



## Sigmund Freud (1856 - 1939)

Bernard Jolibert

► **To cite this version:**

Bernard Jolibert. Sigmund Freud (1856 - 1939). Perspectives: revue trimestrielle de l'éducation, UNESCO, 1993. hal-02482951

**HAL Id: hal-02482951**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02482951>**

Submitted on 18 Feb 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 467-479.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

# SIGMUND FREUD

(1856 — 1939)

*Bernard Jolibert*<sup>1</sup>

Dans un essai paru en 1925 intitulé : « Présentation de moi-même »<sup>2</sup> Sigmund Freud nous indique expressément que chez lui la vie, l'œuvre et l'accueil qui leur fut réservé ne doivent jamais être dissociés si on veut comprendre sa découverte de la psychanalyse à la fois comme pratique thérapeutique et comme théorie métapsychologique. Dans cette étroite liaison, un élément pourtant va finir par dominer au point d'en constituer le véritable projet existentiel : la volonté de comprendre la seule chose qui importe à la fin, l'homme. « *Ma Présentation de moi-même* montre comment la psychanalyse devient le contenu de ma vie, et se conforme ensuite à ce principe justifié que rien de ce qui m'arrive personnellement ne mérite d'intéresser au regard de mes relations avec la science. »<sup>3</sup>

Dans cette étroite liaison entre existence, projet scientifique et relation au monde, l'élément dominant est donc le projet intellectuel qui aboutit à la découverte de la psychanalyse entendue indissolublement comme thérapeutique et comme modèle hypothétique de compréhension des comportements humains. Quel fut l'itinéraire de Freud?

## Error! Bookmark not defined. Une vie, une œuvre

Pour lui être fidèle, le mieux est peut-être encore de suivre son propre récit autobiographique que l'on pourrait intituler, à la manière d'Alain, « l'histoire de mes idées ». Autant de découvertes scientifiques majeures, autant d'étapes essentielles sur le chemin de la vie.

La première grande période correspond aux années d'apprentissage. Né à Freiberg le 6 mai 1856 en Moravie (actuelle République tchèque), Freud dit tenir de ses origines juives trois qualités qui l'ont beaucoup aidé dans ses luttes : la vénération pour la connaissance en général, surtout les sciences ; un esprit critique très libre et une grande résistance à l'hostilité. Quant à sa situation de famille, elle apparaît déjà comme exemplaire de l'Oedipe : un père qui se remarie à une toute jeune femme, à peine plus âgée que le fils aîné du premier lit.

La soif de savoir va orienter d'abord le jeune Freud vers la médecine, la botanique, la chimie, la zoologie, l'anatomie pathologique, mais aussi vers la philosophie et l'histoire. Comme l'écrit justement M. Robert : « Matérialiste, positiviste ... fermement convaincu que les causes des maladies sont à rechercher dans l'organisme et que l'opinion contraire n'est qu'une illusion ou un préjugé, le Freud d'avant Freud aurait sans doute pu devenir l'un de ces chercheurs éminents qui se font un nom dans le cercle étroit de leur spécialité, plus ou moins loin du grand public. »<sup>4</sup>

\* Nous devons à la courtoisie de l'auteur et des Éditions Klincksieck l'autorisation de reproduire ici cet essai, initialement paru (en partie) dans : Bernard Jolibert, *L'éducation contemporaine. Sources théoriques et problèmes*, Paris, 1989, pp. 111-124. A notre demande, l'auteur a bien voulu revoir et augmenter son texte (LR).

Une expérience médicale nouvelle introduit un changement d'orientation et ouvre une nouvelle période que Freud appelle avec humour la « préhistoire cathartique de la psychanalyse »<sup>5</sup>. Confronté à des patients injustement qualifiés de « simulateurs » ou de « nerveux », il commence à se consacrer à la délicate question de l'hystérie. Au contact de Charcot à Paris, de Liebault et de Bernheim à Nancy, puis de Janet, il découvre par l'hypnose et la suggestion médicale qu'il pourrait exister « des processus psychiques puissants qui ne s'en dérobent pas moins à la conscience de l'homme »<sup>6</sup> et le poussent à agir à son insu. Très vite, les symptômes hystériques lui apparaissent liés à des expériences antérieures oubliées. La crise cathartique montre que le symptôme naît de la rétention d'un affect et que cet affect est souvent lié à la sexualité. Contrairement à ce que pense Janet, l'hystérique ne souffre pas d'une faiblesse constitutionnelle aboutissant au clivage psychique ; il faut parler d'un véritable conflit « psychique inconscient », aussi monstrueuse que cette expression puisse paraître<sup>7</sup>. La mésaventure de Breuer avec Anna O. confirme que dans l'expérience cathartique, l'hystérique n'est pas un simulateur, mais un malade qui cherche à exprimer ce à quoi il n'a pas habituellement accès.

