
NOTE DE SYNTHÈSE

Psychoanalyse et pédagogie

ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique

Il est courant de poser la problématique des rapports entre psychoanalyse et pédagogie en termes d'« application ». Ce concept reste cependant équivoque et désigne mal les diverses modalités d'une relation entre l'« analytique » et le « pédagogique ».

La psychoanalyse se présente à la fois comme une pratique (la cure analytique) et un savoir (le corpus des connaissances analytiques). La pédagogie réfère de son côté soit à des pratiques, soit à des théories ou des théorisations de la pratique.

La problématique de leurs rapports peut dès lors être schématisée comme suit :

- S'agit-il de **transposer** le modèle de la cure à la pratique pédagogique ou à la théorie de cette pratique ?
- S'agit-il d'**inspirer** pratique ou théorie pédagogique par le savoir analytique ?
- S'agit-il d'**utiliser** ce savoir pour une exploration du champ pédagogique aboutissant à la production de connaissances nouvelles **sur** le dit champ ?
- S'agit-il enfin d'**être analyste dans l'acte même de recherche et d'écoute** de ce qui se passe dans ce champ ?

Si la notion d'« application » peut être dite pertinente dans les deux premiers cas, puisqu'il s'agit d'**étendre** la psychoanalyse à un autre domaine, elle ne l'est en revanche pas dans les deux autres cas. Ces derniers relèvent d'une approche, à fin de connaissance, qui utilisent l'interprétation analytique, et qui peuvent être conceptualisés en termes de **lecture** et de **décryptage**.

L'unité de ces deux catégories — disons d'« usage » — de l'analyse réside néanmoins dans la visée dernière d'une **prise en compte de l'inconscient**, soit dans l'activité et la théorie pédagogique, soit dans la recherche fondamentale.

Cette « note de synthèse » combinera l'exposé historique des rapports entre psychoanalyse et pédagogie, et la classification proposée entre les deux catégories d'usage (inspiration immédiate d'une pratique, lecture en référence à un savoir). Elle abordera successivement :

- 1) la période des relations entre Freud et ses disciples éducateurs ;
- 2) la parution (1926-1937) de la Revue de pédagogie psychanalytique ;
- 3) les pédagogies d'inspiration psychanalytique après 1945 ;
- 4) les recherches récentes ressortissant à une approche psychanalytique du champ pédagogique.

Consacrée aux problèmes d'ordre pédagogique, concernant l'école, la note n'évoque pas en tant que tels l'éducation familiale, ou les analyses d'enfants.

I. - FREUD ET SES DISCIPLES ÉDUCATEURS (1908-1937)

La première expression publique d'un travail de réflexion spécifique sur une approche psychanalytique des dispositifs pédagogiques date de 1908. Il s'agit d'une conférence de Sandor Ferenczy, un des analystes de la première génération des disciples de Freud, prononcée à Salzbourg, sur le thème « Psychoanalyse et pédagogie ». Ferenczy met en question le caractère répressif de l'éducation de son époque ; il voit notamment dans la pédagogie un « bouillon de culture des névroses ».

les plus diverses » : elle « néglige la véritable psychologie de l'homme », cultive le refoulement des émotions et mène à une « cécité introspective » (Ferenczy S. ; 1908, in *Œuvres complètes*, t. 1, 51-56).

1.1 - Freud et Pfister

Mais c'est Oskar Pfister, un pasteur protestant qui pratique déjà des cures analytiques à Zurich (inspiré par Jung) qui donne l'année suivante à Freud l'occasion d'approuver le projet d'une « application » de la psychanalyse à l'éducation ; il s'agit de deux textes qu'il lui adresse : l'un est intitulé « Idée délirante et suicide chez les écoliers » (1909a), l'autre « Soins psychanalytiques des âmes et pédagogie morale » (1909b). Une pédagogie qui prenne en compte les découvertes de la psychanalyse devrait, dit Pfister, permettre de mieux préparer l'enfant à une vie non névrotique. Freud lui répond qu'il adhère à une idée qui s'inscrit dans la possibilité d'étendre la psychanalyse à d'autres disciplines, dont la pédagogie, — début de toute une correspondance entre les deux hommes (in *Correspondance de S. Freud avec le pasteur Pfister*, lettres des 9-2-1909 et 9-3-1909).

Pfister est certes une curieuse figure. Si la psychanalyse doit aider le travail des pédagogues, c'est, dit-il, essentiellement à des fins morales, pour détacher d'un esclavage de l'inconscient et dans une visée — peut-être idéaliste — de libération. Mais il représente, tant par ses écrits, que par la manière dont il sensibilise Freud aux questions pédagogiques, et suscite des vocations (dont celle de Zulliger) le pionnier de la pédagogie psychanalytique.

Quelques années plus tard, en 1913, Freud donne une Préface à un livre que publie Pfister sur la **Méthode psychanalytique**, et qui vise à initier à la psychanalyse des éducateurs et les pasteurs (Pfister O., 1913a). On peut lire dans cette Préface : « Puisse l'utilisation de la psychanalyse au service de l'éducation apporter la réalisation des espoirs qu'éducateurs et médecins placent en elle ! Un livre comme celui de Pfister, qui se propose de faire connaître l'analyse aux éducateurs, pourra alors compter sur la gratitude des générations futures ».

Ce n'est probablement pas un hasard si, cette même année, Freud, invité par la revue *Scientia* à présenter l'« intérêt » de la psychanalyse, consacre plusieurs pages à son intérêt « pédagogique ». Ne peut-être éducateur, dit Freud, « que celui qui peut sentir de l'intérieur la vie psychique infantile ». « Lorsque les éducateurs se seront familiarisés avec les résultats de la psychanalyse, ils trouveront plus facile de se réconcilier avec certaines phases du développement infantile, et ne risqueront pas entre autres d'exagérer des motions pulsionnelles socialement inutilisables ou perverses chez l'enfant. Ils se retiendront plutôt d'essayer de réprimer violemment ces motions, s'ils apprennent que de telles influences produisent des conséquences aussi peu désirables que le laisser-faire de la méchanceté infantile redoutée par l'éducation... Nos meilleures vertus sont nées comme formations réactionnelles et sublimations sur l'humus de nos plus mauvaises dispositions. L'éducation devrait se garder soigneusement de combler ces sources de forces fécondes et se borner à favoriser les processus par lesquels ces énergies sont conduites vers le bon chemin. C'est entre les mains d'une éducation psychanalytiquement éclairée que repose ce que nous pouvons attendre d'une prophylaxie individuelle des névroses... ». Une note de ce texte indique : « Voir également les travaux du pasteur Dr. Oskar Pfister... » (Freud, 1913b).

La Préface, comme ce texte quelque part fondateur, envisagent l'éducation, non sans ambiguïté, tant sous son aspect général que sous son aspect strictement

pédagogique (au niveau d'une « science de l'éducation », précise Freud). Surtout, éducation et thérapie sont conçues comme se complétant : l'éducation doit être prophylactique, avoir pour objectif d'empêcher la formation de névroses, avant que la psychothérapie ne doive corriger une évolution morbide à travers une action dès lors ré-éducative. On peut lire ici une sorte d'optimisme dans l'avènement, grâce à la psychanalyse appliquée à l'éducation, d'une nouvelle génération d'hommes.

Ce n'est plus exactement dans cette optique que Pfister prononce en 1916 à Lausanne un ensemble de conférences, éditées et traduites en 1921 sous le titre **La Psychanalyse au service des éducateurs**. Pfister part de « cas » d'enfants nerveux à l'école, ayant une mauvaise écriture, faisant les erreurs de calcul vis-à-vis desquels la « pédagogie courante » est insuffisante. Ces « cas » peuvent être mieux compris, et donc traités par des pédagogues sachant d'une certaine manière « analyser » l'enfant dans son comportement. Une grande partie du livre est consacrée à la « théorie » du refoulement, ses occasions, son action, ses manifestations, partie destinée à renseigner les pédagogues sur le fonctionnement de l'inconscient et des processus de sublimation. Il s'agit, en effet, « d'écarter les inhibitions malfaisantes qui ont leur origine dans les puissances inconscientes de l'âme et de soumettre ces forces, mises à découvert, à la maîtrise de la personnalité morale ». Mais ce moralisme s'intègre dans la prescription, destinée aux éducateurs confrontés à des difficultés avec leurs élèves, d'attitudes compréhensives et concrètes qui dépassent de simples problèmes prophylactiques. Ainsi montrent-elles l'« éducateur » confronté aux maux de têtes d'une petite fille à la façon d'allemand, à de tics, à de la haine... (Pfister, O. 1916).

Pfister publiera encore plusieurs textes, notamment dans la **Revue de pédagogie psychanalytique**, salué par Freud comme celui qui a « inauguré » l'application de la psychanalyse à la pédagogie... (Correspondance, lettre 21-11-1926).

1.2. Les premiers « pédagogues psychanalytiques »

Les conférences de Pfister avaient été traduites par un professeur à l'Université de Genève, Directeur du fameux Institut Jean-Jacques Rousseau, berceau des méthodes actives, Pierre Bovet. On lui doit, non seulement une présentation du livre de Pfister, mais aussi un texte intitulé « La psychanalyse et l'éducation » publié dans **l'Annuaire de l'instruction publique en Suisse** (Bovet P., 1920).

Après avoir identifié la psychanalyse comme « méthode d'investigation, théorie explicative, thérapeutique », et s'être particulièrement étendu sur les méthodes d'analyse des « automatismes », des rêves, et des associations, Bovet aborde les conceptions freudiennes relatives à la sexualité de l'enfant, — en liaison, notamment, avec le « caractère infantile de nos aspirations secrètes », et le sens d'une « rééducation psychanalytique » qui doit nous en libérer. Il insiste tout particulièrement sur le complexe d'Oedipe, et sur l'évolution de la sexualité, qui intègre des « instincts » séparés. La psychanalyse donne, dit-il, l'« appui de la science à deux commandements que tous les grands éducateurs ont mis instinctivement en pratique » : laisser les enfants s'affirmer (« contrecarrer rudement une tendance instinctive est toujours dangereux, on risque d'arrêter brutalement tout le développement de l'enfant et lui faire un tort grave ») ; aimer les enfants. Perspective donc encore très prophylactique, — « prévenir vaut mieux que guérir ». Lors de vols, de mensonges voire de fugues hors de l'école, le maître doit savoir être un interprète du sens de ces actes, avant de choisir une attitude : « là une investigation conduite dans l'esprit de la psychanalyse peut rendre d'immenses services ». D'où, bien entendu, « l'intérêt qu'il y aurait à familiariser avec les idées directrices de la psychanalyse tous les maîtres d'école ». Et Bovet de se réjouir, à la fin de son article, des cours qui sont déjà donnés dans cette optique à l'Institut qu'il dirige...

Aussi bien ces années 1920-1921 sont-elles très riches en publications. C'est en effet de 1921 que date la publication en langue allemande de l'ouvrage de Hans Zulliger, *La Psychanalyse à l'école* (traduit ultérieurement en 1930). Il vaut la peine de nous arrêter sur ce pédagogue suisse également, devenu psychanalyste après avoir connu Pfister.

Hans Zulliger (1893-1965) demeura instituteur dans une petite commune du Canton de Berne durant près de 47 ans. Tout en faisant des cours à l'Institut de Psychologie de Zurich et des interventions nombreuses dans des Universités, notamment à Berne et à Heidelberg. Il écrivit plusieurs livres et contribua pour 21 articles à la *Revue de pédagogie psychanalytique*. Freud a évoqué dans une lettre à Pfister (*Correspondance*, lettre du 21-12-1924) *la Psychanalyse à l'école* en termes du « merveilleux petit livre de Zulliger ». Et, certes, ce travail, issu des premières expériences d'un instituteur analysé, inspiré par la connaissance de la psychanalyse, au plus près de la relation qu'il entretient avec ses élèves et leurs problèmes, parle incontestablement au lecteur d'aujourd'hui. Plaidoyer concret pour une « autre attitude » du pédagogue, attentif à l'expression des élèves, aux cas individuels, le livre est une suite de chapitres présentant chacun des exemples d'une perspective analytique dans le rapport du maître à sa classe.

Zulliger traite ainsi des châtiments et des punitions, — qui risquent de provoquer une haine transférée sur le maître —, des actes manqués des élèves, de leurs difficultés d'orthographe ou d'écriture, de leurs inhibitions pour le calcul, voire de cas-problèmes, tels celui d'un « enfant cruel » qui donne lieu à deux chapitres à la fin du livre. Il n'hésite pas, dans ces cas, à pratiquer des sortes de « petites psychothérapies psychanalytiques », qui fonctionnent par entretiens, rédaction de compositions, récits de rêves, organisation de jeux ou mises en scènes théâtrales dans la classe.

Ainsi, est analysée dans un chapitre intitulé « Le maître ne sait pas comprendre les enfants... » l'histoire d'une fillette qui donne copie blanche pour un devoir d'histoire — et qui se donne la note 4... parce qu'elle était obligée de faire la cuisine à la maison, et qu'elle pensait à cela pendant la composition.

L'« enfant cruel » est celui qui arracha dans la classe la tête d'une souris vivante. Zulliger arrive à lui faire expliciter sa haine des chats, et, à travers un rêve qui lui est rapporté par l'enfant, comprend que le chat représente le père qui le battait — lui-même s'identifiant à la souris : cas, dirons-nous, avant la lettre, d'« un enfant est battu ». Il résulta de l'intervention de Zulliger, une meilleure scolarité, une satisfaction réelle à vivre à l'école.

Zulliger plaide dès lors pour une formation des enseignants à la psychanalyse. En fait, la psychanalyse « apporte tant de lumières à l'éducateur qui la pratique » qu'elle vaut bien « une étude approfondie des ouvrages qui s'y rapportent », d'une part, et d'autre part « le contrôle de l'examen par un psychanalyste expérimenté des aptitudes que l'on aura acquises ». L'« instituteur psychanalytique », ou « initié à la psychanalyse » *changera dans « sa façon de juger un grand nombre de manifestations psychiques de l'enfant », et par suite dans « son attitude à son égard »*. Il recherchera les motifs des cas de distraction, peurs, échecs, pour libérer des énergies, ou prévenir des troubles « en déterminant leurs causes et leur formation ».

Toutefois, Zulliger abandonne ultérieurement ses « petites psychothérapies » au fur et à mesure qu'il peut adresser les enfants-problèmes à des psychanalystes d'enfants, et tend à mieux différencier la psychanalyse d'enfants et la pédagogie psychanalytique, réalisatrice d'un « climat » particulier dans la classe. En 1928, il écrit un article, « La psychanalyse et les écoles nouvelles », qui montre comment les dites « méthodes nouvelles » en gestation peuvent être vivifiées par la référence psychanalytique, sans être strictement « analytiques » (Zulliger H., 1928). Plus tard, il

utilise dans **les Enfants difficiles** (1935) son expérience familiale (en plus de ses trois enfants, il éleva, durant des périodes de 2 ou 3 ans, 14 enfants au foyer) avant de s'intéresser à l'intervention psychanalytique dans des groupes ou des communautés, et à la délinquance des jeunes (Zulliger H., 1956, 1961).

1.3. La Préface à A. Aichhorn — Le livre de Bernfeld

En 1921, Freud — qui se réjouit donc de la parution de **la Psychanalyse à l'école** — a, depuis 1913, compliqué les schémas antérieurs sur l'étiologie des névroses, engagé une réflexion « métapsychologique » impliquant la notion de « pulsion » et notamment de « pulsion de mort », introduit le narcissisme », pour, en 1913, proposer une nouvelle thèse sur la structure de l'appareil psychique en « ça », « moi », et « surmoi-idéal du moi ». L'éducation pourra-t-elle n'être conçue que sous l'aspect d'une prophylaxie des névroses ? Le travail éducatif n'est-il pas un travail **sui-generis** qui ne saurait être confondu avec l'intervention psychanalytique, ni remplacé par elle ?

