

Nils Gascuel

## Quelques éclairages de l'éthique freudienne sur les enjeux de la relation pédagogique<sup>1</sup>

Ce topo pourrait aussi bien s'intituler « Au ras des pâquerettes » ou encore « Parlons d'amour ». Au ras des pâquerettes, parce que mon intention est de thématiser la relation humaine entre le professeur de philosophie et ses élèves dans ce qu'elle a de plus concret. Parlons d'amour, parce que c'est là le nom du premier moteur de cette relation. Son ressort et son obstacle à la fois.

Mais quel rapport avec la docimologie dont il s'agit dans cette table ronde<sup>2</sup> ? Dans le *Charmide* de Platon, Socrate déclare à Chéréphon : « En ce qui me concerne mon ami je ne sais rien mesurer, car je suis une véritable mesure aveugle à l'égard des beaux garçons, presque tous les adolescents me paraissent beaux<sup>3</sup>. » (On traduit parfois « mesure aveugle » par « cordeau blanc »). Je n'ai pas le temps de commenter en détail cette déclaration qui comporte chez Socrate une part de feinte. Cela implique-t-il que pour philosopher il faut d'abord aimer ? Cela veut-il dire — puisqu'il s'agit dans ce dialogue d'évaluer l'âme du jeune Charmide en la déshabillant — que la valeur a son envers, un sans mesure qu'il faudrait prendre en compte ou avec quoi on aura dû compter ?

Chez Platon la philosophie est immédiatement une pédagogie et la pédagogie une forme d'amour. Pour l'opinion l'amour platonicien frôle aujourd'hui le crime, la pédophilie. Mais l'amour est pédagogue au sens où très précisément dans *Le Banquet* « une même et unique ferveur incite l'amant à réveiller en soi et à transmettre à l'aimé les formes qu'il désire voir<sup>4</sup> ». Le pendant aristotélicien de cette théorie a été remémoré ce matin par Jean-Yves Chateau à propos de l'« acte » commun à l'enseignant et à

---

<sup>1</sup> Intervention aux Journées de l'École supérieure du professorat et de l'éducation à Aix-en Provence, juin 2014.

<sup>2</sup> La docimologie est la théorie de l'évaluation.

<sup>3</sup> Platon, *Charmide*, 154b, Lysis, Paris, GF, 1998.

<sup>4</sup> Michel D'Hermies, *Art et sens*, Paris, Masson, 1974, p. 152.

l'enseigné. Dans son livre récent sur *L'École, question philosophique* Denis Kambouchner repère un thème voisin chez Érasme<sup>5</sup>. Il n'y a peut-être pas de transmission sans séduction ou plutôt sans un certain déchiffrement et maniement des signes de la séduction dont on s'est fait la dupe...

Ajoutons à cette idée une autre idée de Platon, celle selon laquelle il existe en chacun des désirs indomptables<sup>6</sup> et que l'enfant est la moins maniable des bêtes<sup>7</sup>. Dans ces conditions je ne crois pas qu'on fasse un saut trop gigantesque en évoquant ce que Freud a pu dire du transfert et de la pulsion — le transfert correspondant à l'amour et la pulsion à l'indomptable. Mais il ne s'agit pas d'échafauder une analogie entre psychanalyse et philosophie. Il s'agirait plutôt de construire un différentiel. Avant d'esquisser ce différentiel je voudrais rappeler une remarque de Michel D'Hermies : « Socrate est celui à *partir de qui* et non pas à *propos de qui* on s'interroge. Il inaugure, on répète, et comme on répète une origine on croit se replacer à l'origine, en oubliant la répétition. Ainsi devient-on pédagogue sans se demander pourquoi<sup>8</sup>. » Et en effet, ne serait-il pas étrange que sous prétexte qu'on est philosophe *donc* pédagogue on ne se demande pas quelle sorte de pédagogue on est très personnellement, mû par quelle sorte de fantasmes, de désirs, ou d'idéaux ? Que sous prétexte qu'on a pour maître Socrate on croie que par définition, par un décret congénital et statutaire on se connaît soi-même ? Que l'on comprend suffisamment sa propre enfance pour enseigner l'enfant auquel on a affaire ? De ce point de vue le refoulement de la pédagogie platonicienne par les dites « sciences » de l'éducation ne correspondrait pas à des motifs très différents de ceux qui expliquent une certaine fermeture du monde éducatif à la psychanalyse. Il est vrai que réciproquement une certaine psychanalyse a récusé l'éducatif, Danielle Milhaud-Cappe l'explique dans un passionnant ouvrage<sup>9</sup>. Il y a là une question d'histoire qui n'est pas