De l'aveu même de Freud, la période historique de la psychanalyse commence avec le constat que l'abréaction ne suffit pas à guérir le malade. Il existe des résistances, des refoulements qu'il convient de mettre au jour afin de les remplacer par « des actes de jugement aboutissant à l'acceptation ou au rejet »<sup>8</sup> de ce qui avait jadis été repoussé. La libre expression du patient empêchera à la longue les rechutes, ce que la simple catharsis ne permettait pas.

Commence alors la période analytique proprement théorique qu'il faut entendre comme la « tentative pour se représenter l'appareil psychique à partir d'un certain nombre d'instances ou de systèmes et de rendre compte des relations qu'ils entretiennent entre eux. »<sup>9</sup> « Les doctrines de la résistance et du refoulement, de l'inconscient, de la signification étiologique de la vie sexuelle et de l'importance des expériences vécues dans l'enfance sont les principaux éléments de l'édifice théorique de la psychanalyse. »<sup>10</sup>

A partir de cette époque, Freud n'est plus seul ; ses collaborateurs, ses élèves prennent de plus en plus d'importance au risque de déformer, de trahir l'inspiration même de sa recherche. Il paraît inutile ici d'entrer dans les querelles de doctrine qui vont assombrir la vieillesse du père de la psychanalyse. Son travail s'oriente vers l'approfondissement et la généralisation des résultats obtenus à d'autres domaines de la connaissance (topiques, anthropologie, histoire, religion, rêves, mots d'esprit, art, etc.). La gloire touchera Freud en même temps que la peine avec la montée du nazisme en Allemagne : « C'est en 1929 que Thomas Mann, l'un des auteurs qui avait le plus vocation à être le porte-parole du peuple allemand, m'assigna une place dans l'histoire de l'Esprit moderne, en des phrases tout aussi riches de contenu que bienveillantes. Peu de temps après, ma fille Anna fut fêtée à l'Hôtel de ville de Francfort-sur-le Main, lorsqu'elle y apparut à ma place pour y recueillir le prix Goethe qui m'avait été conféré en 1930. Ce fut le point culminant de ma vie sociale ; peu de temps après, notre patrie s'était confinée dans l'étroitesse, et la nation ne voulait plus rien savoir de nous. »<sup>11</sup> En 1938, un an avant sa mort, Freud quitte Vienne où il avait passé presque toute sa vie, contraint à l'exil par l'arrivée du nazisme.

## L'éducation

Qu'en est-il de l'application de la psychanalyse à la pédagogie? Freud dit n'y avoir personnellement contribué en rien, laissant à Mélanie Klein et à Anna Freud, sa fille, le soin d'une application du modèle métapsychologique au champ de l'éducation<sup>12</sup>.

Pourtant l'enfance est présente partout dans la réflexion freudienne. Rares sont les notices analytiques qui n'y font pas référence. De la théorie des stades au concept de « séduction précoce », de l'idée de sexualité infantile à celle, centrale, d'Oedipe, l'ensemble de l'œuvre repose sur une théorie de l'enfance et de son développement. L'enfance apparaît comme une période déterminante pour la formation de la personne.

Aussi, l'influence de Freud sur la réflexion éducative du XX<sup>ème</sup> siècle est-elle décisive et rares sont les auteurs contemporains qui ont abordé la pédagogie dans faire référence directe ou indirecte à Freud. Certains s'appuient explicitement sur sa doctrine pour justifier une conception, d'autres se contentent de lui emprunter certains concepts. Il n'est pas certain qu'à ce succès incontestable ne soit lié un certain flottement dans l'interprétation. Tiré du côté de la non-directivité par ceux qui voient en lui le dénonciateur de l'assimilation (éducation-autorité-névrose), appelé par d'autres au secours de l'autorité adulte, Freud reste tiraillé par ses interprètes entre des visions contradictoires du rôle et des limites de l'éducation.

