

# Le monde de demain

Françoise Neu

Une adulte se souvient et raconte une histoire ancienne. Elle n'avait pas quinze ans, c'était juste la fin des chaussettes avec des élastiques dans les revers, avant l'entrée dans le monde des collants. Elle adorait l'école : mieux qu'à la maison ! Elle adorait l'histoire, le programme de la classe de seconde (la Révolution Française), et son professeur d'histoire qui devait avoir une trentaine d'années : si peu d'hommes dans ce lycée de filles, si peu d'hommes – et de révolution – dans sa vie d'adolescente... Non, elle n'était pas amoureuse de lui, elle avait déjà été amoureuse d'un professeur, mais pas de lui. Quand il demande, en classe, « *comment se transmet l'information dans la France de l'Ancien régime ?* » – ou pendant la Révolution, elle ne sait plus très bien – elle répond avec la fougue de qui connaît la bonne réponse, sans hésiter : « *par le bouche à bouche* ». Le professeur d'histoire éclate de rire et la moitié de la classe aussi, à sa suite. Rouge de honte, terriblement gênée, elle prend le parti d'en rire, un peu moins fort. Plus tard, à la composition d'histoire, sur « L'Église dans la Révolution », elle brillera à nouveau, seule à avoir pensé aux transformations dans la conception de Dieu. La langue fourche mais pas la plume : il la félicitera, elle rougira encore. Écrire reste moins risqué que parler et le souvenir de sa honte d'alors reste vif. Des lapsus, à cette époque, elle ne *savait* rien : Freud n'était pas au programme.

Après-coup, aujourd'hui, elle y repense. Derrière la gêne, la honte, elle essaie de retrouver ce qui l'a touchée au vif. Comme si (le « comme si » est ici le régime imposé des constructions d'après-coup), comme si, du « bouche à oreille » au « bouche à bouche » quelque chose lui était arrivé, et malgré elle. Quelque chose d'inconvenant bien sûr : derrière la réanimation, c'est le sexuel qui s'anime, un sexuel dont les chaussettes à élastiques s'acharnaient à la protéger encore. Deux bouches au lieu d'une seule, et qui se touchent dans sa phrase à elle, sous sa langue, au vu et au su de tous, et d'abord dans son oreille à lui, l'adulte. Non pas tant un désir donné, pense-t-elle maintenant, peut-être en y résistant aujourd'hui comme hier, que la force même du désir, la puissance du fantasme inconscient, inconnue d'elle-même : elle a dit ce qu'elle ne savait pas... Voilà, elle n'est plus maître en sa demeure, elle vient d'en faire l'expérience ; elle ne possède pas la langue, c'est la langue qui la possède et la sienne la trahit.

Cette force que tous les élastiques du monde ne suffisent pas à endiguer, elle ne l'appelle pas « inconscient », bien sûr, ce sont là mots d'adulte. Comme est d'adulte le rire si éclatant du professeur d'histoire (et, à sa suite, de cette moitié de la classe qui était, elle, déjà à l'âge des collants) : sans mépris aucun, mais éclatant du plaisir – son plaisir à lui – pris au « sens dans le non sens » pour le dire maintenant dans les mots de Freud, à ce double sens forcément sexuel qui à lui n'échappait point, plaisir d'adulte pris à entendre les processus primaires passer à l'improvisiste, à assister à la levée imprévue du refoulement – du moins c'est ce que l'autre adulte qu'elle est devenue, analyste de surcroît, imagine de l'adulte rieur qu'il était. Bien sûr, pour elle non plus cette expérience de l'inconscient n'était pas nouvelle : les cauchemars répétitifs qui plus jeune lui faisaient redouter de s'endormir l'avaient déjà emmenée dans la terre étrangère interne ; mais la traversée était restée secrète, sans témoin, inédite : jamais dite, sans oreille.