A — La parution de l'ouvrage de August Aichhorn, **Jeunesse à l'abandon** (Aichhorn A., 1925) lui permet de faire le point et de se dégager de l'optimisme de 1913 dans une Préface, connue pour avoir évoqué les « trois métiers impossibles : éduquer, guérir, gouverner ».

Auguste Aichhorn avait dirigé près de Vienne un établissement accueillant de jeunes délinquants et associaux ; il fut un des premiers à vouloir expliquer au moyen de la psychanalyse l'inadaptation sociale, et à proposer des moyens thérapeutiques de type psychanalytique. Dans son livre, il aborde — ce qui était donc nouveau — le vol des jeunes, les fugues, comme autant de symptômes névrotiques, en conjugant les approches freudiennes de l'hystérie et du rêve. Ces symptômes expriment dans la majorité des cas des carences affectives, devant donner lieu, selon Aichhorn, à une combinaison d'actions ré-éducatives de groupes d'enfants et de thérapies individuelles. Plusieurs exemples sont donnés de « guérisons » de jeunes voleurs par le biais de l'utilisation d'un transfert sur les ré-éducateurs.

Dans la Préface (Freud, 1925) Freud commence par poser qu'il est « facile à comprendre » que de toutes les utilisations de la psychanalyse, « aucune n'a rencontré autant d'intérêt, éveillé autant d'espoirs et partant attiré autant de collaborateurs sérieux que son application à la théorie et à la pratique de l'éducation des enfants » : en effet, la psychanalyse n'a-t-elle pas « révélé » l'enfant dans l'adulte ?

Les expériences que rapporte Aichhorn mettent en rapport sa pratique de soins aux jeunes associaux avec la psychanalyse dans le cadre de « perspectives théoriques claires », et l'on peut en tirer « deux leçons » : d'une part, l'« éducateur » (ici semble-t-il identifié au ré-éducateur) doit avoir une formation analytique ; d'autre part, à la différence de 1913, « l'œuvre éducative est d'une nature particulière, elle ne doit pas être confondue avec les modes d'action de la psychanalyse et ne peut être remplacée par eux. L'éducation peut faire appel à l'analyse d'un enfant à titre de technique d'appoint, mais non d'équivalent, pour des raisons aussi théoriques que pratiques... ». La psychanalyse n'est ni éducation, ni rééducation : « Le traitement analytique repose sur des conditions très précises que l'on peut résumer par le terme de « situation analytique » ; il exige « la formation de structures psychologiques déterminées, une attitude particulière à l'égard de l'analyste ».

On voit que débute chez Freud une réflexion à partir des travaux de ses « disciples pédagogues » qui le conduira tant à séparer analyse et pédagogie au niveau des deux **situations** d'analyste et de pédagogue, qu'à montrer l'importance d'une formation des enseignants (et des éducateurs en général) qui les « éclaire » sur

la psychanalyse. Réflexion impliquant des positions sur le sens même de l'éducation, au niveau non seulement individuel mais social, qui apparaîtront dans les textes de 1927 et de 1933.

B — Dès 1925, aussi bien, un court ouvrage de Siegfried Bernfeld *Sisyphes ou les limites de l'éducation*, essayait de répondre — à la manière d'un pamphlet — à la question, « l'éducation pour quoi, et pour qui ? » dans la perspective de sa fonction sociale. Psychanalyste, collaborateur de l'Institut de psychanalyse de Vienne, Bernfeld s'interroge sur l'enseignement (chap.1), les présupposés et la fonction de l'éducation (chap.2), sur les moyens, les méthodes et les possibilités de l'éducation (chap.3). A l'époque où il écrit, nul doute qu'il n'innove dans la mesure où il relie une perspective sociologique à une perspective psychanalytique, pour déterminer les enjeux de l'éducation dans le champ pédagogique et scolaire. Deux limites donc nécessitent de la part de l'éducateur un effort sans cesse renouvelé : la fonction sociale de l'éducation, la nature de la relation pédagogique.

La fonction de l'éducation est foncièrement conservatrice (là se trouve sa « finalité tendancieuse » — « réaction de la société au fait de l'évolution »), qui condamne toute tentative visant à modifier quoi que ce soit dans l'organisation de cette activité ; ce qui est une limitation « très humiliante » pour les éducateurs, et « rabaisse leur importance ».

Bernfeld présente alors une analyse du rapport de l'enseignant à lui-même qui anticipe certains travaux des plus récents. La nature même de la relation pédagogique implique dit-il une régression difficile de l'éducateur à sa propre période œdipienne. Il lui est demandé un amour « paradoxal » de l'enfant, dans la mesure où cet amour doit être sublimé (l'amour s'adressant normalement chez l'adulte à un adulte) ; d'autre part, « cet enfant, qui se trouve en face de lui, c'est lui-même à l'âge où il était enfant, avec les mêmes désirs, les mêmes conflits... Ainsi l'éducateur est en face de deux enfants : celui qu'il doit élever, et celui qui est en lui, refoulé ». Cette régression à la période du complexe d'Œdipe impose, selon l'analyse de Bernfeld, que « toute volonté pédagogique d'envergure se heurte à la limite imposée par les constantes psychiques qui sont présentes dans l'éducateur en tant que sujet de l'éducation » (Bernfeld S., 1925, pp. 132, 138, 143, 164, 166).

1.4. Une « éducation à la réalité » ?

C'est dans un texte de 1927, qu'apparaît, chez Freud — pour la première et la dernière fois —, la notion d'une « éducation en vue de la réalité » (ou « à la réalité », selon les traductions de l'allemand : « Die Erziehung zur Realität »). Tout au long de sa correspondance avec Pfister, Freud ne cessait de poser la question du sens de la religion, du rapport de la psychanalyse (ni religieuse, ni a-religieuse, disait-il) avec la religion. Dans *L'Avenir d'une illusion* (Freud, 1927), dialoguant avec un interlocuteur fictif qui ne peut être qu'identifié à Pfister, il décrit la religion comme un système d'illusions, dérivé des désirs humains, qui maintient l'humanité dans l'infantilisme psychique. Consolation aux sacrifices imposés par la civilisation, elle est destinée à permettre des satisfactions fantasmatiques ; l'enseignement religieux chez l'enfant accentue le refoulement et détruit ses capacités d'intelligence.

C'est pourquoi, dit Freud, il vaut la peine de tenter l'essai d'une éducation non-religieuse, « désillusionnée », qui permettrait à l'homme d'acquiescer une conception non-narcissique, c'est-à-dire réaliste de lui-même. Cette éducation viserait à faire assumer par l'homme, sans le secours de consolations anesthésiantes, « le poids de la vie, la réalité cruelle » (chap. IX).

Ce texte a été commenté à plusieurs reprises (Armando A., 1972, Millot C., 1979, Cifali M., 1982). Il pose la question de ce que Freud dénomme « réalité » — ici et

ailleurs. Disons que le terme réalité, dans le contexte de l'**Avenir d'une illusion**, ne renvoie, ni à une éducation « scientifique », ni à une adaptation à l'ordre social, mais doit être mis en relation avec quelque chose de profond dans la nature de l'homme. Il s'agit de la place de l'éducation dans le cadre du problème général du destin de la civilisation, du narcissisme et des illusions, des pulsions de vie et de mort. Et, au fond, Freud pose la question : est-ce que l'éducation peut quelque chose pour permettre de faire face à un Réel de discorde, au Réel du sexe et de la mort ? Peut-elle faire passer l'homme du stade de l'immaturité, au stade de la maturité ? La psychanalyse, comme « science » peut-elle contribuer à une éducation qui assure le primat de la raison ? La réponse ne saurait être évidente...

1.5. La dite « Sixième Conférence »

En tout état de cause lorsque Freud, 5 années plus tard, rédige ses **Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse** dans lesquelles il aborde dans son texte le plus connu sur le sujet les rapports de la psychanalyse et de l'éducation, il peut porter un regard général sur ce qu'il est advenu de l'« espoir » évoqué 20 ans auparavant pour l'éducation (Freud, 1933).

*Les **Nouvelles conférences** se présentent comme la suite des « Conférences d'introduction à la psychanalyse » de 1917, traduites sous le titre **Introduction à la psychanalyse**. Ecrites en 1932, elles ont donné lieu à deux traductions, assez différentes.*

*La plus ancienne, qui date de 1936, a été publiée sous le titre **Nouvelles conférences sur la psychanalyse**. La conférence concernant l'application de la psychanalyse à la pédagogie est désignée comme « Sixième conférence », et est depuis recensée de cette manière. La plus récente traduction a pris le titre de **Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse** et, reprenant la numérotation du texte original situe cette conférence comme XXXIV^e. Nous gardons ici la désignation habituelle, et nous référons, selon les cas, au texte de l'une et l'autre traduction.*

La dite « Sixième conférence » se situe à un moment décisif. Non seulement les travaux de psychanalyses pédagogues ou de pédagogues psychanalystes se sont multipliés : depuis 1926, plus de 200 articles ont été publiés dans la **Revue de pédagogie psychanalytique** ; mais encore, les conceptions de Freud sur la nature des névroses, le fondement méta-psychologique de la psychanalyse, le dualisme des pulsions de vie et des pulsions de mort, la structure de l'appareil psychique, se sont systématisées. Nul texte de Freud relatif à l'éducation n'a été davantage commenté. Il n'est pas en effet sans ambiguïtés, l'« importance » de l'application de la psychanalyse à l'éducation étant, d'une certaine façon, mise en balance de façon radicale avec ses difficultés : réflexions sous le signe de l'« incertain », dans la mesure où les résistances « naturelles » à l'analyse risquent de l'emporter chez les parents et les maîtres, comme le dit Geneviève Lombard (Lombard G., 1973), « optimisme », « qui trouve, dans un même élan, à se dire et à se dédire », selon Janine Filloux (Filloux J., 1981).

Dans cette « Conférence », la notion de prophylaxie par une autre éducation de l'enfant (éducation psychanalytique) est définitivement abandonnée au profit de la nécessité dans certains cas d'une psychanalyse d'enfants.

C'est au niveau de l'éducateur que se pose en fait le problème d'éviter aux enfants des refoulements menant à la névrose, qu'il s'agisse des parents ou des maîtres. Le but de toute éducation est bien d'apprendre à l'enfant à maîtriser ses instincts, c'est pourquoi il est impossible de lui laisser une liberté totale, de l'autoriser à obéir sans contrainte à toutes ses impulsions : « l'éducation doit donc inhiber, interdire, réprimer ». Mais comme cette répression est justement la cause de névrose

« il faut pouvoir trouver un optimum pour l'éducation, pour qu'elle puisse accomplir le maximum et nuire au minimum ». La phrase est connue, encore que la traduction pose problème : **l'éducation doit donc chercher son chemin entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde de l'interdiction**. Il s'agit de décider jusqu'où on peut interdire, à quels moments et par quels moyens.

« Le Scylla du laisser-faire et le Charybde de l'interdiction », c'est là la traduction d'Anne Berman in Nouvelles conférences ; la traduction récente de Rose Marie Zeitlin dit « le Scylla du laisser-faire et le Charybde de la frustration ». On se trouve devant le problème des traductions de Freud. Le terme allemand rendu ici par interdiction, là par frustration est « versegung »....

C'est pourquoi Freud pose d'une manière que le contexte ultérieur fait paraître problématique, « la nécessité de l'analyse des maîtres et des éducateurs », — s'il est vrai que « la seule préparation appropriée au métier d'éducateur est une solide formation psychanalytique », pour « dispenser à l'enfant la juste mesure d'amour et conserver néanmoins une part efficace d'autorité ».

La fin du texte (qui d'ailleurs distingue mal ce qu'il en est de l'éducation parentale ou scolaire, de l'éducation au sens général et de la pédagogie) s'accorde avec la Préface antérieure au livre d'Aichhorn, pour mettre en scène la difficulté d'identifier le processus pédagogique au processus analytique ; ce qui pose la question du statut même du concept (ou de l'opération) d'**application**. Freud se demande si la tâche demandée aux « éducateurs » n'est pas insoluble, difficile à réaliser autrement qu'« idéalement ». Serait-ce que si la tâche de l'analyste est claire, celle de l'éducateur « analytique » reste marquée d'une contradiction interne ? que la vérité de l'analyse n'est pas celle de l'éducation ? Alors que l'éducation implique une finalité d'adaptation à un ordre social, la psychanalyse n'a pour visée, ni l'adaptation, ni la formation de rebelles..., dit Freud.

Les contradictions de la « VI^e Conférence » peuvent être interprétées aussi bien par Catherine Millot comme l'expression du fait que la théorie analytique est « non concluante en ce qui concerne le domaine de la pédagogie » (Millot C., 1979) que par Mireille Cifali comme la manifestation du fait que Freud était bien sur la voie de la branche alternative d'un **travail analytique** spécifique dans le domaine pédagogique (Cifali M., 1982), auquel il avait lui-même fait déjà allusion. En effet de courts développements, dans divers textes répertoriés par M. Cifali envisagent le rapport psychanalyse-éducation sous l'aspect d'une analyse du processus pédagogique lui-même, comme l'avait introduit Bernfeld : présence d'effets transférentiels dans la relation pédagogique, lien entre les pulsions de savoir et les pulsions sexuelles, rapports entre homosexualité et pédagogie, etc. (o.c., chap. « Incursions freudiennes »).

II. - LA REVUE DE PÉDAGOGIE PSYCHANALYTIQUE (1926-1937)

En 1926, Heinrich Meng, psychanalyste, et Ernst Schneider, psychopédaogogue, fondent la revue **Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik**, — la **Revue de pédagogie psychanalytique**. Il s'agissait, pour les fondateurs, de publier des rapports concernant l'application de la technique psychanalytique aux enfants et aux adolescents, ainsi que des comptes-rendus d'expériences faites par des enseignants et des éducateurs s'inspirant de la psychanalyse. L'objectif était également de propager les méthodes psychanalytiques dans le domaine pédagogique, de montrer concrètement que l'application de la psychanalyse à la pédagogie était possible, donnait des résultats : prouver en quelque sorte de mouvement en marchant.

En 11 années de vie, plus de 300 articles seront publiés, qui ne concerneront d'ailleurs pas tous les problèmes d'éducation. Beaucoup résultent de travaux d'équipe à l'occasion de Congrès ou de Colloques réunissant psychanalystes et pédagogues, notamment dans le cadre de l'Association psychanalytique de Vienne. Les problèmes de fond sont abordés, en même temps que les récits d'expériences. De telle sorte que la collection de la *Revue* offre encore aujourd'hui une mine de faits et d'idées qui méritent tant la publication que la réflexion. Mireille Cifali et Jeanne Moll ont publié dans leur livre *Pédagogie et psychanalyse* 19 de ces articles (Cifali M. et Moll J., 1985). De son côté, la revue *Etudes psychothérapiques* a récemment proposé dans un numéro spécial intitulé *L'inconscient dans l'éducation* (n° 65, oct. 1986) la traduction de 5 d'entre eux.

Dans la suite de ce chapitre, le sigle PP désignera l'ouvrage M. Cifali — J. Moll, le sigle EPT le numéro d'*Etudes psychothérapiques*.

D'abord éditée à Stuttgart, la *Revue* se retrouve à Vienne en 1932, à l'ombre de l'Association psychanalytique de Vienne. Des analystes allemands, autrichiens, suisses y collaborent. Freud en salue en 1926 la publication dans un fascicule de promotion en ces termes adressés aux fondateurs : « De très nombreuses personnes se doivent vous être reconnaissantes d'avoir créé cette revue... ». Il leur donnera, en 1935, un texte écrit en 1914 « Sur la psychologie du lycéen » (Freud, 1914).