Peut-être cela est-il dû au fait qu'il n'a pas laissé de traité spécifique sur la question éducative. Jamais, en effet, Freud n'a rédigé d'ouvrage ayant pour objet propre ce problème. Ce qui ne l'empêche pas, tout au long de son œuvre, de rechercher, examiner, critiquer au besoin le rôle des maîtres, des parents, c'est-à-dire de l'autorité adulte sur l'enfant. En fait, il n'est pas d'ouvrage de Freud qui, à un moment ou l'autre de son développement, ne soit confronté à une question éducative. Des *Trois essais sur la théorie de la sexualité* (1905) à *Malaise dans la civilisation* (1930), les références à l'éducation sont constantes. Si conservateurs et révolutionnaires s'en réclament, c'est peut-être que cette réflexion éparses, répondant à des, est essentielle. Peut-être, alors, pourrait-elle apparaître ambiguë à une lecture questionnements aussi divers que celui de *Totem et tabou* ou du « Cas du petit Hans » dans les *Cinq psychanalyses superficielles*.

En réalité, la pensée de Freud sur l'éducation, c'est-à-dire comme on va le voir, sur la question de l'adaptation de l'enfant à la réalité à la fois naturelle et sociale, témoigne d'une unité, d'une continuité et d'une fermeté certaines. Cette cohérence sans doute tient-elle au fait que la psychanalyse n'engage pas seulement une simple méthodologie thérapeutique, mais un point de vue global sur l'existence, dont la vie de l'enfant est un moment premier et fondateur.

Le point de départ de la pensée de Freud sur l'éducation est au confluent de deux questionnements: un questionnement biologique et un questionnement historique. La biologie, discipline première de Freud, lui fait découvrir l'imaturité radicale de l'enfant à sa naissance. Comparé aux autres espèces animales, le petit homme semble inachevé. Non seulement il naît nu, incapable de se nourrir, mais cet état est durable. Cette faiblesse native le condamne à une protection et donc à une influence plus longue et plus importante de la part des adultes. L'histoire individuelle infantile est marquante et ses traces subsistent, indélébiles, dans l'homme fait. Cette intuition première se trouve systématisée par Freud dès ses premiers travaux lors de son rejet successif de l'explication « nerveuse » des troubles mentaux<sup>13</sup> et de son refus de rendre compte de la névrose par l'hérédité<sup>14</sup>. Il voit dans les avatars de l'enfance la source des troubles de l'adulte. Comment alors la question éducative n'apparaît-elle pas essentielle? Si l'adulte est fils de l'enfant, comment passer à côté de la question de l'enfance et de son éducation?

Sa culture personnelle conduit Freud à percevoir, par delà les différences historiques, la divergences culturelles, la variété des faits de civilisation, une même problématique : la condition de l'homme comme être culturel. Partout, il y a de la nature, du biologique, de l'instinct certes, mais partout, l'homme ne devient homme que parce que cet instinct passe par l'autre, par la discipline de la culture. C'est ce passage, dont Oedipe lui paraît le prototype, qui définit la condition humaine. La rencontre du désir naturel et de la culture se fait d'abord au niveau de l'interdit de l'inceste, quelque forme que prenne ce dernier. Cette loi primordiale du développement, analysée du point de vue phylogénétique dans *Totem et tabou*, et du point de vue ontogénétique dans *Inhibition, symptôme, angoisse*, marque le modèle par où la culture s'institue en nous. Le fait de la règle entaille l'ordre naturel biologique et cette cassure définit le lieu de l'éducation.

On comprend alors que, partant de ce double point de vue, Freud ait été conduit dès le début de sa recherche sur l'hystérie et l'étiologie des névroses, vers une interrogation sur le sens et les valeurs de cette pratique qui n'a d'autre finalité que de faire passer l'enfant de l'immédiateté du désir à la réalité sociale. L'éducation se définit comme l'action de l'adulte sur l'enfant, action

permettant le passage du plaisir à la réalité, c'est-à-dire du désir brut au désir socialisé, intégré à un univers interhumain réglé. Comment se fait cette intégration?