---

<sup>5</sup> D. Kambouchner, *L'École, question philosophique* Paris, Fayard, 2013 : *repuerescere*, redevenir enfant.

<sup>6</sup> Platon, *La République*, IX, 572b, Paris, Les Belles Lettres, 1983.

<sup>7</sup> Platon, *Les Lois*, VII, 808 c, Paris, Les Belles lettres, 1985.

<sup>8</sup> Michel D'Hermies, *Art et sens, op. cit.*, ch. 9, « La mort de Socrate », p. 161. Je m'inspire aussi du chapitre précédent : Éros et pédagogie.

<sup>9</sup> D. Milhaud-Cappe, *Freud et le Mouvement de Pédagogie psychanalytique, 1908-1937*, Paris, Vrin, 2007. L'auteur réexamine les termes de la controverse qui a suivi la parution du livre de Catherine Millot sur *Freud, anti-pédagogue* (Navarin 1979/Flammarion 1997).

seulement une question d'histoire. Mais je n'ai ni le temps ni la science nécessaires pour instruire maintenant cette question qui implique aussi la façon dont certains philosophes importants ont eux-mêmes traité de l'enseignement dans les années 1960-1980<sup>10</sup>.

Quoi qu'il en soit il ne faudrait pas que nous autres professeurs de philosophie nous oublions qu'on ne peut agir *sur* les désirs que *par* les désirs, autrement dit qu'on n'enseigne pas avec des théories mais avec ce qu'on est ; et il ne faudrait pas non plus que dans les classes impossibles où notre parole trouve très peu d'appuis nous appuyions le peu de force qui nous reste sur des traits ou des symptômes qui pour nous arranger n'en sont pas moins préoccupants, une certaine fixité anorexique par exemple, ou l'engourdissement phobique, ou bien une adhésion sans recul (selon une continuité du normal et du pathologique qui est chez Freud principielle) et que nous déchaînions l'hostilité rageuse du maître contre ce qui dans un comportement nous apparaît comme hystérique ou comme caractériel... Un tel pacte tacite avec la souffrance, aggravé par un épingleage aussi douteux qu'inopérant, nous ne manquerions pas d'en ressentir la honte. « Souffrance », ce mot a été prononcé au cours de ces Journées, il a son poids<sup>11</sup>. Freud a du reste articulé dans *Le moi et le ça* le côté mortifère de la jouissance du surmoi. Et puis n'arrive-t-il pas que l'hystérique ou que l'obsessionnel, voire le pervers, le psychosé, devienne professeur de philosophie à son tour ?

Un collègue disait un jour : ils seraient merveilleux s'ils n'étaient monstrueux, j'aimerais aimer ce métier-là, oui, j'aime aimer mais je ne peux pas. Les classes impossibles, d'être impossibles cela ne les empêche pas d'exister...

Chacun sait que selon Freud il y a trois métiers impossibles, éduquer, gouverner, analyser. Ca crée des liens, l'impossible. (Et c'est plus sérieux que le « possible » si facilement illimité donc idéologique.

---

<sup>10</sup> D. Kambouchner consacre dans *L'École, question philosophique* (Fayard, 2014) un développement à l'enseignement selon Foucault auquel on ajoutera les pages consacrées à Bourdieu dans les *Notions de philosophie III*, La culture, Folio, 1995.