On peut distinguer deux époques dans l'histoire de la *Revue*. Durant la première, qui couvre les 5 premières années, on trouve de nombreux exposés théoriques, soit sur la psychanalyse et ses méthodes, soit sur la pédagogie, — exposés qui voisinent avec des récits de psychanalyses d'enfants (très nombreux) et des articles qui mettent en question les fautes éducatives, tant dans la famille qu'à l'école, les carences des maîtres : on y évoque beaucoup les jardins d'enfants, l'école primaire, les institutions de ré-éducation. Durant la seconde période, si l'idée générale est bien d'utiliser les « connaissances » ou « pratiques » acquises par la (ou par une) psychanalyse pour créer de nouvelles méthodes éducatives, la manière de les « utiliser » révèle des voies différentes, dont certaines participent déjà explicitement de ce que nous aurons appelé « *lecture* du champ pédagogique en fonction d'un savoir ou d'une écoute ».

En laissant de côté, d'une part les textes traitant d'une manière très générale de la psychanalyse ou de la pédagogie, ainsi que ceux qui concernent la psychanalyse d'enfants, pour répertorier ceux qui concernent *directement* l'application ou l'extension de la psychanalyse au champ de la pédagogie scolaire, nous trouvons les thèmes suivants, répertoriés dans la partie III de la Bibliographie spécialement consacrée à la *Revue*.

2.1. Thèmes concernant l'éducateur « psychanalytique » face à l'élève

Ces thèmes traitent essentiellement des difficultés et des troubles scolaires, des problèmes relatifs à la sexualité, du comportement des élèves en classe, du conseil et des aides pédagogiques.

a) Au chapitre des **troubles scolaires**, G. Bychowski (1930, tr. in EPT) montre que les *troubles du comportement et les troubles du développement* chez les enfants scolarisés sont tributaires de conflits psychiques, qui peuvent être traités par des entretiens de style analytique. Buxbaum (1930, tr. in PP) nous parle de filles « difficiles et surtout paresseuses » dans un lycée, les difficultés disciplinaires résultant, d'après l'auteur, avant tout du transfert sur le professeur de l'attitude négative des enfants à l'égard de leurs parents. (Textes, aussi, de F. Preiswerk, 1928 ; H. Just-Keri, 1930 ; B. Bornstein, 1930 ; F. Redl, 1934).

b) Les questions relatives à la **curiosité sexuelle** et à la sexualité des élèves, ainsi qu'à l'**éducation sexuelle** sont très fréquemment abordées. Ainsi, E. Homburger met en relation la curiosité sexuelle de l'enfant avec le désir d'apprendre (1930, tr. in PP). E. Buxbaum fait le récit d'expériences avec une classe de filles, où les séances de questions libres permettent des réponses adaptées (1931). (Voir aussi les textes de M. Meng (1926-27), L. Gravelin, (1926-27), W. Reich, (1929)).

c) Le comportement des élèves dans la classe, souvent analysé en groupe, est surtout abordé en fonction du problème des **punitions**. W. Jordan (1929) décrit l'attitude possible d'un enseignant pour que les individus s'identifient comme groupe, et montre comment il réussit grâce à des entretiens à se faire admettre relativement rapidement par une classe récalcitrante et donc à l'amener à un travail fructueux. D'une façon générale, dans la ligne des travaux antérieurs de Zulliger on trouve une mise en question de la pertinence des punitions, lorsqu'elles prennent l'allure de la répression.

d) L'idée d'un enseignant pratiquant le « conseil » auprès des élèves, pose le problème de la **pédagogie curative** et de ce que les auteurs des textes dénomment les « **aides éducatives** ». Est-il possible d'exercer une action ré-éducative à l'école ? O. Pfister aborde dès le premier numéro de la **Revue** la fonction d'un conseiller pédagogique qui collaborerait avec l'enseignant pour l'exercice de cette action (1926-27, tr. in PP). W. Achelis se demande comment traiter en classe le bégaiement (1929), et F. Redi tente de traiter l'ensemble de la question des rapports entre traitement, aide et conseil (1932). E. Sterba, de son côté, présente un dossier clinique du travail de l'enseignant vis-à-vis d'enfants en difficulté scolaire, en collaboration avec un conseiller psychanalyste (1936, tr. in PP). On ne s'étonnera pas que Zulliger revienne sur le sujet dans un texte sur l'« aide psychanalytique » dans les difficultés éducatives (1933).

2.2. Thèmes relatifs à la personnalité de l'éducateur (pédagogue)

C'est au niveau de ces thèmes qu'apparaît le plus ce que l'on peut considérer comme l'amorce d'un « virage » dans le processus d'une utilisation de la psychanalyse en tant que « lecture » de ce qui se passe dans le champ pédagogique. En effet, un certain nombre de textes engagent une exploration **analytique** du rapport de l'éducateur à son projet éducatif. Il s'agit alors moins de théoriser (ou de montrer à l'œuvre) un « éducateur psychanalytique » — ou conseiller par un psychanalyste —, nanti de moyens lui permettant de devenir plus sensible à la réalité éducative, que de prendre pour **objet d'étude** la personnalité même de l'éducateur, ou du pédagogue : moins l'enseignant face aux élèves, que face à lui-même. Aussi bien, dans un article du dernier numéro de la **Revue**, Ruth Weiss note que l'évolution du travail des collaborateurs est allé d'un intérêt pour la psychologie de l'élève à un intérêt croissant pour la psychologie du pédagogue. Elle révèle en particulier que cet « intérêt » donne lieu à deux séries de textes, qu'elle titre « De l'inconscient du pédagogue » et « Le rapport enseignant élève » d'une part, — « L'enseignant et la psychanalyse », d'autre part. (Weiss R., 1937, « La psychanalyse et l'école, revue des publications »).

a) L'inconscient du pédagogue et le rapport maître-élève

Dès les premiers numéros, W. Kuendig avait commencé à élaborer une réflexion sur la question du transfert dans le rapport maître-élève (1927-28 ; tr. in PP). Sybille Yates, à partir de l'étude de trois cas impliquant des punitions, montrent comment des conflits irrésolus du pédagogue déterminent son comportement à l'école. Dans ces trois cas, elle met en évidence le mécanisme psychique de **projection** (de pulsions refoulées dans un cas, d'un inconscient pour qui « parler » était synonyme

d'agressivité dans le second, d'une culpabilité et d'une attitude critique par rapport à soi-même dans le troisième) (Yates S., 1931).

Plus tard, Zulliger cherche à comprendre, dans un important article, la « ridiculisation » dont est l'objet de « pédagogue » dans les mots d'esprit, les chansons populaires. Les racines s'en trouvent dans le conflit des générations ; les anciennes autorités doivent être dévalorisées, on se gausse du maître comme d'un pouvoir dont on n'a rien à craindre (1934).

Trois textes malheureusement non traduits, qui étudient le rapport de l'enseignant et de l'élève sous l'angle de **transfert**, semblent d'un particulier intérêt dans le cadre d'une conception des connaissances analytiques comme instrument d'une élucidation de ce qui se joue dans la relation éducative.

Dans un article intitulé « Le sexe et le transfert », Edmund Fisher pose que le transfert joue un rôle décisif sur l'aménagement de la relation enseignant-élève, et met en garde contre l'établissement d'un transfert positif trop investi de l'élève sur le maître, tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'enseignants masculins dans des classes de filles (1929). En réponse, Zulliger, dans un texte intitulé « L'épouvante du lien », tente de clarifier la notion de « lien » tel qu'il résulte du transfert, lequel Fisher et d'autres auraient mal interprété. Contrairement à ce qu'affirme Fisher, dit Zulliger, le cas des filles semble « être de loin le plus favorable, à condition que l'attachement se fasse à un enseignant comme objet d'amour hétérosexuel... S'il ne s'agit pas de filles névrotiques, tomber amoureux de l'enseignant ne marque qu'une transition dans le développement, à savoir le passage de l'amour infantile à l'amour complet de l'adulte ». En revanche, l'attachement homosexuel à un enseignant féminin peut rendre la fille incapable à tout jamais d'engager des liens hétérosexuels (1930).

De son côté, Wilhelm Hoffman dans « La haine du maître » évoque les causes psychologiques qui peuvent faire de l'enseignant un objet de haine pour les élèves. Joue ici, dit Hoffman, le rapport qui s'établit entre l'agressivité transférée sur le maître, et la manière dont l'enseignant qui en est la cible se « laisse aller au contre-transfert » (1929).

b) Le thème qui porte sur l'enseignant dans ses **rapports personnels avec la psychanalyse** est notamment abordé dans le cadre de la formation des maîtres. S'agit-il, pour le maître, d'entreprendre une analyse, pour pratiquer une « pédagogie psychanalytique » ? S'agit-il seulement d'une connaissance apprise des grands thèmes de la psychologie analytique de l'enfant ? Le problème est d'actualité. On le voit traité par E. Schneider (1926-27), W. Kuendig, (1927-28, tr. in PP), Anna Freud (1932), G. Behn-Eschen Burg (1934, tr. in PP), et D. Burlingham (1937, tr. in PP). Les avis diffèrent, encore qu'un point commun est l'idée d'un éducateur se référant à un « conseiller » analyste. Rentre dans ce thème « L'enseignant et l'analyse » un texte de F. Redl sur « L'enseignant face à l'angoisse des examens » (1933 tr. in PP). Il distingue plusieurs catégories d'angoisse des examens, selon que l'élève craint les conséquences qu'entraînerait un mauvais résultat à l'examen, ou qu'elle trouve son origine dans le seul fait d'être examiné. Il s'agit, dans ce dernier cas, d'un trouble névrotique dont les conséquences peuvent être atténuées si l'enseignant s'adapte aux rites d'examen de l'enfant. Redl ajoute que cette angoisse de l'examen peut être inconsciente, n'apparaître ni dans le comportement ni dans le vécu de l'enfant, et être responsable d'échecs scolaires. L'enseignant, face à une situation de ce genre, ne peut que trouver dans sa réalité personnelle, et dans sa formation, la possibilité d'effectuer son travail d'« instruction ».

*
**

La Revue de pédagogie psychanalytique arrête sa publication en 1937, en liaison — semble-t-il — avec l'annexion de l'Autriche à l'Allemagne. De nombreux psychanalystes émigrent aux Etats-Unis, et ceux qui s'étaient passionnés pour la pédagogie psychanalytique ont, alors, d'autres intérêts. Pendant les années de guerre, le problème d'une « éducation psychanalytique » cesse de passionner. Il faut attendre la fin de la guerre, les années 1945 pour qu'on travaille à nouveau à partir de l'idée d'une pédagogie à référence psychanalytique, et plus tard encore pour que les essais d'une approche analytique des phénomènes inconscients qui structurent l'espace pédagogique deviennent plus que des précurseurs sans suite.

III. - UNE PEDAGOGIE INSPIRÉE DU SAVOIR PSYCHANALYTIQUE ?

En tout état de cause, bon nombre de travaux publiés après 1945 veulent constituer le corps de savoir psychanalytique, — notamment pour ce qui concerne le développement de la personnalité de l'enfant, — en instrument d'élaboration d'attitudes ou méthodes éducatives destinées, soit à favoriser le processus d'apprentissage, soit à aider les enfants en difficulté scolaire. Tradition d'une **fertilisation** de la pratique éducative et pédagogique par un bon usage des connaissances analytiques, initiée (bien que la plupart du temps non évoquée) par Pfister et Zulliger. Dans la continuité de cette « application » de la psychanalyse à la pédagogie, on distinguera toutefois trois grandes orientations, selon que l'accent est mis — sur l'élaboration d'une psycho-pédagogie de style analytique —, sur la problématique d'une pédagogie curative, — sur l'existence d'un univers institutionnel favorable à l'apprentissage.

3.1. Trois orientations

3.1.1. Une orientation psychopédagogique

a) L'ouvrage de Charles Baudouin, **l'Ame enfantine et la psychanalyse** est typique de cette approche psycho-pédagogique (Baudouin C., 1964). Psychanalyste suisse d'origine française, en filiation à la fois avec Freud et Jung, Baudouin a laissé une œuvre considérable, où l'application de la psychanalyse à l'exploration de la littérature voisine avec une justification du spiritualisme personnaliste. Dès 1931, il publiait sous ce titre et avec le sous-titre **Complexes** ce qui devait devenir ultérieurement un tome I. Il était suivi en effet en 1951 de deux autres tomes, intitulés **Cas** et **Méthodes**, puis, après une révision en 1954 de ce premier tome, une édition définitive en un seul volume paraissait en 1964.

Baudouin s'appuie sur sa propre théorisation des « complexes » comme nœuds inconscients de tendances suscitant des comportements (outre l'« Œdipe », les complexes « fraternel », « spectaculaire », de « mutilation », de « sevrage »), pour déterminer, à partir d'analyses d'enfants et de cas de difficultés scolaires, les méthodes éducatives et pédagogiques que l'on peut dire les plus pertinentes **psychanalytiquement**.

Ainsi évoque-t-il, chez les élèves ayant frères et sœurs, l'importance éventuelle de sentiments d'infériorité, ressortissant au « complexe fraternel », qui peuvent être à l'origine d'échecs scolaires : comparaisons infériorisantes, dit-il, activant le « Complexe de mutilation ». « L'enfant qui écorche l'orthographe comme une mutilation symbolique ». Il y a, d'autre part, un lien entre le rapport au savoir et l'interdit qui frappe les curiosités sur la génération, de sorte que bien des retards ou inhibitions intellectuelles consistent en de verticales régressions à des périodes infantiles. La « vie d'une classe » offre également « à l'éducateur informé » bien des occasions « d'appliquer la psychanalyse ».

Baudoin plaide donc pour un maître qui, sinon analysé pour mieux dominer les composantes inconscientes de sa relation à l'enfant, du moins comprenant mieux « la barrière qui sépare le conscient et l'inconscient en chacun de nous », saura dans certaines circonstances **se tenir pour dit** et se comporter en conséquence. Dans la conclusion générale de son livre intitulée « Education et psychanalyse », le savoir psychanalytique est présenté comme un « auxiliaire précieux de la pédagogie », sans qu'il se substitue à elle : ainsi seront évitées des erreurs.

Du point de vue psychanalytique, dit-il, « certaines méthodes ou routines pédagogiques seront contestées ou très évidemment condamnées ; il est trop clair qu'on ne plus plus préconiser les châtements violents qui aggravent le complexe de mutilation, les menaces explicites de castration, les mensonges sur la naissance, etc. ». Les « principes directeurs d'une pédagogie psychanalytique » qui (devraient spécifier, étoffer et redresser sur certains points ceux de l'éducation nouvelle) peuvent même être énoncés : mobilisation de l'énergie ; équilibre entre liberté et contrainte (« il n'est de liberté qu'une liberté **pour**, et le travail de l'éducation commence avec ce **pour** ») ; actions destinées à favoriser les sublimations, sous forme de la mise en œuvre de l'émulation, d'une place importante données aux activités artistiques de l'enfant ; prise en compte de la fonction positive de l'imagination et du rêve (« la rêverie est loin d'être toujours évasion stérile, elle peut être aussi vie intérieure véritable et activité créatrice »)...

b) Heinrig Meng (1887-1975) qui, on l'a vu, fonda la **Revue de pédagogie analytique**, écrivit entre 1961 et 1973 plusieurs ouvrages, dont le plus connu aborde précisément le problème classique du rôle des punitions et des châtements, sous le titre **Contrainte et liberté dans l'éducation** (Meng H., 1961). Sans nier la nécessité d'imposer des limites à l'enfant, Meng veut alerter les éducateurs sur les motivations profondes de la « sanction » dans la relation éducative : elle participe de la vengeance, des représailles, des rites sacramentels, — loin d'obéir toujours à une « pensée éducative logique ». Il se joue, à travers la punition, quelque chose de l'inconscient « en relation avec la situation œdipienne vécue antérieurement par le maître », ce qui a pour conséquence de « faire rechercher la punition par l'enfant ». En fait, Meng dénonce surtout ce qu'il appelle la punition cruelle, qui met en jeu de part et d'autre des sentiments et des désirs sado-masochistes. Une « hygiène mentale » de l'éducateur est proposée en fin de course, en liaison avec cette remarque que « la contrainte et la liberté sont en premier lieu des problèmes de l'éducateur et non pas de l'éducation ».

c) L'initiation à la **pédagogie psychanalytique** de W.J. schramm (Schramm W.J., 1968) reprend cette notion d'« hygiène mentale ». Se voulant une synthèse à partir des travaux de Zulliger et de Meng, l'ouvrage se centre essentiellement au niveau théorique : sur la question de l'aide apportée par l'éducateur au processus de sublimation, — essentiel dans l'élaboration des connaissances, « en tant que facteur du processus culturel en théorie et en pratique » ; sur la punition et l'« épreuve de la réalité » ; sur la « recherche de l'identité ». La mission des enseignants et des éducateurs, dit-il, est de « faciliter la sublimation aux enfants, au lieu de les acculer au refoulement ». Schramm se plaint, à ce sujet, que « les études consacrées à l'éducateur comme tel s'avèrent extrêmement rares », et propose une « typologie psychanalytique de l'éducateur », selon que prédominent chez tel ou tel « les traits typiques respectifs de la personnalité anale ou obsessionnelle, de la personnalité phallique et hystérique, de la personnalité orale ou dépressive et enfin de la personnalité narcissique... ».