Il faut noter que Freud ne fait pas appel, pour expliquer la socialisation de l'individu, à des hypothèses comme la maturation qui suppose une sorte d'aptitude vide que les coutumes sociales viendraient remplir. Il évite le débat inné-acquis. Pour rendre compte du fait que l'enfant se socialise, Freud invoque plutôt la nécessité d'une action répressive. L'éducation commence par le fait d'empêcher certaines tendances pulsionnelles spontanées de s'exprimer librement. La fonction répressive de l'éducation n'est donc pas pour lui une fonction annexe, parasitaire, que l'on pourrait supprimer ; l'interdit constitue l'essence de l'action socialisante.

« C'est pendant la période de latence, totale ou partielle, que se constituent les forces psychiques qui, plus tard, feront obstacle aux pulsions sexuelles et, telles des digues, limiteront et resserreront leurs cours (le dégoût, la pudeur, les aspirations morales esthétiques). Devant l'enfant né dans une société civilisée, on a le sentiment que ces digues sont l'œuvre de l'éducation. »<sup>15</sup>. La psychanalyse du « Petit Hans » confirme cette conception. La conclusion du commentaire de Freud rappelle<sup>16</sup> que jusqu'à présent la tâche de l'éducation apparaît comme une tâche de « domination ou plus justement de répression des instincts ». Il ajoute immédiatement que dans l'éducation la plus douce, celle qui tente d'éviter de faire dégénérer cette interdiction en état morbide, il subsiste un minimum d'interdit nécessaire. Pour rendre un individu « capable de culture », pour en faire un être « socialement utilisable », un sacrifice minimum de son activité pulsionnelle immédiate propre est toujours exigé.

Faut-il en déduire que l'action de l'éducation consiste à remplacer le désir par la règle sociale, à instaurer un nouveau principe de régulation psychique en lieu et place du plaisir? Le principe de réalité se substituerait au principe de plaisir. Freud deviendrait alors l'inspirateur des doctrines éducatives totalitaires. Si le déplaisir est le seul moyen éducatif efficace, alors principe de plaisir et principe de réalité apparaissent comme radicalement inconciliables. L'ensemble de l'appareil psychique de l'individu obéirait soit à l'un soit à l'autre principe dans une alternative sans combinaison possible. Si éduquer c'est remplacer le plaisir par la réalité, l'instinct par la société, le désir par la règle, la socialisation est une pure et simple substitution. A l'obéissance interne au plaisir issu de la décharge immédiate d'énergie, se substitue l'obéissance à la règle extérieure, naturelle (dureté de la réalité) ou culturelle (lois, principes moraux, usages qui préexistent socialement à la venue au monde des enfants).

L'éducation serait alors la pratique (techniques, procédés, méthodes, contenus pédagogiques) par laquelle les adultes imposeraient plus ou moins rigoureusement aux enfants de renoncer à l'immédiateté du plaisir instinctuel pour lui substituer l'obéissance à la réalité. Cette substitution impliquerait une souffrance correctrice qu'il faudrait simplement prendre garde de ne pas laisser dégénérer en état morbide.

En fait, si Freud ne semble jamais revenir sur l'idée qu'un minimum de répression instinctuelle est nécessaire dès qu'on éduque, il est beaucoup plus nuancé quant à l'alternative qu'elle semble impliquer.

On voit très vite en effet que si la finalité de l'éducation est bien d'instaurer le principe de réalité comme principe régulateur des conduites individuelles, cette instauration n'implique nullement une substitution. En réalité, ce n'est pas au plaisir qu'il s'agit de renoncer, mais à son caractère immédiat. De même, il ne s'agit pas de rejeter la vie pulsionnelle, de la nier (Freud, mieux que quiconque, sait bien que ce rejet équivaut à un déni sans efficacité), mais plutôt de l'adapter, de l'ajuster à une réalité naturelle et sociale incontournable, réalité où elle doit trouver à s'exprimer.

On voit peut-être alors mieux que l'éducation, selon Freud, ne vise pas à une substitution naïve et illusoire, mais à tenter une sorte d'adaptation permettant de conserver dans la réalité sous une forme modifiée, acceptable par cette réalité, tout ou partie de ce plaisir régulateur nécessaire à l'appareil psychique. Si on veut comprendre comment peut se réaliser un accord entre réalité et plaisir, ce sont ces deux principes qu'il faut tenter de cerner maintenant.