Ce qu'elle reconstruit maintenant, à froid, toute honte bue, le rire de l'adulte lui avait fait deviner : la cartographie manquait encore mais, c'est sûr, son rire à lui indiquait une *terra incognita* aussi réelle qu'énigmatique . Bien sûr, elle ne distinguait pas clairement les dessous du lapsus, mais ce rire les lui avait fait sentir. Quelque chose lui était arrivé, le plus simple, le plus ordinaire de sa vie d'élève lui était un instant devenu le plus étranger, son lapsus l'avait dénoncée et lui avait révélé comme une vérité, celle d'un savoir ignoré d'elle, faite d'idées involontaires et d'« images verbales vagabondantes » comme dit à nouveau Freud (1916, p. 117). Quelque chose lui était arrivé et, de cet envoi-là dont il était le destinataire présumé, il accusait réception.

Aujourd'hui, elle se dit que c'est peut-être cette expérience-là qu'il lui a transmise, sans le savoir ni le vouloir, à part le goût de l'histoire : les mots ont un double sens et celui qui nous échappe est sexuel. Et pour entendre ce deuxième sens, il faut passer par une troisième oreille ; autrement dit, seule l'adresse à un autre *in praesentia* peut nous le faire entendre quand sans doute nous restons sourds à nous-mêmes, c'est-à-dire souvent. Comme une preuve de l'existence de l'inconscient, qu'elle ne cherchait pas mais qui la trouvait, la créait peut-être.

Si le souvenir du dévoilement aussi intime qu'involontaire de l'adolescente est resté si vif à l'âge mûr, c'est vraisemblablement à la force d'une sorte d'agir transférentiel qu'il convient de l'imputer. Une sorte d'agir transférentiel : le transfert levier de la cure, le transfert moteur et vecteur du processus analytique, n'a en apparence pas la même fonction de moteur et vecteur pour le processus enseignant. En même temps, invoquer le cadre et sa spécificité pour distinguer d'emblée comme une évidence les deux types de transfert me paraît un peu illusoire. Pensons à la métaphore qui vient à Freud étonné devant le surgissement du transfert dans la cure : c'est

comme si le feu au théâtre venait brusquement interrompre la représentation en cours, écrit-il. Mais c'est la situation analytique qui crée les conditions de ce transfert, l'analyste s'offrant comme une invitation au transfert : c'est la pièce qui se joue sur scène qui allume l'incendie. Si c'est l'offre (ou la demande) de transmission qui est au cœur du processus enseignant, dans la mesure où, comme l'affirmait fortement Jacky Beillerot dans *La société pédagogique* (1982), « la transmission n'est pas un simple relais », puisque « il y a transformation dans la relation », alors « la transmission est aussi le transfert » (p. 217). Du coup, être transformé aussi par l'acte de transmettre, serait-ce cela, le contre-transfert enseignant ? Je laisse la question ouverte.

Le levier du levier, je veux dire le levier du transfert comme cet outil de transformation et de déplacement, c'est la parole, et son adresse, dans les deux situations, sur le divan et dans la classe. À travers ce qui resterait à constituer comme une « psychopathologie de la vie quotidienne à l'école », quels rapports entre la parole dans la situation analytique et dans la situation enseignante, quand *l'Einfall*, l'idée incidente, vient surprendre les protagonistes ? Par *Einfall*, je veux dire l'imprévu (André, 2004) qui tombe et vient permettre l'expression plus ou moins discrète et défigurée des désirs inavouables.

La parole dans l'analyse est avant tout acte d'énonciation. Mais la parole dans la classe est aussi acte d'énonciation : l'émergence toujours possible des rejetons de l'inconscient en témoigne, même si toutes les formations de l'inconscient, du lapsus au mot d'esprit, du rêve au symptôme, ne sont ni pareillement présentables ni pareillement accueillies. La différence, du divan à la classe, est-elle celle entre psychologie individuelle et psychologie collective ? Mais Freud nous apprend que l'une ne va pas sans l'autre, sur le divan comme dans la classe. La différence n'est-elle pas davantage de degré ? La parole dans la classe ne serait pas *avant tout* acte d'énonciation, ou bien elle serait un acte d'énonciation plus ou moins tempéré *avant-coup* par le refoulement plus ou moins partagé.