3.1.2. Une orientation psycho-thérapeutique

Dès Zulliger et les « petites psychothérapies » qu'il pratiquait avec ses élèves dans le cadre de la classe, une orientation « thérapeutique » se faisait jour. accen-

tuée avec la pratique d'analyses d'enfants et des expériences relatives dans la *Revue de pédagogie psychanalytique*. Mais c'est, en France, avec l'essor de la « pédagogie curative » et la création, dès 1946, du **Centre psycho-pédagogique Claude Bernard**, sous l'impulsion de Georges Mauco et de André Berge, qu'une alliance entre la thérapie et la pédagogie se constitue institutionnellement pour venir en aide à des *enfants en difficulté scolaire*. Créé à l'imitation de l'**Office médico-pédagogique vaudois** de Lucien Bovet, il deviendra lui-même comme on le sait l'exemple pour de nombreux **Centres médico-pédagogiques**. Au niveau bibliographique, on s'attachera surtout aux travaux de André Berge et de Georges Mauco, qui bien que traitant également de pédagogie générale et d'éducation strictement familiale, rentrent dans le cadre de l'application des « idées psychanalytiques » à l'école, pour le traitement des « écoliers difficiles ».

a) C'est précisément sous le titre *L'Ecolier difficile* (1954), sous-titré *L'Ecole et les défauts de l'enfant* — qui suit un ouvrage sur *Les défauts de l'enfant* (1953) — que André Berge analyse les cas d'échecs à l'école, et propose aux éducateurs divers moyens de mieux comprendre et aider les enfants en difficulté. En 1956, il publie la *Liberté dans l'éducation*, et en 1957, il rassemble un ensemble de contributions, où l'on relève les noms de S. Decobert-Bourreau, R. Bley, G. Mauco, en même temps que le sien propre, dans *Bon ou mauvais élève... il profitera de ses années de classe*, avec la question initiale : *qu'est-ce que « profiter de ses années de classe » ?* Dans un article ultérieur « Psychanalyse et éducation quotidienne » (1974), il plaide pour la formation d'un éducateur qui sache « se comprendre soi-même en face de l'enfant », qui aurait non pas simplement « absorbé » mais « assimilé l'essentiel des connaissances apportées par la psychanalyse », puisque « on éduque autant avec son inconscient qu'avec son conscient », — tout en ajoutant cependant : « l'éducateur qui aura pu aller jusqu'à oublier le vocabulaire psychanalytique dans sa fonction sera sans doute celui qui aura le mieux profité de la psychanalyse... ». Aussi bien les textes de A. Berge, s'adressant à un public moyennement informé, ne s'embarrassent point d'un appareil trop technique.

b) En revanche G. Mauco, dans *Psychanalyse et éducation* (1967) développe un ensemble de positions qui théorisent à la fois ce qu'il en est d'une éducation des parents au regard de l'apport de la psychanalyse, et d'une sensibilisation du maître à ce qui se passe dans son rapport à l'enfant. Auteur, antérieurement, d'ouvrages souvent mentionnés tels que *La psychologie de l'enfant dans ses rapports avec la psychologie de l'inconscient* (1938), voyant la psychanalyse un « art de déchiffrer les modes d'expression de l'inconscient », c'est bien le concept clef d'*inconscient* qui fournit le fil conducteur du livre. Les étapes du développement de l'enfant, auxquelles un chapitre important est consacré, sont par exemple mises en parallèle avec le thème de l'enfant dans l'inconscient des parents, de leur représentation de la vie scolaire. Le thème de « l'arrivée à l'école » et des répercussions psychiques qu'elle provoque, prélude à une partie entièrement consacrée à ce qui se passe à l'école et pour l'enfant et pour le maître, la relation éducative étant approchée en terme de « dialogue des sensibilités inconscientes ». Notons seulement quelques titres de paragraphes : l'élève dans la sensibilité inconsciente du maître, la relation pédagogique, sympathie ou antipathie, l'identification au maître. Si même Mauco a tendance à brosser le visage d'un « bon maître », qui par exemple ouvre, « par sa disponibilité affective », « à l'école la voie à l'identification » (ce qui se situe dans le cadre d'une pédagogie psychanalytique normative), reste que ses analyses prennent en compte la nécessité d'une meilleure connaissance des phénomènes transférentiels dans la situation pédagogique. Au niveau de la formation des maîtres, il propose la constitution de groupes de maîtres analysant leur comportement dans la classe, l'utilisation de psychodrames...

c) S'il ne s'agit pas à proprement parler d'« orientation psychothérapeutique », c'est en tout état de cause à partir d'une expérience de thérapeutes d'enfants ou

d'adolescents, et dans une théorisation du passage d'une « rééducation » à une éducation à perspective prophylactique, que se situent des approches telles que celles de Serge Lebovici et Michel Soulé ou de Gilbert Terrier et Jean-Pierre Bigeault.

Dans le chapitre consacré aux rapports entre psychanalyse et éducation de **La connaissance de l'enfant par la psychanalyse** (Lebovici S. et Soulé M., 1970), les premiers montrent l'importance de la personne du maître dans la manière dont les enfants se détachent des objets parentaux et investissent la scolarité, et mettent en relation les difficultés scolaires avec les difficultés dans l'identification au père, de telles sortes qu'elles sont des symptômes névrotiques à traiter comme tels. G. Terrier et J.-P. Bigeault, quant à eux, explorent dans **Une école pour Œdipe** (sous-titré **Psychanalyse et pratique pédagogique**) (Terrier G. et Bigeault J.-P., 1975) comment les conflits de l'adolescence, tels qu'ils sont vécus à l'école, se relient au retour de la crise œdipienne antérieure.

Ce dernier ouvrage, très élaboré, part de l'hypothèse que l'Education, envisagée dans une perspective « génétique » et « économique » a pour objectif « principal, sinon ultime » le développement du Moi (au sens d'instance médiatrice entre le Ça et le Surmoi). La période d'adolescence est celle durant laquelle le désir de savoir s'articule au sentiment de plaisir du fonctionnement intellectuel, dont les sources sont pulsionnelles. Analysant le « vécu scolaire de l'adolescent », les auteurs y trouvent des situations de castration ravivées, et une régression à la mère pré-génitale, qui constituent une reviviscence de la situation œdipienne, laquelle doit être prise en compte par l'école : une école qui précisément facilite son dépassement et le développement de la pensée. La fin du livre présente très pédagogiquement six « éléments » pour une éducation qui prenne en compte « Œdipe ».

3.1.3. Une orientation institutionnaliste

On groupera ici des textes prenant explicitement en compte dans l'instauration d'une pédagogie « psychanalytique » le rapport au système institutionnel dans laquelle elle se situe ou devrait se situer, soit qu'il s'agisse d'une application de l'analyse au sein de l'institution scolaire de fait, soit qu'il s'agisse de réaliser des innovations institutionnelles, ou encore d'aménager le corps de savoir psychanalytique lui-même au profit de prescriptions spécifiques d'ordre pédagogique-institutionnel (1).

a) Le premier cas est représenté par les thèses et les expériences de Fernand Oury et Aïda Vasquez, telles qu'explicitées dans **Vers une pédagogie institutionnelle** (1967) et **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle** (1982). On sait qu'issue de la pédagogie de Freinet et de la psychothérapie institutionnelle, la « pédagogie institutionnelle » s'oppose à une école dite « digestive », et met en avant le rôle éducatif du groupe-classe (la classe « coopérative », lieu à la fois de gestion commune et d'apprentissage). Dans l'élaboration de cette pédagogie, disent les auteurs « nous ne pensons pas pouvoir nous dispenser de l'apport de Freud ». Aussi bien sont cités Zulliger, Baudouin et les pédagogies de groupe. La classe coopérative doit impliquer des rapports maître-élève nouveaux, « introduire de la psychana-

(1) Ne sont évoquées ici, ni l'expérience menée durant 40 ans par A. Neil à **Summerhill**, ni celle de Maud Mannoni à **Bonneuil**. En effet, la première n'est pas une expérience de pédagogie « psychanalytique », mais **libertaire** (ainsi que le montre bien J.F. Saffange dans son ouvrage **Libres regards sur Summerhill**, 1985) ; la seconde est une expérience de ré-éducation thérapeutique originale — en institution dite « éclatée », mais Bonneuil n'est pas une Ecole, l'enseignement a lieu par correspondance. On trouve cependant dans **Education impossible** (1973) une critique psychanalytique de l'éducation scolaire.

lyse dans la classe ». On peut lire au chapitre des « quelques hypothèses utilisées » qu'« une des principales est l'existence de l'inconscient » (Oury F. et Vasquez A., 1967). Il ne convient certes pas que le maître devienne tout à coup l'interprète des moindres gestes et paroles des élèves, projetant alors trop souvent, nous dit-on, des fantasmes personnels dans un symbolisme plus ou moins teinté de sexualité. Il faut, bien plutôt alerter le pédagogue au niveau de notions de telles que celle de Lieu (l'espace psychique de la classe, **lieu de rencontre**, condition essentielle de l'**échange**) et d'Identification (phénomènes de transfert rôle du surmoi) pour signaler, à propos du transfert par exemple, que s'il est ignoré, il n'en est pas moins présent. Une formation adéquate des maîtres est, soulignent à ce propos F. Oury et A. Vasquez, nécessaire si l'on veut ainsi « introduire » la psychanalyse dans la classe.

b) Si F. Oury et A. Vasquez mettent en question essentiellement le groupement *classe dans son fonctionnement actuel*, l'expérience de l'Ecole des Samuels, théorisée par Xavier Audouard dans l'**Idée psychanalytique dans une maison d'enfants** (Audouard X., 1970), se situe dans le projet d'une réorganisation totale d'un ensemble éducatif. Dans cette Ecole créée pour des enfants en difficulté scolaire, mais à objectifs strictement pédagogiques, les maîtres et les élèves vivent dans le même lieu, le groupe enseignants travaillant chaque quinzaine avec une « équipe analytique » de deux analystes. Le « projet fondateur » est centré sur la possibilité de l'expression d'une **parole libérée** chez les élèves, en regard d'une « écoute éducative », condition d'émergence du **sens**. Les programmes scolaires sont suivis à la lettre, *comme dans les écoles « normales »*, et la « loi de la parole » dont les maîtres sont les garants symboliques, ne se situe pas dans un cadre de non-directivité, de la liberté comme envers de quelque répression : elle n'est qu'aide au ré-aménagement *dans le fonctionnement psychique de l'enfant en difficulté qui arrive*.

Dans son texte, X. Audouard — psychanalyste — ayant fait partie durant 5 années d'une des « équipes analytiques » de l'Ecole insiste sur le fait qu'elle a présenté, dès sa fondation en 1967, une « idée qui s'est donnée un corps », idée dont l'essence est plus de l'ordre de la notion de **vérité** que de celle — habituelle — de **liberté**. L'institution de l'Ecole est constituée dans le cadre de la recherche d'une « nouvelle forme de Dialogue avec les enfants », l'écoute devant éliminer l'angoisse et faire œuvre de « vérité » en les délivrant des mensonges « si souvent dissimulés sous le terme éducation ».

Ajoutons que dans un article ultérieur, « Education ou psychanalyse : un dilemme à surmonter » (1976), X. Audouard propose le terme d'« **éducateur** » (et non plus d'éducateur) pour dénommer ce pédagogue qui s'inspire pour son écoute de l'écoute analytique : **e-ducere**, mot latin impliquant précisément l'idée de conduire le sujet humain hors de quelque chose, qui est de l'ordre d'une aliénation à lui-même, pour se découvrir dans sa vérité.

c) On est, en tout état de cause, assez loin de ce modèle avec les propositions de Gérard Mendel, dans **Pour décoloniser l'enfant** (1971) et le **Manifeste éducatif** (1973). En effet, les hypothèses pédagogiques de Mendel impliquent une intégration de la psychanalyse et du marxisme dans le cadre de l'élaboration d'une « sociopsychanalyse », à la fois analyse du système social et de la fonction d'autorité, et instrument d'une théorie du changement politique. Grande ambition, qui se traduit au niveau de l'éducation par la nécessité d'une « révolution pédagogique » instituant un rapport d'égalité entre l'enseignant et l'élève, condition de l'émergence du pouvoir de l'élève. Mendel propose, dans cette perspective, une suppression des programmes, des classements, des notes et des examens jusqu'à l'entrée à l'Université. « Utopie réaliste », dit Mendel. Mais on cherche vraiment ici quelque référence à l'inconscient...

3.2. Une « inspiration » mise en question

Aussi bien, une application de la psychanalyse à la pédagogie qui prend la forme de l'inspiration d'une pratique ou d'une théorie pédagogique interroge à plusieurs niveaux.

a) La question, d'abord, des statuts respectifs de l'« analytique » et du « pédagogique » : ne sont-ils pas, d'un certain point de vue, irréductibles ? On soulignera comme Jean-Pierre Bigeault et Gilbert Terrier (*l'illusion psychanalytique en éducation*, 1978) le caractère « subversif » de la psychanalyse, opposé au caractère adaptatif de l'éducation ; mais plus encore le clivage qu'on peut mettre en évidence tant entre les positions d'analyste et de pédagogue qu'entre le modèle de la cure et le modèle de l'enseignement, (Rapport de la Commission 4, Psychanalyse et Éducation, in *L'Apport des sciences fondamentales aux Sciences de l'éducation*, 1976). Transposer purement et simplement le style d'« écoute » psychanalytique à une « écoute pédagogique » relève en fait d'une radicalisation extrême qui ne peut être que mystificatrice. Le Rapport évoque plus particulièrement le véritable **décalage temporel** lié aux positions respectives d'analyste et de pédagogue : le premier **suit** le « client », l'analysant, dans le surgissement des associations ; le second **précède** l'élève, en lui imposant des normes de développement, de savoir et d'apprentissage. L'attitude enseignante implique l'imposition plus ou moins délibérée, mais toujours liée au désir de l'enseignant, d'un « idéal du moi » qui doit structurer le développement de l'élève ; voire : « même si l'enseignant résiste à son désir que l'enfant identifie ses positions à la sienne, n'est-il pas déterminé par la situation éducative elle-même à occuper la place de l'idéal du moi de l'enfant » ?

b) La psychanalyse apporte des **connaissances** sur l'évolution psychologique de l'enfant, certainement utilisables dans le cadre classique d'une psycho-pédagogie. La question demeure cependant de savoir **ce que l'on fait** de ces connaissances. La polémique entre Bruno Bettelheim, Pierre Mathieu et Bernard Jasmin dans l'ouvrage collectif *Éducation et Psychanalyse* (1973) est typique à cet égard. Pour Bettelheim, qui reprend ici la seconde topique freudienne, l'éducateur doit non pas agir pour libérer le « Ça », ou le favoriser (par exemple en favorisant chez le petit le barbouillage), mais faire en sorte que l'« expression » devienne un accomplissement du « Moi », — faire passer l'enfant de l'expression du ça à la réalisation du moi : d'où une critique des pédagogies libertaires. Il s'agit également que ce soit plus le « principe de réalité » qui gouverne la vie de l'enfant qu'un « Surmoi » culpabilisant ou terrorisant (*ainsi ne faut-il pas trop critiquer la police devant l'enfant*). Le but de l'éducation devient donc pour Bettelheim « une personnalité où à la fois le ça et le surmoi seraient subordonnés à la réalité du moi ».