Le principe de plaisir et un principe dans la mesure où il règle d'emblée l'activité globale de l'individu à l'état brut. On pourrait le définir en disant qu'il fournit une règle première selon laquelle nos actions, sentiments, pensées en général, sont gouvernés par la recherche du plaisir et l'évitement du déplaisir : « Selon toute apparence, l'ensemble de notre appareil psychique a pour but de nous procurer du plaisir et de nous faire éviter le déplaisir, il est régi automatiquement par le principe de plaisir. »<sup>17</sup> « Les hommes veulent être heureux et le rester. Cette aspiration a deux faces, un but négatif et un but positif : d'un côté éviter la douleur, de l'autre rechercher de fortes jouissances. »<sup>18</sup>

Freud ajoute immédiatement que ce principe de plaisir non seulement détermine le but de l'existence mais gouverne dès l'origine toutes les opérations de l'appareil psychique.

On pourrait être tenté de s'arrêter là et dire que la névrose, dans son intégralité, provient de l'interdit. L'institution éducative serait par essence pathologique puisqu'elle nuit à l'expression d'un principe naturel. L'éducation véritable consisterait à l'inverse à retrouver ce principe de plaisir comme régulateur. La pédagogie sans frustration ni répression serait possible au sein d'une sorte d'harmonie spontanée des plaisirs et des désirs interhumains.

## Le réel

Pourquoi Freud ne retient-il pas cette hypothèse? Ne dit-il pas que « l'homme primitif avait la part belle puisqu'il ne connaissait aucune restriction à ses instincts ». <sup>19</sup> On peut parfois trouver quelques signes de nostalgie d'une innocence perdue lors des critiques que Freud adresse à l'éducation démesurément répressive de son temps. Pourquoi cependant est-il impossible de concevoir une éducation non répressive?

Les causes sont diverses et multiples.

D'abord, le principe de plaisir ne saurait constituer un but. Par essence, le plaisir existe dans le déséquilibre. Et ce déséquilibre entre en conflit avec le minimum de stabilité dont a besoin toute civilisation. La conjonction entre tension progressive et stabilité est impossible. De plus, si le principe de plaisir explique bien les mouvements humains, sa visée d'un bonheur parfait infini, éternel, reste irréalisable. Cette critique porte sur l'insuffisance interne du principe de plaisir : « Ce qu'on nomme bonheur au sens le plus strict, résulte d'une satisfaction plutôt soudaine des besoins ayant atteint une haute tension, et n'est possible de par sa nature que sous forme de phénomène épisodique. Toute persistance qu'a fait désirer le principe de plaisir n'engendre qu'un bien-être assez tiède... Ainsi nos facultés de bonheur sont déjà limitées par notre constitution. »<sup>20</sup> En lui-même, le plaisir ne suffit donc pas à définir un but puisqu'il passe son temps à se fuir lui-même.

De plus, il est lié indissolublement et structurellement à la douleur. Le déplaisir nous est beaucoup plus familier que le plaisir et son expérience provoque l'angoisse. Notre propre corps dans sa déchéance, sa dissolution, nous invite à réduire nos prétentions au bonheur absolu. Le monde extérieur, avec ses forces inexorables naturelles, travaille à notre anéantissement ; les autres êtres humains ne nous veulent pas toujours du bien. Tous ces phénomènes nous invitent à limiter nos prétentions à ériger le principe de plaisir au rang d'archétype éducatif.

Mais l'impossibilité d'une éducation non répressive ne repose pas sur cette seule analyse interne des mécanismes du plaisir. Freud rattache la nécessité de l'éducation à une critique sévère de l'état de l'« homme primitif », état d'un être livré seulement à la libre jouissance de ses pulsions. Cet homme, certes, possède un certain nombre d'instincts fondamentaux, mais l'absence de régulation interhumaine fait que, même s'il peut jouir, cette jouissance n'est ni garantie, ni désirable.

Les désirs instinctifs sont les mêmes du point de vue phylogénétique et ontogénétique. Identiques dans l'histoire de l'espèce et dans l'histoire individuelle, ils réapparaissent avec chaque enfant qui naît : « Les désirs instinctifs qui ont à pâtre de par [la culture] renaissent avec chaque enfant... Ces désirs primitifs sont ceux de l'inceste, du cannibalisme et du meurtre. »<sup>21</sup>

Tout comme la civilisation a commencé de s'écarter de l'« état primitif » grâce à la « frustration », la « privation » et l'« interdit », l'éducation individuelle, comme contrainte, est une nécessité permettant de faire passer l'enfant du désir primitif au désir maîtrisé.