<sup>11</sup> Aujourd'hui même 3 juin le suicide de notre collègue du Lycée Antonin-Artaud a été reconnu officiellement par le rectorat comme lié à ses conditions de travail. Ne l'oublions pas.

Augustin Giovannoni suggérait hier que la solution d'un problème peut être de découvrir qu'il n'y a pas de solution à ce problème). On connaît donc la citation de Freud ; mais on sait moins que la célèbre phrase se trouve dans sa préface au livre de l'éducateur August Aichhorn (*Jeunesse à l'abandon - Verwahrloste Jugend*). Aichhorn selon Danielle Milhaud-Cappe, n'est pas un grand théoricien mais il possède une qualité qui ne peut nous laisser indifférents : il a un excellent contact avec les délinquants... En tant que réfractaire, en tant qu'il s'inscrit en soustraction à un universel (l'universel du sujet supposé désirer savoir), le délinquant peut nous aider à saisir la différence logique entre l'idée de faire classe *malgré* ou *contre* les exceptions pénibles et celle qui consisterait (moyennant certain tact : sans la thématiser) à faire classe *avec* ces exceptions qui interrogent l'universel présupposé ; qui l'interrogent par des affects auxquels nous pourrions reconnaître la dignité de pensées. Le paradoxe de notre discipline étant je crois que tout en prônant le singulier voire l'atopique elle use de l'universel de façon parfois écrasante. Chez lui dans l'atopique, le professeur voudrait que l'autre reste à sa place dans le raisonnable... Freud pour revenir à lui a entretenu des échanges pendant près de trente ans avec des éducateurs. Ils ont nourri son anthropologie comme il a réciproquement trouvé dans leur action une limite de l'analyse<sup>12</sup>. Ma conviction est que l'oubli des échanges entre psychanalyse et pédagogie entraîne un vrai malentendu. Cela n'étant pas dit pour faire mine d'avoir vaincu toutes les difficultés dont il s'agit, bien au contraire.

Dans le lycée où je travaille, ne comptant que sur moi-même et anticipant ainsi le conseil de Joël Jung énoncé hier, j'ai constitué un petit groupe de parole inspiré de ce que les psychanalystes appelaient autrefois l'intercontrôle. (Ce conseil de ne compter que sur nous-mêmes, je l'associe à l'un des mots les plus poignants de Freud : « Il n'y a nulle part où porter sa plainte » qui est comme la pointe de l'athéisme psychanalytique<sup>13</sup>). La seule règle dans ce petit groupe est de partir d'une situation concrète en classe qui a fait point de butée pour tel ou tel. Ce qui apparaît alors c'est la

---

<sup>12</sup> Sur les « frontières » de la psychanalyse voir J.-L. Nancy et Ph. Lacoue-Labarthe, *La panique politique* (Paris, C. Bourgois, coll. détroits, 2013) et d'abord M. de Certeau « Jouer avec le feu » in M. Cifali, *Freud pédagogue ?* Interéditions, 1982.

<sup>13</sup> S. Freud, *Sigmund Freud, Sandor Ferenczi, Correspondance 1920-1933, T. III, Les années douloureuses*, Paris, Calmann-Lévy, 2000, lettre du 4 février 1920, p. 8. Je dois à Françoise Samson la qualification de cette formule comme « pointe de l'athéisme analytique ».