Une telle position — très normative — s'appuie sur une interprétation particulière de Freud, car Bettelheim, comme le souligne B. Jasmin (Jasmin B., 1973), fait du ça et du surmoi de véritables catégories du conscient. Les pédagogies « modernes » qui veulent privilégier le spontanéisme ne sont pas pour autant des « pédagogies du ça », dit Jasmin sans compter que l'on peut s'interroger sur une pédagogie qui devrait susciter l'admiration de la police... Et d'opposer à Bettelheim cette formule de Freud : « il faut d'abord rendre à l'enfant cette vitalité de sa libido, qui est source des sublimations valables ».

Il faut évoquer ici la question des rapports entre **sublimation** et **idéalisation**, tel que le posent, par exemple, Catherine Millot (1979) et Janine Filloux (1981) : Freud évoque l'importance d'une « sublimation » des pulsions instinctives « perverses » de l'enfant vers des buts intellectuels et sociaux, — au lieu d'un refoulement lié à une répression trop violente. Or, la pédagogie n'implique-t-elle pas, comme on l'a vu plus haut, un processus d'« idéalisation » (imposition d'un idéal du moi) qui se fonde sur

le refoulement ? Est-il dans ces conditions possible que la position pédagogique puisse présider à un processus de sublimation « réussi », tout en favorisant une idéalisation également utile, si elle implique une identification à l'adulte ? Encore ici, il semble qu'il y ait une distance entre le discours de l'analytique et la nature du pédagogique.

c) Un des risques majeurs d'une application directe du savoir analytique à la pratique pédagogique réside dans le danger de réifier ce savoir, d'en faire un corpus théorique qui serait une sorte de paradigme clos, sur lequel il y aurait un consensus figé : Savoir (avec une majuscule) qui serait dès lors un savoir mort, non seulement puisqu'il est saisi en dehors de son usage dans la cure, mais plus encore parce que devenant une sorte d'idéologie de couverture ou de justification. Selon le Rapport précité : l'analyste ne doit pas présenter un « savoir psychanalytique » qui risque d'être une clôture supplémentaire car « le manque à savoir n'est pas un manque qu'il faut combler à tout prix... ».

d) Aussi bien, il n'est pas toujours certain que les pédagogies d'ambition « psychanalytique » fassent un « bon usage » de ce savoir même, voire ne le « pervertissent » d'une certaine manière. Dans *l'Illusion psychanalytique en éducation* (1978), Jean-Pierre Bigeault et Gilbert Terrier montrent, à partir d'un certain nombre de textes, qu'il y a une « infiltration » d'une psychanalyse déviée dans des expériences pédagogiques où l'on rencontre la non-directivité, le projet d'une anti-éducation, ou des thèmes popularisés par la pédagogie institutionnelle ; à y regarder de près, la soi-disant « idée psychanalytique » implique des hypothèses telles que la bonté naturelle de l'enfant, qui n'ont rien à voir avec la psychanalyse. Illusion donc, qui conduit à une interrogation sur le sens même de ce recours illusoire, ou faussé à la théorie analytique : peut-être même y a-t-il, disent ces auteurs, dans la position pédagogique elle-même un recours quasi-constitutionnel à quelque chose de l'ordre de l'illusion ? Raison de plus pour explorer, les arcanes de l'insu pédagogique, mais autant que possible sans utiliser la psychanalyse elle-même à des fins d'illusion...

Il s'agit là, semble-t-il, d'une des constatations les plus fortes des pédagogies psychanalytiques, qui marque une évolution des auteurs par rapport au modèle psychanalytique appliqué à l'éducation proposée antérieurement dans *Une Ecole pour Œdipe* (Terrier G. et Bigeault J.-P., 1975).

IV. - UNE APPROCHE PSYCHANALYTIQUE DU CHAMP PÉDAGOGIQUE

Les interrogations sur le problème de l'identification et de l'idéalisation, de leurs liaisons avec le processus de sublimation, participent d'un questionnement sur ce qui se passe dans ce qu'on peut définir comme « champ pédagogique », — l'espace où se positionnent maître et élève dans un commun rapport au savoir. Aussi bien ce « champ » est-il l'objet même des recherches et des connaissances produites par les dites « sciences de l'éducation », en référence aux savoirs, mais aussi aux méthodes des sciences psychologiques, sociologiques et autres sciences humaines. Dans la mesure où la psychanalyse offre à la recherche un corpus de connaissances, mais aussi une approche spécifique de ce qui est de l'ordre de l'inconscient, cette approche peut être conçue comme un instrument de recherches explorant spécifiquement de ce champ. On peut parler dès lors de recherche fondamentale, dans le cadre non pas à strictement parler d'une « application » d'une théorie ou d'un modèle, mais de l'« utilisation » du type d'exploration propre à un secteur, à un autre secteur. Au niveau épistémologique, on peut dire, avec Nicole Mosconi (1986) qu'on

se trouve dans ce cas, en présence de l'élaboration d'une **science appliquée**, et non plus de l'application technique d'une science à une pratique (2).

Mireille Cifali (1985) a signalé que Freud avait déjà effectué des « incursions » dans ce sens ; on en trouve aussi également dans des textes de la **Revue de pédagogie psychanalytique** signalés plus haut, ainsi que dans certaines analyses de Zulliger, de Charles Baudouin, et de Georges Mauco. Il apparaît cependant que les travaux qui ressortissent explicitement à une interprétation analytique de telle ou telle région du champ pédagogique n'apparaissent qu'autour des années 70. C'est à partir de cette époque que sont questionnés « analytiquement » — et délibérément — le rapport maître-élève, l'institution pédagogique, la position personnelle de l'« être enseignant ».

Les textes publiés se présentent comme le travail interprétatif de la dimension de l'inconscient dans le pédagogique, à partir d'observations de classes et de pratiques pédagogiques, — ou plus souvent à partir d'une analyse de textes de pédagogues ou d'enseignants, et de protocoles d'entretiens avec les partenaires du processus éducatif. Dans ces derniers cas, on se place sur un registre qui n'est pas sans analogie avec ce que Freud initia dans le cadre de l'interprétation d'œuvres littéraires, voire de l'analyse du cas Schreber.

Les ouvrages et articles, évoqués ici traitent globalement de la relation éducative, abordent chaque fois plusieurs thèmes. Néanmoins, il est possible de dégager quelques thèmes centraux.

4.1. Le maître « exposé » à l'enfance

Plusieurs auteurs analysent la position du maître en tant qu'« exposé » à sa propre enfance, dans la ligne d'indications de Freud. Ainsi Daniel Hameline dans un article sur « Le risque du métier » (1972) pose que la profession d'éducateur **institue** ce qui paraît demeurer à l'état de tendance chez tous : **le retour à l'enfance**. Le maître, en présence de l'enfant, est confronté avec la sienne propre, c'est-à-dire avec l'enfant refoulé en lui. On observe alors, soit une « régression sublimée » vers un « ajustement de ses propres réponses à l'univers infantile », soit un raidissement dans des attitudes défensives. Peter Fürstenau, va plus loin dans cette analyse (« Psychanalyse de l'Ecole en tant qu'institution », 1964), en décrivant, à la suite de S. Bernfeld, un maître en situation de « tentation » relativement à ses propres pulsions primitives, dans la mesure où la relation aux élèves fait resurgir au niveau inconscient les conflits qui l'opposèrent à ses parents durant la période œdipienne, et plus profondément encore les fantasmes précœdipiens de toute puissance infantile. L'aspect le plus original des hypothèses de Fürstenau réside dans le rapport qui existe entre l'univers institutionnel et cette position du maître : le système institutionnel de normes, l'organisation des rôles dans la classe ont une fonction de défense contre l'anxiété du risque de « débordement pulsionnel » chez le maître et chez les élèves. Ainsi, les rituels pédagogiques propres à l'Ecole (horaires, examen, interrogations) relèvent de mécanismes de défense tels que la négation (nier le substrat pulsionnel des relations), et de l'isolation (monde asceptisé, à part du monde réel).

Cependant, dit Fürstenau, les rituels ne font que détourner partiellement les pulsions, qui s'y fixent et s'y satisfont. Ils permettent en particulier à un type déterminé d'agressivité de se mobiliser, et donnent à l'enseignement le sens d'un

(2) « Il y a lieu de distinguer, écrit N. Mosconi (in « De l'application de la psychanalyse à l'éducation », 1986), entre **science appliquée** qui constitue un savoir théorique dont les propositions sont au mode indicatif, et **application technique de la science** qui produit un savoir pratique dont les propositions formulent sur un mode impératif des actions à faire, selon un rapport de moyen à fin ».

cadeau ou d'une punition. En voulant faire échec aux pulsions, les rituels scolaires donnent au maître l'occasion d'exercer un pouvoir où s'exprime le besoin archaïque de toute puissance.

4.2. Le groupe-classe

Aussi bien, les travaux qui ont portés sur une approche psychanalytique des groupes de formation (groupes de diagnostic, de sensibilisation), tels que ceux de René Kaes et Didier Anzieu (*Fantasme et formation*, 1973, *Désir de former et formation du savoir*, 1976) fournissent des hypothèses utiles quant au fonctionnement de la classe comme groupe. Ainsi est-il dit que la situation de groupe favorise l'émergence de conduites régressives, et qu'elle favorise la « fonction de l'imaginaire », en particulier par le jeu des transferts, la relation de dépendance au maître doit être comprise dans un tel réseau.

On doit à Fritz Redl (« Emotion de groupe et leadership », 1942) une analyse très fine des systèmes de dépendance qui s'établissent dans le rapport des élèves au maître dans le cadre de la « classe-groupe » : dépendance au maître par **identification** (comme idéal de soi, surmoi, avec le maître vécu comme « bon chef », « tyran ») ; dépendance au maître comme objet de pulsions (maître « objet d'amour », « haï ») ; dépendance au maître comme **soutien du moi** (maître vécu « séducteur », « bon exemple »). Cette typologie a évidemment quelque chose de systématique, et Redl note lui-même que les attitudes du maître peuvent conduire à des types de dépendance composites, selon la personnalité des élèves ; de plus, le **désir** inconscient du maître (être objet de pulsions, d'identification) ne trouve pas nécessairement un répondant.

Un texte de B.D. Grossman, (« Freud in the classroom », 1969) a pour objet, en référence directe aux écrits dits sociologiques de Freud, les processus de transfert et d'identification dans le cadre spécifique de la classe, qui, dit l'auteur ont des incidences directes sur le climat de groupe et sur la « tranquillité » du rapport d'enseignement.

4.3. Le désir de savoir, désir d'enseigner

L'articulation (voire l'alliance) du désir de savoir chez l'élève et du désir d'enseigner chez l'enseignant semble une condition d'un enseignement réussi. La psychanalyse montre que les choses sont plus complexes, dans la mesure où le désir de l'enseignant peut être **aussi** que l'élève ne sache pas, et où le désir de savoir, chez l'élève, peut être inhibé très tôt comme on l'a vu par la répression de curiosités initiales.

Le désir de savoir s'origine, nous apprend la psychanalyse, dans la curiosité sexuelle. Piera Aulagnier écrit, dans un article intitulé « Le désir de savoir dans ses rapports avec la transgression » (1967), que le **désir d'un savoir sur le désir** est « au cœur même du rapport du sujet à la connaissance », — de ce sujet qui est confronté au propre désir de l'éducateur. Ce qui fonde le désir de savoir chez l'élève est ainsi fonction du destin des pulsions libidinales liées à ce désir, de la manière dont s'opère leur sublimation : il apparaît, par exemple, que l'activité intellectuelle dépend à la fois de la sublimation et d'un travail d'identification à l'enseignant, de telle sorte que l'enseignant joue un rôle éminent dans le destin du désir de savoir chez l'élève.

Après avoir constaté que l'institution scolaire est faite pour garantir à l'enseignant le rôle de « maître du savoir », Octave Mannoni (« Psychanalyse et enseignement », 1970) observe que « le désir de savoir de l'élève est paradoxalement déplacé par le désir ambigu que l'élève sache », de telle sorte que « son désir de savoir lui

est rapté ». **Rapt**, puisque l'enfant est supposé désirer savoir ce que le maître veut qu'il sache, et ne pas vouloir savoir ce qu'il ne veut pas qu'il sache.

La lecture que fait Claude Rabant non seulement de l'**Emile** de Rousseau, mais aussi de textes appartenant à la mouvance des méthodes actives, tels que ceux de Claparède, de Ferrières, cherche précisément à décrypter chez ces « pédagogues » les ruses du maître pour parvenir à substituer au désir de savoir de l'élève le désir d'un **autre** savoir (« L'illusion pédagogique », 1968, « La nouvelle illusion pédagogique », 1971). Ce qu'on peut appeler le fantasme de toute-puissance du pédagogue est particulièrement analysable dans le texte de Rousseau, où Emile est supposé amené à ne rien vouloir apprendre que le maître ne l'ait décidé.

La « pulsion d'emprise », sous-jacente à l'intention d'instruire, se révèle *identiquement*, dit Rabant, chez les théoriciens des méthodes actives, qui entreraient ainsi davantage dans une relation de complicité avec le Rousseau de la capture du désir, qu'avec celui de la reconnaissance de la spécificité de l'enfance. Dans cette ligne, il est intéressant de noter que Marie-Claude Baietto, à partir du discours d'enseignants pratiquant des méthodes non-directives, parvient à une conclusion identique (**Le désir d'enseigner**, 1982). Ambivalence d'un désir d'**engendrement**, comme le marquent R. Kaes et D. Anzieu (1973), et un désir d'une **prise sur l'autre**, pour en fin de compte se faire reconnaître par lui : « désir que l'autre désire le sujet pour que ce dernier se sente exister », dit M.-C. Baietto, de sorte que l'enfant est « l'autre » de l'enseignant. Qu'il s'agisse d'un enseignant « non-directif » ou « traditionnel », on trouve au niveau du désir inconscient la même mise en scène d'une captation narcissique, qui peut impliquer contradictoirement la volonté d'instruire, et celle aussi de conserver pour soi ce que l'on sait, — comme si une pulsion destructive était en jeu dans le fantasme de procréer et d'opérer une seconde naissance chez le sujet apprenant.

4.4. La relation enseignant-enseigné

a) La recherche menée par Janine Filloux dans **Du contrat pédagogique** (1974) élabore un certain nombre d'interprétations relatives aux processus inconscients qui organisent les formes de l'alliance (ou de la mésalliance) dans la relation entre le maître et l'élève ou le groupe d'élèves. Elle montre notamment comment aux termes d'un contrat « objectif » définissant l'acte d'échange par ses objectifs et en termes asymétriques — « je suis là pour enseigner, nous sommes là pour apprendre » —, se substituent les termes d'un contrat latent fondant l'alliance sur l'amour et l'identification à l'enseignant, en un pacte dénégatif de la violence, et de l'asymétrie des positions.