Laurence Kahn écrit qu'en analyse, « la parole est sexuelle parce que l'expression est mouvement et que le mouvement est porteur d'entrée de jeu des marques sexuelles du désir infantile » (2012, p. 195). N'est-ce pas là le régime de toute parole à visée expressive ? Que faire, que dire (mais là plus encore qu'ailleurs, dire c'est faire), que dire et faire avec ce sexuel de la parole dans la situation enseignante quand le refoulement se lève ? Ou plutôt, et la question se complique : que faire quand c'est l'inutilisable du sexuel qui fait irruption dans la classe, chez l'un d'entre nous, ou chez plusieurs ? Inutilisable, inéducable dit aussi Freud : l'inéducable, c'est ce qui du sexuel infantile ne peut être utilisé ni pour la sexualité adulte ni pour la sublimation. Ou encore : que font ce sexuel et son inéducabilité dans/à la

parole de l'enseigné(e) et de l'enseignant(e) – il faudrait ajouter la parole de l'analysant et de l'analyste ?

Dans l'histoire racontée plus haut, le professeur d'histoire éclate de rire. Les analystes s'y autorisent nettement moins, neutralité oblige, même si le rire parfois leur échappe. La neutralité (*Indifferenz*), l'indifférence de l'analyste « du point de vue du maniement du transfert, est ce qui permet au patient de tout dire » (id., p. 159), du moins d'essayer. Mais l'élève, l'enseigné, le formé, le destinataire de la transmission, n'a pas, lui, pour consigne de tout dire, ni de dire ce qui vient, tout ce qui vient, sans trier : bien au contraire, ses bêtises, il les garde secrètes. Est-ce pour cela que la neutralité, l'indifférence de l'enseignant ne sont pas de mise dans la transmission, sauf à se détacher du contenu et du destinataire de la transmission, et de l'investissement narcissique dont contenu et destinataire font l'objet ?

Enseigner la psychanalyse à l'Université complique encore un peu plus les choses. Que peut-on en transmettre sous forme d'enseignement quand la psychanalyse est d'abord une pratique ? Comment transmettre un corpus de savoirs sur une pratique (et les théorisations qu'elle fait naître), une pratique liée elle-même à l'expérience vécue de la cure et à l'épreuve de l'étranger en soi, pour dire vite, à qui n'a pas traversé cette expérience-là, à qui n'a encore rien partagé de cette pratique ? La question reste pour moi une énigme – ou une tension – à affronter quotidiennement, même si elle n'empêche pas d'enseigner (un peu comme la théorie n'empêche pas d'exister).

Nous pourrions ici aussi parcourir les dédales de la formation analytique elle-même, entre enseignement, apprentissage et transmission, et plus précisément les dédales ou le labyrinthe d'un enseignement de la psychanalyse conçu comme un *Bildungsroman*, comme un roman d'apprentissage (en France, depuis de nombreuses années déjà, dans les associations liées à l'*International Psychoanalytic Association* du moins, le terme d'« analyste en formation » a remplacé le terme d'« élève »). La *Bildung*, la formation, aurait d'ailleurs peut-être sa place dans la série des formations de l'inconscient, comme le rêve, le *Witz* et le symptôme, ou alors des formations du moi, comme l'idéal du moi. Au titre des premières, elle aurait une structure de conflit et de compromis, de satisfaction et d'échec, où le refoulement agit pleinement ; au titre des secondes, elle aurait la structure du narcissisme.