position subjective de chacun — un petit bout de position subjective — sur un plan qui n'est pas celui du savoir ou de l'énoncé mais le plan de l'énonciation. On entend dire, on s'entend dire des choses étonnantes... des choses qui ont parfois un net accent de vérité. Dans un tel groupe (qui ne peut guère être institutionnalisé) il est possible de recueillir des effets de savoir, d'un savoir « crû dans son propre » comme dit Lacan<sup>14</sup>. S'il y a une « psychopathologie de l'incompréhension », pourquoi ne pas tablez sur une clinique de la pédagogie ? Notre ambition ne va pas jusque là, nous exploitons seulement une trouvaille dans les marges de l'institution. C'est ce que j'ai trouvé dans mon coin pour survivre. L'institution a des marges qui peuvent servir de refuge, à partir desquelles on peut faire quelque chose qui objecte au registre des « lamentations » (le mot a été dit), quelque chose qui fasse barrage à ce qu'Augustin appelle « le solipsisme malheureux du professeur » et la « normalisation des conduites » qui l'aggrave encore. Par exemple, s'il est arrivé à une collègue qu'un élève lui a donné en classe l'impression de s'adresser à elle en tant que femme alors que d'habitude cette tonalité n'apparaît pas, elle pourra parler de ce que cela lui fait d'être une professeure femme et non un homme, et chacun selon qu'il le voudra dira ce qu'il en pense pour son compte et dans son expérience en tâchant de laisser tomber généralisations, plaintes, références. Faire avec son image sexuée cela ne s'apprend pas dans les livres (et pas non plus en trois coups de groupe de parole... voire de psychanalyse personnelle). Par hypothèse, j'enseigne avec mon image — qui m'échappe —, autrement dit mon inconscient... dont je peux reconnaître quelque chose. Ou bien est-ce que j'enseigne avec *ce* que j'enseigne ? Dans ce cas il faudra reconnaître au concept une puissance propre, ou bien à la culture un attrait intrinsèque, en bref superposer exactement l'objet du désir et l'objet de la connaissance, ce qui est bien ce que la psychanalyse met en question.

Quant au différentiel entre la place de l'éducateur et celle du psychanalyste ma position est bien qu'elles sont incompatibles. Il n'y a pas plus de psychanalyse éducative que d'éducation analytique. Ce serait une contradiction ; je n'ai pas le temps de la déplier maintenant ; Daniel Liotta a là-dessus un avis plus tranché que le mien, il faudrait en parler. L'analyste est attentif à la souffrance, au passé, à la sexualité, à la personne individuelle qu'il accompagne jusqu'au « bord du trou dans le savoir<sup>15</sup> » ;

---

<sup>14</sup> J. Lacan, « Note sur le choix des passeurs », *inédit*, 8 mai 1974.

<sup>15</sup> J. Lacan, « Lituraterre », *Autres écrits*, Paris, Seuil, 2001, p. 14.

tandis que le professeur de philosophie qui s'adresse au présent à un collectif suppose les élèves de terminale exempts de pathologies graves (il le suppose...), de plus il ne vise pas la « destitution du sujet supposé savoir » puisqu'au contraire il l'institue. On pourrait dire aussi que le premier se règle sur l'infantile tandis que l'autre opère avec de l'enfantin ; que la psychanalyse n'a pas de but prédéfini, tandis que la pédagogie en aura un<sup>16</sup>. Les places sont donc distinctes. Pourtant dans cette distinction même n'y a-t-il rien d'obscur ? N'y a-t-il donc aucun rapport ? Je crois qu'on toucherait du doigt une barrière de contact en se posant des questions mitoyennes ou frontalières entre psychanalyse et pédagogie. Comme par exemple : comment s'y prend le professeur pour éviter les pièges du narcissisme (le sien ; celui de l'élève) ? (À moins qu'il n'y ait là rien de ce qui appelle la dénomination de piège). Le professeur doit-il toujours répondre à la demande de l'élève ? Le professeur de philosophie est-il par rapport à l'élève en position d'idéal du moi ? L'orgueil pédagogique n'étant pas sans affinité avec l'orgueil thérapeutique contre lequel Freud a souvent mis en garde les psychanalystes<sup>17</sup> ...

Une forme de cet orgueil serait peut-être l'idée que nous avons la charge d'éveiller le désir de philosopher chez l'élève. Comme si un tel désir pouvait dormir ! Plutôt que d'éveiller le désir ou de le satisfaire (ce que la société l'empêche incessamment de rater... et qu'il fait bien tout seul de toute façon), je crois qu'il s'agirait pour nous de mieux le reconnaître sous ses formes parfois rentrées ou anguleuses.