Ce nouveau contrat de nature symétrique : — le don de savoir et de sa personne par l'enseignant appelle en échange le don total de l'élève et sa soumission —, assure au maître une autorité personnelle fondée sur la capture du désir de l'élève et la mise en scène de ses enjeux narcissiques.

C'est donc à l'intérieur de cet « autre contrat » qui met en jeu des processus qui impliquent profondément les acteurs, que tout se joue. Le maître devient une image idéale d'enseignant Père (idéalisation), les relations de transfert sur le maître et de *contre-transfert* deviennent le substrat dominant de « ce qui se passe » en classe, et le mode d'investissement libidinal du rapport qui s'institue avec les élèves se trouve être dès lors le point nodal du système. L'instauration d'un ordre identificatoire peut donc être dit la « visée », mais aussi la « condition » du processus instructif.

Ainsi l'enseignant est-il renvoyé du côté de ce qui, chez lui, se déplace et se répète dans la situation scolaire, détermine ses modes d'implication et de défense comme objet identificatoire : comment il lui advient de gérer les processus de transfert dont il est l'« objet », — objet modèle, objet d'amour, objet de haine...

C'est pourquoi l'organisation de l'échange dépend en définitive (c'est-à-dire en profondeur) plus de sa position de « séducteur », que celle de « donneur de savoir ». « Tout se passe comme si il valait mieux séduire que donner » ; et la séduction se présente ainsi comme à la fois l'« issue » et l'« impasse » du rapport pédagogique, avec sa liaison au narcissisme. Et c'est ainsi que se déploient, au nom du rationnel, ce qui est imaginaire et fantasmes, qu'une lecture freudienne contribue ici encore à dé-couvrir.

b) Dans son livre **Le domestique et l'affranchi, essai sur la tutelle scolaire** D. Hameline (1977), reprend cette hypothèse d'un « contrat de dupes », en le reliant à la phrase de Fourier (qui se trouve en exergue de **Du contrat pédagogique**), « comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail ? » En effet, au niveau de l'inconscient, c'est bien « faire aimer » les mathématiques (ou la grammaire, l'histoire) qui est en jeu, en autorisant « une relation pédagogique plus personnelle ». En tout état de cause, D. Hameline pose, encore, que la fonction de connaissance s'inscrit comme le dit Fourier « directement dans le prolongement des passions dont elle est l'exercice, — « parce qu'elles ont à voir avec l'apprentissage des mathématiques... ». Dès lors « il s'agit de faire aimer et de se faire aimer officiellement, en position d'agent du système d'instruction », de telle sorte que « le **socio-affectif** se définit par une structure à dévoiler qui, dans son dévoilement même, désigne le pédagogue comme un **chargé d'affaire de l'inconscient**, le plus souvent d'ailleurs inconscient de cette charge » « Faire aimer, faire apprendre » et « La tutelle ou la gestion de l'impossible »).

c) C'est le rapport au corps, à son propre corps, que l'on soit élève ou enseignant, et au corps de l'autre que Claude Pujade-Renaud a exploré dans ses deux ouvrages, **Le corps de l'enseignant dans la classe**, **Le corps de l'élève dans la classe** (1983a, b), en pratiquant une « écoute du langage ». L'expérience corporelle en classe est en effet révélatrice, dans ce qui en est dit, de ce qui se joue entre les partenaires. L'enseignant est un corps mis en scène, qui vit sa propre corporéité en fonction d'une classe souvent perçue comme un corps animal, éventuellement dangereux. Il est condamné à **donner de sa personne « physique »** pour capter l'attention des élèves, les séduire, par l'utilisation du regard et de la parole, dans le cadre d'une véritable « théâtralisation pédagogique ». Claude Pujade-Renaud, à propos de la **sexualisation** du rapport pédagogique, évoque l'hypothèse d'un « corps à corps » interdit, mais imaginativement transgressé. Tout se passe comme si on observait le double surgissement — dans le discours mais aussi dans la réalité de l'expérience du corps dans la classe —, d'un « corps imaginaire » (celui des fantasmes et des identifications) et d'un « corps symbolique » (celui qui se situe « dans l'ordre de la culture », suscité par l'institution scolaire). Femme et homme ne sont pas dans une situation identique, notamment dans le registre du sens inconscient de la « modulation » vocale, la femme étant plus menacée de « perdre la face » : d'où cette hypothèse que la problématique de la castration est centrale en situation pédagogique (1983a).

A partir du discours des élèves, et de leur perception du « corps enseignant » (au double sens du mot « corps »), Claude Pujade-Renaud est amenée à poser le problème du savoir dans son rapport à la violence et à la sexualité : car l'élève « est constamment renvoyé à l'enseignant par ce face à face de la relation duelle : le savoir est là, sur cette scène, en cette personne de chair. Et l'élève doit **s'emparer de ce savoir** comme d'un « livre de chair » symbolique dans un rapport à la limite cannibalique », tant « intersubjectivité » et « intercorporéité » sont inséparables (1983b).

4.5. Le rapport aux disciplines : le cas des mathématiques

Enfin actuellement sont en cours, dans une optique psychanalytique, des recherches concernant la relation psychique du sujet — enseignant, mais surtout enseigné — à la discipline qui est « à apprendre » (ou « à aimer ») : travaux, notamment, sur le rapport à l'histoire et au temps (rapport lié à une problématique de filiation et d'origine) ; sur le rapport à la langue (langue maternelle, étrangère) ; sur le sens des mathématiques au niveau de l'inconscient.

On a vu (D. Hameline, 1976) que le rapport à l'« objet » mathématique a quelque chose de passionnel : d'où les limites de la « didactique » face à l'échec et à l'inhibition dans l'apprentissage des mathématiques. Il est d'autant plus nécessaire d'avoir recours au psychanalytique dans la recherche des causes inconscientes de l'échec, comme de la réussite, en mathématiques.

Georges Dumas dans une Communication au Congrès sur l'**Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, intitulé « Mathématique et affectivité » (1976) posait trois questions : quelle est la spécificité du langage logico-mathématique par rapport à la langue vernaculaire ? Qui est le sujet de l'énoncé logico-mathématique ? Quel est le lien entre le mathématique comme effet de la castration et la pratique de la dialectique du désir et de la loi ? Le langage mathématique, dit G. Dumas, est d'une certaine façon, un « discours sans sujet », qui, comme tel, investit le sujet, le « subvertit », puisqu'il ne peut se biffer comme sujet. Le rapport à l'objet mathématique est donc un rapport passionnel à la Loi d'un discours qui n'est que déroulement de la logique de cette loi, mais qui investit le sujet. Le mathématique est le lieu d'un « extrême du refoulement comme manifestation du pouvoir de la loi sur la subversion du sujet », mais aussi de la « sublimation comme manifestation du désir d'un je peux infini ». « Alors dire que la mathématique a quelque chose à voir avec une bonne relation à la loi, au Père, devient un peu simpliste si l'on ne tient pas compte du rapport au désir, à la jouissance, à la Mère ».

A partir d'entretiens d'élèves, Jacques Nimier (**Mathématique et affectivité**, 1976) constate la grande variété des réactions à l'enseignement des mathématiques : pour certains, elles sont paix, ordre, refuge ; pour d'autres fusion, fatalité, danger. J. Nimier insiste sur le fait que ces réactions peuvent être fonction de la personne même du professeur, de ce que représentent les mathématiques pour lui. On lit à la fin de l'ouvrage : « L'abord des mathématiques peut être une occasion de résurgence de l'angoisse de castration ou au contraire de défense contre cette angoisse. C'est peut-être dans ce jeu de balance, où les mathématiques sont investies comme objet d'angoisse ou comme objet de défense contre l'angoisse, que se situent l'échec ou la réussite en mathématiques ».

Evocant l'« inquiétante mathématique », Minh Nguyen Thanh se demande si les mathématiques sont de l'ordre de la défense ou de la sublimation (Nguyen Thanh M., 1979, 1981).

Claudine Blanchard-Laville (1981, 1982, 1984), utilisant non seulement des entretiens, mais des observations de classes, ainsi que l'expérience de l'animation d'un groupe Balint d'enseignants de mathématiques, rattache les problèmes que rencontrent les élèves à la problématique freudienne de l'inhibition intellectuelle, mais en insistant sur les différences de rapport à l'objet mathématique selon les sexes. Un de ses derniers textes (« Ce que nous a appris Jocelyne, ou Du jeu au je en mathématique », 1985) porte sur la spécificité des fantasmes féminins, s'il est vrai que « l'objet mathématique enseigné est un objet de type phallique », et qu'il parle « à l'identité sexuée des sujets et à l'angoisse de castration ».

*
**

Il apparaît dans l'ensemble que ces recherches relèvent moins d'une « application » que d'un « usage » de la psychanalyse. Cependant faut-il ici rester prudent. Restent ouvertes les questions méthodologiques relatives à la problématique d'un tel « usage », ainsi qu'à l'utilisation de ces connaissances dans le champ de la pratique pédagogique et éducative.

Un des écueils possibles serait, ici encore, de faire de l'instrument d'interprétation analytique sinon un savoir figé, du moins une grille de lecture extérieure, plaquée sur le matériel obtenu, fonctionnant comme langue de bois. Les connaissances spécifiques « nouvelles » produites par l'approche analytique du champ pédagogique ne sauraient être issues d'une recherche fonctionnant comme clôture. Mireille Cifali pointe bien le problème, lorsqu'elle montre que, dans le rapport du sujet en recherche et des pratiques qui sont l'objet de la recherche, il s'agit que le sujet (dans la perspective d'une approche analytique) soit en position... d'analyste, (Cifali, 1982).

V. - « L'INTÉRÊT DE LA PSYCHANALYSE »

Dans son texte de 1913, intitulé *L'intérêt de la psychanalyse*, Freud voulait montrer comment les autres sciences de l'homme pouvaient trouver dans les acquis de la nouvelle venue un « intérêt ». C'est ainsi qu'il se plaçait en quelque sorte du point de vue de la psychologie, de la philosophie, de la sociologie, pour souligner combien la psychanalyse pouvant aider ces sciences à élargir leurs connaissances dans le champ spécifique de leurs recherches. Le chapitre de ce texte relatif à « l'intérêt du point de vue pédagogique » ne se situe pas exactement au même niveau que les autres, puisqu'il envisage l'« intérêt » non seulement en tant qu'intérêt de connaissance, mais qu'« intérêt » relatif à la pratique, qu'il s'agit de fertiliser. Ambiguïté donc, que nous avons cherché à éclaircir dans le classement proposé, qui distingue d'une part l'application directe de connaissance ou du modèle de la cure à des pratiques ou à des théories pédagogiques, et d'autre part l'usage d'un instrument en vue d'une approche par une méthodologie « scientifique » du champ de l'éducation. Que la pédagogie, ou « la science de l'éducation », comme dit aussi Freud, ait quelque « intérêt » à faire appel à la psychanalyse, cela semble incontestable.

Néanmoins, restent trois questions, évoquées d'ailleurs dès 1976 dans le Rapport de la Commission IV du Congrès sur *L'Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'Éducation*.

La question de la « demande » émanant — ou non — des acteurs dans le « champ », qu'il s'agisse d'enseignants, éducateurs au niveau des pratiques (une aide ? des informations sur ce qui se passe ? voire un sauvetage ?), ou de chercheurs en « sciences de l'éducation ». Demande qui peut être elle-même ambivalente, vite submergée par les résistances dues à la nature même du « savoir » analytique, demande souvent peu avide de « l'égarement de celui qui connaît », selon l'expression de Michel Foucault (3).

La question de ce que la psychanalyse « propose », au niveau d'un processus de changement, c'est-à-dire de créativité dans le processus tant de connaissance que d'action « pédagogiques » : possibilité que soient abordés des problèmes que la pédagogie ne se pose jamais ; possibilité que la lecture du champ pédagogique et

(3) Michel Foucault, in *Histoire de la sexualité : l'usage des plaisirs*, p. 14 : « Que vaudrait l'acharnement du savoir s'il ne devait assurer que l'acquisition des connaissances, et non pas, d'une certaine façon, l'égarement de celui qui connaît ? ».

éducatif, et la lecture que l'enseignant ferait de lui-même dans ce champ, puisse l'interroger sur sa pratique et le mettre lui-même en position de créer.

La question, enfin, de la formation des enseignants : former à une connaissance de la psychanalyse et de ses apports ? A une familiarisation avec l'attitude analytique ? On a vu la diversité des points de vue, sur ce point. Disons seulement qu'on se trouve aussi, ici, devant un problème... pédagogique, puisque de formation. Ne mésestimons point, tant les lectures personnelles, que quelque chose de l'ordre de l'enseignement ; mais évoquons aussi l'existence de groupes d'échanges d'expériences de style « groupes Balint », animés par des analystes, susceptibles de permettre tant une **sensibilisation** au processus inconscient, que l'accès au **désir d'un surgissement** de l'inattendu, d'un fonctionnement psychique **autre** dans le rapport aux élèves, à l'Ecole, à soi-même.

Jean-Claude FILLOUX
Université de Paris X - Nanterre

BIBLIOGRAPHIE

On trouvera dans cette bibliographie :

- 1 - Des textes publiés avant 1939, en dehors de la **Revue de pédagogie psychanalytique**.
- 2 - Des textes publiés après 1939.
- 3 - Une sélection de textes publiés par la **Revue de pédagogie psychanalytique** entre 1926 et 1937.

TEXTES PUBLIÉS AVANT 1939

(en dehors de la Revue de pédagogie psychanalytique)

- AICHHORN (A.) (Or. 1925, tr. 1973), **Jeunesse à l'abandon**, Toulouse, Privat.
- BERNFELD (S.) (Or. 1925, tr. 1975), **Sisyphé ou les limites de l'éducation**, Paris, Payot.
- BOVET (P.) (1920), La psychanalyse et l'éducation, in **Annuaire de l'instruction publique suisse**, XI^e année, Lausanne, Payot, (10-37).
- CLAPAREDE (E.) (1915), **Les innovations les plus importantes du domaine de la pédagogie depuis le début du siècle**, Zürich, Zurcher et Furrer.
- (1920), Freud et la psychanalyse, **Revue de Genève**, 6.
- FERENCZI (S.) (Or. 1908, tr. 1968), Psychanalyse et pédagogie, in **Œuvres-Complètes**, I, Paris, Payot.
- FREUD (S.) (Or. 1913a) Préface à Pfister O. **Die psychanalytische Methode**.
- (Or. 1913b, tr. 1984), L'intérêt de la psychanalyse, in **Résultats, idées, problèmes**, Paris, PUF (212-213, l'intérêt pédagogique). (Reprise de la traduction de P.-L. Assoun parue sous le titre : S. Freud, **L'intérêt de la psychanalyse**, présenté, traduit et commenté par, 1980, Ed. Retz).
- (Or. 1914, tr. 1984), Sur la psychologie du lycéen, in **Résultats, idées, problèmes**, Paris, PUF (227-231).
- (Or. 1925, tr. 1973), Préface à Aichhorn A., **Jeunesse à l'abandon**, Toulouse, Privat.
- (Or. 1927, tr. 1971), **L'Avenir d'une illusion**, Paris, PUF (67-70).
- (Or. 1933, 1^{re} tr. 1936, 2^e tr. 1984) :
- Tr. 1936, **Nouvelles conférences sur la psychanalyse**, VI^e conférence, Paris, Gallimard,
 - Tr. 1984, **Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse**, XXXIV^e conférence, Paris, Gallimard.
- **Correspondance de S. Freud avec le pasteur Pfister**, 1909-1939, Paris, Gallimard.
- GREEN (B.) (1924), **Psychoanalysis in the classroom**, Londres, University Press.