Cette nécessité repose sur l'impossibilité réelle de jouir librement de ces instincts dans un état primitif. La liberté y apparaît comme une liberté pour rien, liberté sans réalisation possible à cause de la dureté de la nature, de la violence imprévisible des relations sans règle entre les hommes. Les pulsions agressives, conflictuelles et destructives deviennent auto-destructives, faute de normes.

Cette tendance à l'agression « que nous pouvons déceler en nous-mêmes et dont nous supposons à bon droit l'existence chez autrui »<sup>22</sup> est ce qui impose le passage à un ordre de coexistence possible. Le désir, l'instinct sous quelque forme spontanée qu'il s'exprime, n'offre aucune garantie de déboucher sur un plaisir possible s'il se contente d'obéir seulement à l'immédiateté qui le gouverne. Une liberté infinie équivaut à une négation de la liberté. « L'homme primitif avait en fait la part belle puisqu'il ne connaissait aucune restriction à ses instincts. En revanche, sa certitude de jouir longtemps d'un tel bonheur était très minime. L'homme civilisé a fait l'échange d'une part de bonheur contre une part de sécurité... Des renseignements plus exacts sur les mœurs des sauvages actuels nous ont appris qu'il n'y avait nullement lieu d'envier la liberté de leur vie instinctive. Ils étaient en effet soumis à des restrictions d'un autre ordre, mais plus sévères peut-être que n'en subit le civilisé moderne. Si nous reprochons à juste titre à notre civilisation actuelle de réaliser aussi insuffisamment un ordre vital propre à nous rendre heureux — ce que pourtant nous exigeons d'elle -ainsi que de laisser subsister tant de souffrances vraisemblablement évitables, si d'autre part nous nous efforçons, par une critique impitoyable, de découvrir les sources de son imperfection, nous ne faisons certes qu'exercer un bon droit, et en cela nous ne nous déclarons pas ses ennemis. C'est également notre droit d'espérer d'elle, peu à peu, des changements susceptibles de satisfaire mieux nos besoins et de la soustraire ainsi à ces critiques. Toutefois, nous nous familiariserons peut-être avec cette idée que certaines difficultés existantes sont intimement liées à son essence et ne sauraient céder à aucune tentative de réforme. »<sup>23</sup> Cette essence, c'est la répression minima qu'impose la discipline des instincts. Cette répression a pour instrument l'éducation. L'éducation commence donc par le déplaisir provoqué par l'autorité. L'interdit appartient à la culture, c'est-à-dire à « ce par quoi la vie humaine s'est élevée au-dessus des conditions animales »<sup>24</sup>. C'est par elle que l'homme parvient à l'endiguer certains instincts qui le conduiraient à une mort certaine. S'adapter au principe de réalité, c'est se rendre capable de cette maîtrise.

La question se pose alors de savoir ce qu'est cette réalité. Si en effet, comme on l'a vu, la finalité de l'éducation consiste à instaurer le principe de réalité, afin d'en faire l'origine du processus qui dirige nos conduites intellectuelles, morales et psychiques, en quoi consiste cette réalité?

Le domaine de la réalité, c'est tout ce qui compose le monde extérieur, tant naturel que culturel. Pour rester dans le domaine de l'éducation, c'est, pour Freud, tout ce qui advient à l'enfant dès qu'il sort de la dépendance initiale vis-à-vis de la mère bienveillante. Autrement dit, c'est ce qui advient dès que doit cesser la confusion entre la satisfaction objective et sa représentation hallucinatoire. Le réel se compose alors de tous les éléments naturels ou culturels qui opposent une résistance à l'enfant en introduisant de la distance entre le désir et sa satisfaction. Espace, Temps, Altérité subsument dans leurs cadres généraux tous les cas particuliers où la réalité fait face au désir immédiat.

Cette réalité apparaît bien comme ennemie du désir et le principe de réalité comme nécessité de se plier à une coercition inévitable. Plaisir et réalité semblent donc bien inconciliables. Pourtant, c'est là toute la force de l'analyse de Freud, ces deux principes ne sont pas contradictoires mais complémentaires.