En conclusion je crois qu'il serait regrettable de négliger ce que la clinique freudienne et non seulement la conceptualité freudienne (ce qui est différent) nous apprend sur le transfert, sur la pulsion et sur les sources libidinales de la sublimation et de l'inhibition. Mais il y a savoir et savoir. Nous savons sans le savoir que l'angoisse joue un grand rôle dans la vie psychique ; que le professeur hérite les sentiments ambivalents de la crise œdipienne ; que quand l'élève s'adresse à lui, ce n'est pas nécessairement à

---

<sup>16</sup> S. Freud, *La question de l'analyse profane*, Postface de 1927, Paris, Gallimard, coll. Folio, 1985, p. 150-151.

<sup>17</sup> Un ami me signale que dans la théorie de l'acte comme « commun » (*Physique*, III, 3) Aristote met côte à côte guérir et enseigner. Pour les indications techniques de Freud voir par exemple les *Lettres sur la pratique psychanalytique* avec Edoardo Weiss, Toulouse, Privat, 1975.

lui qu'il s'adresse. Merleau-Ponty rappelle ce dernier phénomène, qui est le ras des pâquerettes analytique, dans un cours à la Sorbonne daté de 1952<sup>18</sup>. À cette époque de grands philosophes prenaient très au sérieux la psychologie, Simondon paraît-il, Foucault, Alquié, Merleau-Ponty... Que s'est-il donc passé depuis pour que la question de savoir un peu qui est l'enfant, qui est l'adolescent, soit abandonnée aux expertises et aux experts (si possible *double couche*) : au pédopsychiatre, au psychosociologue, au chronobiologiste ? Freud est au programme de philosophie des classes terminales. Bien sûr il y a d'autres traditions psychologiques que la psychanalyse, mais c'est probablement la plus philosophique et la plus conséquente. Elle est élémentaire, « archaïque » au sens qui a été donné hier à ce mot, hétérogène à tout positivisme. Alquié résume un pan entier de cette tradition en écrivant que « la psychanalyse nous permet de comprendre les réactions affectives comme des pensées<sup>19</sup> ». Un groupe de parole constitué de collègues volontaires a-t-il besoin d'autre encouragement ?

Contrairement à ce que veulent nous faire croire beaucoup de spécialistes, l'enseignement ne peut faire l'objet ni d'une science ni d'une méthode. Nous oublions trop facilement que cette profession repose sur l'établissement d'une relation qu'on ne maîtrise pas mais dont on peut du moins expérimenter quelques pouvoirs ou faire varier certaines limites subjectives en attendant d'en reconnaître, après-coup, quelques coordonnées plus structurales.

---

<sup>18</sup> M. Merleau-Ponty, *Psychologie et pédagogie de l'enfant, Cours de Sorbonne 1949-1952*, Verdier, Lagrasse, 2001.

<sup>19</sup> F. Alquié, *Signification de la philosophie*, Paris, Hachette, 1971. L'auteur précise p. 240-41 : « [...] la psychanalyse est, avec la philosophie, la seule interprétation du réel prenant au sérieux ce qu'elle étudie, et essayant de le retrouver en son être. Reconnaissant à un tremblement, à une nausée, à une aphonie, le sens d'une pensée, tenant ces prétendus « symptômes » pour des sortes de conscience et, comme le montre si exactement Jacques Lacan, pour des langages, la psychanalyse donne à toute manifestation affective une dignité ontologique, et ne condamne l'introspection, du moins à ce qu'il me semble, qu'en sa prétention à donner la mesure de notre être : c'est la totalité de notre vie qui devient ici expressive, se voit soustraite à l'explication par le hasard ou la causalité mécanique, est enfin saisie comme inséparable de la totalité signifiante du sujet. »