- KLEIN (M.) (1923, tr. 1968), Le rôle de l'école dans le développement libidinal de l'enfant, in *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, (90-109).
- PFISTER (O.) 1909a), Idée délirante et suicide des écoliers, *Schweizer Blätter für Schulgesundheitspflege*, n° 1.
- (1909 b), Soins psychanalytiques des âmes et pédagogie morale expérimentale, *Protestantische Monatshefte*, vol. 13, n° 1.
- (1913), *Die psychanalytische Methode* (La méthode psychanalytique), Leipzig und Berlin, Klinkhardt.
- (1916, tr. 1921), *La psychanalyse au service des éducateurs*, Berne, Bircher.
- ZULLIGER (H.) (1921, tr. 1930), *La psychanalyse à l'école*, Paris, Flammarion.
- (1928) La psychanalyse et les écoles nouvelles, *Revue française de psychanalyse*, 1.
- (1935, tr. 1959), *Les enfants difficiles*, Paris, l'Arche.

II

TEXTES PUBLIÉS APRÈS 1939

- ABRAHAM (A.) (1972), *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Epi.
- ARDOINO (J.) (1964), *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Vilars.
- (1980), *Education et relations, introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*, Paris, Gauthiers-Vilars.
- ARMANDO (A.) (Or. 1972, tr. 1974), *Freud et l'éducation*, Paris, ESF.
- AUDOUARD (X.) (1970), *L'idée psychanalytique dans une maison d'enfants*, Paris, Epi.
- (1976), Education ou psychanalyse : un dilemme à surmonter, in *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*, T. 1, Paris, Epi (454-457).
- AULAGNIER (P.) (1967), Le « désir de savoir » dans ses rapports à la transgression, in *L'inconscient*, n° 1, (109-125).
- BAIETTO (M.-C.) (1982), *Le désir d'enseigner*, Paris, ESF.
- (1983), Clinique et formation, in *Education permanente*, n° 65, (125-137).
- BARANDE (R.) et al. (1973), *Education et psychanalyse*, Paris, Hachette.
- BARUS (J.) (1970), Réflexions sur les structures conflictuelles de la relation enseignante, in *Santé mentale*, n° 2.
- BAUDOUIN (C.) (1964), *L'âme enfantine et la psychanalyse*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BERGE (A.) (1953), *Les Défauts de l'enfant*, Paris, Ed. Montaigne (rééd. 1980, Paris, Payot).
- (1954), *L'écolier difficile : l'école et les défauts de l'enfant*, Paris, Bourrelier.
- (1956), *La liberté dans l'éducation*, Paris, Scarabée.
- (1957), *Bon ou mauvais élève... il profitera de ses années de classe* (avec la collaboration de M.-H. D'Allonnes, S. Decobert-Bourreau, R. Bley, D. Chauvelot et un groupe de spécialistes), Paris, ESF.
- (1974), Psychanalyse et éducation quotidienne, in *Le groupe familial*, 65, Paris (3-13).
- BEROUTI (R.) (1976), Education et contre-investissement : Une réflexion psychanalytique sur la dite éducation sexuelle, in *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*, T. 1, Paris, Epi (447-449).
- BETTELHEIM (B.) (Or. 1969, tr. 1973), Psychanalyse et éducation, in Barande (R.) et al., *Education et psychanalyse*, Paris, Hachette (11-29).
- BIGEAULT (J.-P.) et TERRIER (G.) (1978), *L'illusion psychanalytique en éducation*, Paris, PUF.
- BLANCHARD-LAVILLE (C.) (1981), Les dimensions affectives de l'apprentissage des statistiques, in *Education permanente*, 61 (41-62).
- (1982), Des manifestations du transfert et du contre-transfert en situation d'enseignement des mathématiques, in *Cahiers mathématiques de Nanterre*, n° 1.
- (1982), — De quelques fantasmes féminins à propos des mathématiques enseignées, in *Cahiers mathématiques de Nanterre*, n° 3.
- (1984), Mathématique et métapsychologie, in *Le sujet et l'objet, confrontations*, Paris, Ed. CNRS.
- (1985), Ce que nous a appris Jocelyne ou Du jeu au je en mathématiques, in *Revue pratique des mots*.

- CAHN (R.) (1968), Les Charybde et Scylla de l'action éducative, in **Sauvegarde de l'enfance**, 7.
- CIFALI (M.) (1982), **Freud pédagogue**, Paris, Inter Editions.
- CIFALI (M.) (1987), L'infini éducatif, in Fain (M.) et al., **Les trois métiers impossibles**, Paris, Les Belles Lettres.
- CIFALI (M.) et MOLL (J.) (1985), **Pédagogie et psychanalyse**, Paris, Dunod. (Textes traduits de la **Revue de pédagogie psychanalytique**, présentés et traduits par...).
- CORMAN (L.) (1973), **L'éducation éclairée par la psychanalyse**, Bruxelles, Dessard.
- DEBAREDE (A.) (1979), Une illusion pour les pédagogues, in **Le monde de l'éducation**, n° 49, (12-18).
- DOLTO (F.) (1976), Le psychanalyste à l'école, in **Le Coq héron**, n° 57-58, Ed. du Centre Etienne Marcel.
- (1979), S'ennuyer à l'école, c'est un signe d'intelligence, in **Le monde de l'éducation**, n° 49, 19-21.
- DUMAS (G.) (1976), Mathématique et affectivité, in **L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, Paris, Epi, (436-446).
- FILLOUX (J.) (1974), **Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école**, Paris, Dunod.
- (1981), Eléments de réflexion sur l'application des données de la théorie psychanalytique au champ de la pratique enseignante, **Revue française de pédagogie**, n° 54.
- (1983), Clinique et pédagogie, **Revue française de pédagogie**, n° 64.
- FILLOUX (J.-C.) (1947), **L'inconscient**, Paris, PUF.
- (1976), Psychanalyse et éducation, Texte d'orientation, Rapport de la Commission 4, in **L'Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, t. 1, Paris, Epi.
- (1986), Psychanalyse et Education, Repères, in **Etudes psychothérapiques**, n° 65.
- FREUD (A.) (Or. 1956, tr. 1969 et 1986), **Initiation à la psychanalyse pour éducateurs**, Toulouse, Privat.
- FURSTENAU (P.) (Or. 1964, tr. 1972), Contribution à la psychanalyse de l'école en tant qu'institution, in **Pédagogie : éducation ou mise en condition**, Paris, Maspéro.
- (1976), Tendances et problèmes de l'application de la psychanalyse au domaine de l'instruction et de l'éducation à l'école dans les sociétés capitalistes contemporaines, in **L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, T. 1, Paris, Epi, (428-431).
- GILLET (P.) (1987), **Pour une pédagogie**, Chap. VI, Le discours psychanalytique en éducation, Paris, PUF.
- GROSSMAN (B.-D.) (1969), Freud and the Classroom, in **The educational Forum**, XXIII, n° 4, (491-496).
- HAMELINE (D.) (1971), **Du savoir et des hommes**, Paris, Gauthier-Villars.
- (1972), Les risques du métier, psychanalyse de l'enseignement, in **Attention ! écoles**, Paris, Fleurus, (243-265).
- (1977), **Le domestique et l'affranchi**, Paris, Editions ouvrières.
- JASMIN (B.) (1973), A propos d'un article de Bruno Bettelheim intitulé « Psychanalyse et éducation », in Barande R. et al., **Education et psychanalyse**, Paris, Hachette.
- KAES (R.), ANZIEU (D.) et al. (1973), **Fantasme et formation**, Paris, Dunod.
- (1976), **Désir de former et formation du savoir**, Paris, Dunod.
- LAURENT (E.) (1979), Le divan au secours du tableau noir, in **Le monde de l'éducation**, n° 49, (8-10).
- LEBOVICI (S.) et SOULE (M.) (1970), **La connaissance de l'enfant par la psychanalyse**, Paris, PUF, (Chap. III, Psychanalyse et éducation, 528-543).
- LEVINE (J.) et al. (1976), L'inconscient à l'école, **Etudes psychothérapiques**, 23.
- LOMBARD (G.) (1976), Sur la notion de « psychanalyse appliquée » notamment appliquée à l'éducation, in **L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, T. 1, Paris, Epi.
- MAGIS (J.-M.) (1978), **Introduction à la psychanalyse à l'usage des formateurs**, Evry, Robert Sauze.
- MANNONI (M.) (1973), **Education impossible**, Paris, Seuil.
- (1976), **Un lieu pour vivre**, Paris, Seuil.
- MANNONI (M.), SAFOUAN (M.) (1968), Psychanalyse et pédagogie, in **Recherches**.
- MANNONI (O.) (1970), Psychanalyse et enseignement, in **Revue de psychologie et des sciences de l'éducation**, 8.
- (1980), **Un commencement qui n'en finit pas**, Paris, Seuil. (Reprend le texte de Mannoni O., 1970, (39-79).

- MATHIEU (P.) (1973a), Bruno Bettelheim ne suit pas la prescription de Freud, in Barande R. **Education et psychanalyse**, (31-39).
- (1973b), L'aventure analytique d'un maître à la recherche de son élève, in Barande R., **Education et psychanalyse**, (57-79).
- MAUCO (G.) (1939), **La psychologie de l'enfant dans ses rapports avec la psychologie de l'inconscient**, Denoël.
- (1967), **Psychanalyse et éducation**, Paris, Aubier.
- (1970), **L'inconscient et la psychologie de l'enfant**, Paris, PUF.
- (1975), **Education et sexualité**, Paris, A. Colin.
- MENG (H.) (Or. 1961, tr. 1968), **Contrainte et liberté dans l'éducation, la sanction dans la relation éducative**, Toulouse, Privat.
- MERY (J.) (1978), **Pédagogie curative scolaire et psychanalyse**, Paris, ESF.
- MILLER (A.) (1984), **C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation des enfants**, Paris, Aubier.
- MILLOT (C.) (1975), **Psychanalyse et éducation**, in Ornica, 2.
- (1979), **Freud anti-pédagogue**, Paris, Bibliothèque Ornica.
- MENDEL (G.) (1971), **Pour décoloniser l'enfant**, Paris, Payot.
- (1973), **Le Manifeste éducatif**, Paris, Payot.
- MOSCONI (N.) (1986), De l'application de la psychanalyse à l'éducation, in **Revue française de pédagogie**, 75, (73-79).
- NATANSON (J.) (1973), **L'éducation impossible**, Editions universitaires.
- (1986), La psychanalyse comme éducation chez Freud, in **Etudes psychothérapiques**, 65, (171-173).
- NATANSON (M.) (1986), La dimension psychanalytique dans un groupe de formation, in **Etudes psychothérapiques**, 65, (205-207).
- NGUYEN THANH (M.) (1979), Les mathématiques, défense ou sublimation, in **Revue française de psychanalyse**, n° 5-6.
- (1981), L'inquiétante mathématique, in **Revue française de psychanalyse**, n° 3.
- NIMIER (J.) (1976), **Mathématiques et affectivité**, Paris, Stock.
- (1985), **Les maths..., à quoi ça sert**, Paris, Nathan.
- NYPELSEER-COX (van L.) (1969), Quelques considérations relatives aux rapports existant entre psychanalyse et éducation, in **Revue belge de psychologie et de pédagogie**, 31, 125, Bruxelles, (22-30).
- OBER (M.) (1981), **Pédagogie, psychanalyse et psychose**, Paris, Fleurus.
- OURY (F.) et VASQUIEZ (A.) (1967), **Vers une pédagogie institutionnelle**, Paris, Maspéro.
- (1982), **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle**, Paris, ESF.
- POCHET (C.), OURY (F.), OURY (J.) (1986), « L'année dernière j'étais mort » signé Miloud, Paris, Matrice.
- POSTIC (M.) (1979), **La relation éducative**, III^e partie, Relation éducative et psychanalyse, Paris, PUF.
- PUJADE-RENAUD (Cl.) (1983a), **Le corps de l'enseignant dans la classe**, Paris, ESF.
- (1983b), **Le corps de l'élève dans la classe**, Paris, ESF.
- RABANT (C.) (1968), L'illusion pédagogique, in **L'inconscient**, 8, (89-117).
- (1971), La nouvelle illusion pédagogique, in **Orientations**, 38, 39.
- (1976), Désir de savoir et champ pédagogique, in **L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, Paris, Epi, (432-437).
- REDL (F.) (Or. 1942, tr. 1965), Emotion de groupe et leadership, in Levy A., **Psychologie sociale**, Paris, PUF.
- ROUDINESCO (E.) (1977), L'enfant-poète de la pédagogie, in **Pour une politique de la psychanalyse**, Paris, Maspéro.
- SCHRAML (W.-J.) (Or. 1968, tr. 1970), **Initiation à la pédagogie psychanalytique**, Mulhouse, Salvator.
- SAFFRANGE (J.-F.) (1985), **Libres regards sur Summerhill**, Berne, Peter Lang.
- SCHMIDT (V.) (1969), Education psychanalytique en Russie soviétique, in **Les temps modernes**, 273.

- TERRIER (G.) (1974), Pédagogie et psychanalyse, in **Le groupe familial**, 65.
 — (1976), Psychanalyse et éducation : avatars de leurs relations, in **L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, T. 1, Paris, Epi.
 TERRIER (G.) et BIGEAULT (J.-P.) (1975), **Une école pour Œdipe**, Toulouse, Privat.
 VASQUEZ (A.) et OURY (F.) (1972), Possibilités éducatives de la classe coopérative, in **Pédagogie : éducation ou mise en condition**, Paris, Maspero.
 ZULLIGER (H.) (Or. 1956, tr. 1969), **Chapardeurs et jeunes voleurs**, Paris, Bloud et Gay.
 — (Or. 1961, tr. 1969), **Bandes, hordes, communautés**, Paris, Bloud et Gay.

**

Actes du VI^e Congrès international des sciences de l'éducation :

L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, Paris, Epi, 1976. (Commission 4, Psychanalyse et Education, 406-458).

Etudes psychothérapiques, L'inconscient dans l'éducation, n° 65, octobre 1986, Toulouse, Privat.

III

LA REVUE DE PÉDAGOGIE PSYCHANALYTIQUE (1926-1937)

*Plus de 300 articles ont été publiés dans la **Revue de pédagogie psychanalytique**. Tous ne relèvent pas du champ strict du rapport pédagogie et psychanalyse. Les textes qui n'ont pas été repris ici concernent, soit la psychanalyse en général, soit les analyses d'enfants.*

Certains des textes qui suivent sont actuellement traduits,

— soit dans le recueil de Mireille Cifali et Jeanne Moll, **Pédagogie et psychanalyse** (1985), indiqués par le signe **PP** ;

— soit dans le numéro 65 de la revue **Etudes psychothérapiques** (1986) indiqués par le signe **EPP**.

*Une reproduction de la collection intégrale des numéros de la **Zeitschrift für psycho-analytische Pädagogik** est disponible aux Editions Topos Verlag, Industriestrasse, Postfach 125, FL-9491, Ruggel, LIECHTENSTEIN.*

Nous remercions Madeleine et Jacques Natanson, pour leur contribution à l'élaboration de cette sélection.

*
**

Première année : 1926-1927

AICHORN (August), **Zum Verwalerlosten-Problem** (Le problème des enfants abandonnés).

BERNFELD (Siegfried), **Der Irrtum des Pestalozzi** (L'erreur de Pestalozzi).

Über Sexuelle Aufklärung (De l'éducation sexuelle, tr. in **PP**, 74-80).

Zur Psychologie der « Sittenlosigkeit » der Jugend (La psychologie et l'« immoralité » de la jeunesse).

BOEHM (Félix), **Unartige Kinder** (Les enfants méchants).

CHADWICK (Mary), **Ein experiment in einem Kindergarten** (Une expérience dans un jardin d'enfants).

FRIEDJUNG (Josef), **Die « sexuelle Auklärung » und die Erwachsenen** (L'éducation sexuelle et les adultes).