Je me souviens que dans *La Société pédagogique*, Jacky Beillerot proposait, en contrepoint de son chapitre sur « L'accroissement des actions pédagogiques », une réflexion sur les romans d'apprentissage, en particulier à partir de la figure du Simple dans *Simplicius Simplicissimus* de Grimmelshausen et de la figure du Voyageur dans *Wilhelm Meister* de

Goethe. « Comment apprennent les héros des romans d'apprentissage ? Ils apprennent », écrit Beillerot, « des savoirs instrumentaux distincts de la connaissance [...] par des maîtres, des compagnons ou des pairs : un pour l'amour, un pour les armes, un autre pour la médecine [...]. Le héros décide de ses apprentissages ou plutôt décide de profiter des opportunités offertes. Il est celui qui a la liberté de son itinéraire, soumis à aucune contrainte et en particulier à aucune forme d'école » (1982, p. 80). Peut-être l'enseignement de la psychanalyse – celui qu'on essaie de donner, celui qu'on ne cesse de recevoir, et pour commencer des patients – ressort-il de ce type-là de fiction, celle d'un savoir déconcertant, y compris à l'Université.

Voilà : de la transmission de l'information sous l'Ancien Régime – ou la Révolution, je ne sais plus, il y a vraiment longtemps – à ma question actuelle de la transmission de la psychanalyse, les chemins se croisent de nouveau. De ce qui est arrivé avec le lapsus – mon lapsus – et le rire qui le fit résonner un beau jour d'avril 1968, le rire de Jacky Beillerot, professeur d'histoire-géographie au lycée de Hautlieu à Anguiénac avant d'être « chercheur en éducation » (ou en « sciences de l'éducation »), rien ne s'est perdu, ou si peu, même si beaucoup d'autres sont arrivés. Grande est ma dette et ma reconnaissance d'enfant – et d'adulte aussi – devenue enseignante après bien des détours, et préoccupée par les questions de savoir, de transmission et de formation. Si, lors de l'appel à communication pour le quatrième colloque CLIOPSY, j'ai aussitôt pensé à notre petite histoire privée, c'est pour en témoigner, aussi peu que ce soit. Un désir de témoigner dont le passage par l'écrit relance une intuition d'analysante, d'analyste, d'enseignante, toutes ces catégories et quelques autres mêlées : la transmission de l'expérience de l'inconscient ne pourrait se faire que sous la forme de la transformation, du déplacement, de la défiguration de ce qui, de l'inconscient, s'est présenté à la conscience et pourrait s'y re-présenter à ces conditions-là (celles du déplacement, de la défiguration). Cette transmission ne pourrait se faire, finalement, que d'une manière homologue à son objet : non pas comme un transfert de connaissances, mais comme une reconnaissance du transfert.

Premier pas, nécessaire, pour pouvoir ouvrir un autre chantier, moins privé – dirai-je plus scientifique ? – celui de la connaissance du transfert.

## Épilogue

La même année, fin avril 1968, Jacky Beillerot accompagne avec ses amis Annie et Gabriel Verger, professeurs de dessin, un groupe du lycée de Jeunes Filles d'Angoulême, dit Bel-Air, pour visiter les expositions sur le Bauhaus et Giacometti, au Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris. Un monde absolument inconnu pour nous toutes. En arrivant gare d'Austerlitz,

Monsieur Beillerot saute du train, achète *Le Monde* sur le quai, et le brandit vers nous en riant: « *Le Monde* de demain, *Le Monde* de demain » !

### Références bibliographiques

- André, J. (2004). *L'imprévu en séance*. Paris : Gallimard.  
Beillerot, J. (1982). *La société pédagogique*. Paris : PUF  
Freud, S. (1916-1917). *Introduction à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1965.  
Kahn, L. (2012). *L'écoute de l'analyste. De l'acte à la forme*. Paris : Puf.

**Françoise Neau**

Psychanalyste

Université René Descartes

Laboratoire psychologie clinique, psychopathologie et  
psychanalyse, EA 4059

Pour citer ce texte :

Neau, F. (2014). Le monde de demain. *Cliopsy*, 12, 67-72.