- GIESE (Fritz), **Psychoanalyse im Fabrikbetriebe** (Psychanalyse dans l'entreprise).
- GRAVELSIN (Lucie), **Zur sexuellen Aufklärung in der Schule** (L'éducation sexuelle à l'école).
- HOFMANN (W.), **Pestalozzi und die Psychoanalyse** (Pestalozzi et la psychanalyse).
- MENG (Heinrich), **Sexuelles Wissen und sexuelle Aufklärung** (Savoir sexuel et éducation sexuelle).
- PFISTER (Oskar), **Der Schülerberater** (Le conseiller pédagogique, tr. in **PP**, 232-236).
- REICH (Wilhelm), **Eltern als Erzieher** (Les parents comme éducateurs, tr. in **PP**, 16-28).
- SCHNEIDER (Ernest), **Geltungsbereich der Psychoanalyse für die Pädagogik** (Le domaine de validité de la psychanalyse pour la pédagogie).
- ZULLIGER (Hans), **Notizen über das kindliche Gewissen und seine Bildung** (Remarques sur la conscience enfantine et son évolution).

2° année : 1927-1928

- FERENCZI (Sandor), **Die Anpassung der Familie an das Kind** (L'adaptation de la famille à l'enfant).
- FURRER (A.), **Wie erziehen wir neurotische und psychopathische Kinder ?** (Comment éduquons-nous les enfants névrotiques et psychotiques ?).
- HITSCHAMM (Eduard), **Die größten Fehler der Erziehung** (Les fautes les plus grossières de l'éducation).
- KUENDIG (Willy), **Psychoanalytischer Streiflichter aus der Sekundarschul-praxis** (Aperçus psychanalytiques sur une pratique pédagogique dans le secondaire, tr. in **PP**, 162-184).
- PREISWERK (Felix), **Wie behandelt man Misserfolge in der Schule ?** (Comment traite-t-on les échecs scolaires ?).
- ROUBICZEK (Lili), **Die Grundsätze der Montessori-Erziehung** (Les fondements de l'éducation Montessori).

3° année : 1929

- ACHELIS (Werner), **Heilpädagogik und Stottern** (Pédagogie curative et bégaiement).
- DENBY (Edwin), **Über seelische Rückwirkungen der Gymnastik** (Les répercussions psychiques de la gymnastique).
- ELLIS (Havelock), **Die neue Mutter** (La nouvelle Mère, tr. in **PP**, 60-65).
- FEIGENBAUM (Dorian), **Psychologische Probleme der Kindheit und ihre Bedeutung für die Erziehung** (Les problèmes psychologiques de l'enfance et leur signification pour l'éducation).
- FISCHER (Edmund), **Geschlecht und Übertragung** (Le sexe et le transfert).
- FREUD (Anna), **Die Beziehungen Zwischen Psychoanalyse und Pädagogik** (Les relations entre psychanalyse et pédagogie).
- FRIEDJUNG (Josef), **Der Schularzt** (Le médecin scolaire).
- GÜNTHER-GRUDE (Maria), **Aufklärung und Nacktheit** (Éducation sexuelle et nudité).
- HOFMANN (W.), **Lehrerhass** (La haine du maître).
- JORDAN (Waldemar), **« Klassenkämpfe » in der Schule** (« Les luttes de classe » à l'école).

MENG (Heinrich), **Zur Protesterklärung katolischer Lehrerinnen gegen die « Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik »** (A propos des déclarations d'institutrices catholiques protestant contre la Revue de pédagogie psychanalytique).

PETERSEN (Johannes), **Über die Erziehung des Werwahrlosten** (A propos de l'éducation de l'enfant abandonné).

PFISTER (Oskar), **Elternfehler** (Les erreurs des parents).

REICH (Wilhelm), **Wohin führt die Nackterziehung ?** (Où mène l'éducation de la nudité ?).

SADGER (I.), **Verstehen wir die Liebe unserer Kinder ?** (Comprenons-nous l'amour de nos enfants).

SCHNEIDER (Ernst), **Psychoanalyse und Lehrerbildung** (Psychanalyse et formation des maîtres).

STERBA (Editha), **Der Schülerelbstmord in André Gides Roman « Die Falschmünzer »** (Le suicide d'élèves dans le roman d'André Gide « Les faux monnayeurs »).

4^e année : 1930

BORNSTEIN (Berta), **Beziehungen zwisthen Sexual une intellektentwicklung** (Relations entre développement sexuel et développement intellectuel).

— **Ein Fall von geheilter Dummheit** (Un cas de guérison d'une débilité).

BUXBAUM (Edith), **Über schwierige, insbesondere foule Schüler** (A propos des écoliers difficiles, spécialement les paresseux, tr. in PP, 104-110, sous le titre : Elèves en difficulté).

BYCHOVSKI (Gustav), **Schwierigkeiten in der Schule und ihre Psychotherapie** (Psychothérapie des difficultés scolaires, tr. in EPT, 178-184).

CHADWICK (Mary), **Die Erziehung des Erziehers** (L'éducation de l'éducateur).

FEDERN (Paul), **Psychoanalytische Auffassung der « intellektuellen Hemmung »** (Le concept d'« inhibition intellectuelle » dans la théorie psychanalytique, tr. in PP, 111-129).

FROMM (Erich), **Der Staat als Erzieher** (L'Etat éducateur).

FROMM-REICHMANN (Frieda), **Pädagogische Diskussionsbemerkungen zur psychoanalytischen Trieblehre** (Éléments de discussion pédagogique à propos de la théorie psychanalytique des pulsions, tr. in PP, 40-55, sous le titre : Vivre pleinement ses pulsions ?).

FUCHS (Herta), **Ein schwierigeres Kind im Kindergarten** (Un enfant difficile au jardin d'enfants).

HERMANN (Imre), **Bebgabtheit und Unbegabtheit** (Etre doué ou ne pas être doué).

HOMBURGER (Erik), **Die Zukunft der Aufklärung und die Psychoanalyse** (L'analyse de l'éducation sexuelle et la psychanalyse, tr. in PP, 81-100).

JUST-KERI (Hedwig), **Lernhemmungen in der Schule** (Difficultés d'apprentissage à l'école).

KALISCHER (Hans), **Aus der heilpädagogischen Anstaltpraxis** (Pratique de la pédagogie curative en établissement).

LEWIN (Bertram), **Warum Kinder von der Erwachsenen geneckt werden ?** (Pourquoi les adultes taquinent les enfants ?).

PIPAL (Karl), **Der Lehrer im Traum der Kinder** (Le maître dans le rêve des enfants, tr. in EPT, 193-196).

REINER (Grete), **Beobachtungen einer kindergärtnerin** (Observations d'une jardinière d'enfants).

SCHMIDEBERG (Melitta), **Intellektuelle Hemmung und Aggression** (Inhibition intellectuelle et agressivité, tr. in EPT, 185-192).

WOLFFHEIM (Nelly), **Psychoanalyse und Kindergarten** (Psychanalyse et jardin d'enfants).

ZULLIGER (Hans), **Hintergründe einer orthographischen Hemmung** (Arrière-plans d'un blocage en orthographe).

— **Das Gespenst der Bindung** (L'épouvante du lien).

5° année : 1931

AICHHORN (August), **Lohn oder Strafe als Erziehungsmittel** (Récompense ou punition comme moyen éducatif).

BERNFELD (Siegfried), **Über die allgemeinste Wirkung der Strafe** (A propos des effets les plus généraux de la punition).

BOHM (Ewald), **Strafe als Triebbefriedigung** (La punition comme satisfaction pulsionnelle).

BUXBAUM (Edith), **Fragestunden in einer Klasse** (Heures de dialogue dans une classe).

FUCHS (Herta), **Das Bilderbuch im Kindergarten** (Le livre d'images au jardin d'enfants).

HOMBURGER (Erik), **Bilderbücher** (Livres d'images).

— **Triebchicksale im Schulaufsatz** (Destin des pulsions dans les rédactions à l'école).

MANNHEIM (R.), **Kann man direkte Strafe vermeiden ?** (Peut-on éviter les punitions directes ?).

MENG (Heinrich), **Psychoanalyse und Sexualerziehung** (Psychanalyse et éducation sexuelle, in PP, 66-73).

SCHMIDEBERG (Melitta), **Zur Psychologie des Strafens** (Psychologie de la punition).

SPERBER (Alice), **« Der Vorzugsschüler »** (L'écuyer préféré).

STRUB (Walter), **Der Einfluss der Elternhauses auf die Berufslehre** (L'influence de la maison familiale sur l'apprentissage professionnel).

WEISS (Edoardo), **Die Strafe in der Erziehung** (Les punitions dans l'éducation).

YATES (Sybille), **Zur psychologie des Lehrers, der Schulpflicht und des Strafens** (Psychologie de l'enseignant, de la discipline scolaire et de la punition).

6° année : 1932

AICHHORN (August), **Erziehungsberatung** (Les consultations pédagogiques, tr. in PP, 218-23).

BUXBAUM (Edith), **Analystische Bemerkungen zur Montessori-Methode** (Remarques analytiques sur la méthode Montessori).

FREUD (Anna), **Erzieher und Neurose** (L'éducation et la névrose).

FUCHS (Herta), **Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten** (Pédagogie curative psychanalytique au jardin d'enfant).

REDL (Fritz), **Erziehungsberatung, Erziehungs-hilfe, Erziehungs behandlung** (Conseil éducatif, aide éducative, traitement éducatif).

SCHIKOLA (Hans), **Die narzisstische Kränkung der Eltern durch die Erziehungs-beratung** (Les blessures narcissiques des parents à travers le conseil éducatif).

STERBA (Editha), **Ein unerzogenes Kind** (Un enfant mal élevé).

ZULLIGER (Hans), **Der Rorschachsche Testversuch im Dienste der Erziehungsberatung** (Le test de Rorschach au service du conseil éducatif).

7^e année : 1933

AlCHHORN (August), **Erziehungs-Beratungs-Seminar** (Un séminaire de conseil en éducation).

BORNSTEIN (Steff), **Ein Betrag zur Psychoanalyse des Pädagogen** (Contribution à la psychanalyse du pédagogue).

FUCHS (Herta), **Probleme der heilpädagogischen Kindergartengruppen** (Problèmes des groupes de pédagogie curative au jardin d'enfant).

MENG (Heinrich), **Psychoanalyse und Heilpädagogik** (Psychanalyse et pédagogie curative, tr. in EPT, 173-177).

PELLER-ROUBICZEK (L.-E.), **Gruppenerziehung des Kleinkindes vom Standpunkte der Montessori-Methode und der Psychoanalyse** (L'éducation de groupe vue par la méthode Montessori et par la psychanalyse).

PLANK-SPIRA (Enima), **Herbert in der Schule** (Herbert à l'école).

— **Affektive Förderung und Hemmung des Lernens** (Encouragement affectif et blocage de l'apprentissage).

REDL (Fritz), **Wir Lehrer und die Prüfungsangst** (L'enseignant face à l'anxiété des examens, tr. in PP, 130-144).

REINER-OBERNIK (Grete), **Erste Beobachtungsergebnisse eines Falles aus der Erziehungsberatung** (Premières conclusions tirées de l'observation d'un cas dans le cadre du conseil éducatif).

ZULLIGER (Hans), **Psychoanalytische Hilfe bei Erziehungsschwierigkeiten** (L'aide psychoanalytique dans les difficultés éducatives).

8^e année : 1934

BEHN-ESCHENBURG (Gertrud), **Die Erziehung des Kleinkind-Erziehers** (La formation de l'éducateur de jeunes enfants, tr. in PP, 210-217, sous le titre : Pour une autre formation des éducateurs).

BORNSTEIN (Steff), **Eine Technik der Kinder-Analyse bei Kindern mit Lern-hemmungen** (Une technique analytique chez les enfants ayant des inhibitions d'apprentissage, tr. in EPT, 197-204).

— **Unbewusstes der Eltern in der Erziehung der Kinder** (L'inconscient des parents dans l'éducation des enfants).

FISCHER (Hilde) et PELLER (Lili), **Eingewöhnungs-Schwierigkeiten im Kindergarten** (Difficultés d'adaptation au jardin d'enfant).

FREUD (Anna), **Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus** (L'éducation du petit enfant vue du point de vue psychanalytique).

HERMANN (Imre), **Über den Gehorham** (De l'obéissance, tr. in PP, 29-39).

REDL (Fritz), **Zum Begriff der « Lernstörung »** (La notion de perturbation d'apprentissage).

SCHMIDEBERG (Melitta), **Intellektuelle Hemmung und Essstörung** (Inhibition intellectuelle et anorexie).

ZULLIGER (Hans), **Pädagogen erliegen dem Fluche der Lächerlichkeit** (Les pédagogues soumis à la malédiction du ridicule).

9^e année : 1935

- FENICHEL (Otto), **Über Erziehungsmittel** (A propos des moyens d'éducation).
- FREUD (Sigmund), **Zur Psychologie des Gymnasiasten** (Sur la psychologie du lycéen, texte repris de 1914, trad. in 1984, Freud (S.), **Résultats, idées, problèmes**, PUF).
- REDL (Fritz), **Der Mechanismus der Strafwirkung** (Le mécanisme de l'efficacité de la punition).
- ZULLIGER (Hans), **Versager in der Erziehung** (Le raté dans l'éducation).

10^e année : 1936

- AICHHORN (August), **Zur Technik des Erziehungsberatung. Die Übertragung** (A propos de la technique du conseil éducatif : le transfert).
- BALINT (Alice), **Versagen und Gewähren in der Erziehung** (Défaillance et sécurité dans l'éducation).
- BUXBAUM (Edith), **Massenpsychologische Probleme in der Schulklasse** (Problèmes de psychologie collective dans la classe).
- MÄNCHEN (Anna), **Denlehmung und Agression aus Kastrationangst** (Inhibition intellectuelle et agression venant de l'angoisse de castration).
- SCHIKOLA (Hans), **Über Lernstörungen** (A propos des troubles d'apprentissage).
- STENGEL (Erwin), **Prüfungsangst und Prüfungsneurose** (Angoisse d'examen et névrose d'examen).
- STERBA (Editha), **Schule und Erziehungsberatung** (L'école et le conseil éducatif, tr. in PP, sous le titre : *Problèmes éducatifs et difficultés d'apprentissage*).
- ZULLIGER (Hans), **Über eine Lücke in der Psychoanalytischen Pädagogik** (Un manque dans la pédagogie psychanalytique, tr. in PP, 192-205).

11^e année : 1937

- GROTHJAHN (Martin), **Kindernalyse und Erziehung im Rahmen der psychoanalytisch orientierten Schule** (Analyse d'enfant et éducation dans le cadre d'une école à orientation psychanalytique).
- BERGMANN (Th.), **Versuch der Behebung einer Erziehungsschwierigkeit** (Essai pour venir à bout d'une difficulté éducative).
- BORNSTEIN (Steff), **Missverständnisse in der Psychoanalytischen Pädagogik** (Malentendus dans la pédagogie psychanalytique).
- BURLINGHAM (Dorothy), **Probleme der psychoanalytischen Erziehers** (Problèmes de l'éducateur psychanalytique, tr. in PP, 185-190).
- BALINT (Alice), **Die Grundlagen unseres Erziehungssysteme** (Les fondements de notre système éducatif, tr. in PP, 237-241).
- MORGENSTERN (Sophie), **Psychoanalyse une Erziehung** (Psychanalyse et éducation).
- MINOR-ZARUBA (Emmi), **Die fünfjährige Nora im Kindergarten. Ein Beispiel für die analytisch-pädagogische Arbeit in Kindergarten** (Nora, cinq ans : un exemple de travail analytico-pédagogique au jardin d'enfant).
- WEISS (Ruth), **Psychoanalysis und Schule : ein Sammelbericht** (La psychanalyse et l'école : revue de publications).