A lui seul, on l'a vu, le principe de plaisir ne rend possible ni l'existence humaine, en tant qu'humaine, ni même la réalité du plaisir. En fait, pour qu'il aboutisse, il faut lui combiner le

principe de réalité. Déjà, en lui-même le principe de plaisir contient ses propres limites réelles. La réalité est donc déjà en lui, sinon comme principe régulateur, du moins comme obstacle interne : « Chaque individu est virtuellement en ennemi de la civilisation, qui cependant est elle-même dans l'intérêt de l'humanité en général. Il est curieux que les hommes, qui savent si mal vivre dans l'isolement, se sentent cependant lourdement opprimés par les sacrifices que la civilisation attend d'eux afin de leur rendre possible la vie en commun. La civilisation doit être ainsi défendue contre l'individu, et son organisation, ses institutions et ses lois se mettent au service de cette tâche. »<sup>25</sup> L'opposition n'est donc que « virtuelle » et c'est bien la socialisation, c'est-à-dire l'adaptation à la réalité qui rend possible la vie commune, c'est-à-dire la réalisation du plaisir. Le problème de l'éducation n'est donc pas seulement d'interdire, de frustrer, mais de découvrir une sorte d'équilibre entre la recherche du plaisir qui continue de régir l'équilibre psychique après que la socialisation soit réalisée, et les contraintes que la réalité naturelle et sociale impose aux instincts primitifs. L'éducation a pour tâche de discipliner la nature instinctuelle, elle ne peut cependant y parvenir qu'en laissant sa place au légitime plaisir. Au mieux, elle ménage les conflits, elle ne les supprime pas. Freud nous rappelle cet objectif : « Le but principal de toute éducation est d'apprendre à l'enfant à maîtriser ses instincts ; impossible, en effet, de lui laisser une liberté totale ; de l'autoriser à obéir sans contrainte à toutes ses impulsions... L'éducation doit donc inhiber, interdire, réprimer, et c'est à quoi elle s'est, de tout temps, amplement appliquée. Mais l'analyse nous a montré que cette répression des instincts était justement la cause des névroses. L'éducation doit donc trouver sa voie entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde de l'interdiction. Si le problème n'est pas insoluble, il convient de rechercher l'optimum de cette éducation, c'est-à-dire la manière dont elle sera le plus profitable et la moins dangereuse. Il s'agira de décider ce qu'il faut interdire, et ensuite à quel moment et par quel moyen doit intervenir cette interdiction...

« L'observation montre que jusqu'à ce jour, l'éducation a rempli sa mission d'une manière très défectueuse, qu'elle a grandement nui aux enfants. Si son "optimum" peut être découvert, si elle parvient à réaliser pleinement son œuvre, alors seulement elle pourra espérer parvenir à annuler l'effet d'un des facteurs de la maladie : l'action des traumatismes accidentels de l'enfance. En ce qui concerne l'autre facteur : les exigences d'une indocile constitution pulsionnelle, jamais, au grand jamais, l'éducation n'arrivera à la supprimer. »<sup>26</sup>

Cette longue citation permet de bien situer la place de l'éducation ainsi que son rôle dans l'esprit de Freud. Il s'agit en éduquant de passer entre deux écueils : d'un côté le maintien dans la brutalité originelle par suite d'une absence de résistance adulte, de l'autre la névrose que pourrait provoquer une répression démesurée. Sans jamais oublier que, dans le meilleur des cas, l'éducation reste un art : quand bien même elle atteindrait un niveau théorique et pratique idéal, il subsiste une « constitution naturelle » qui fait qu'elle ne peut pas tout. Certaines natures individuelles restent rebelles à la discipline éducative.

La question qui se pose est alors celle de cette conciliation entre le principe de plaisir et celui de réalité. Comment la recherche de la jouissance maximum immédiate et sans entrave peut-elle trouver un terrain d'accord avec la réalité qui interdit, frustrer, impose des barrières ? Comment se fait-il que l'appareil psychique accepte de se plier à la réalité ? Sur quelle instance du sujet cette dernière a-t-elle prise ?

## **L'éducabilité**

Pour être efficace, interdit doit être intériorisé. L'existence de la morale individuelle montre que la règle imposée par la réalité ne reste pas extérieure au sujet, mais qu'elle est prise en charge par lui sous forme affective. Son efficacité repose sur cette intériorisation. Celle-ci n'est possible que si le sujet possède en lui une instance capable de faire sienne l'exigence sociale contrebalançant l'influence des pulsions. Le système freudien postule alors dans le sujet une énergie propre, sorte de pulsion de conservation de soi et de survie contrebalançant les forces pulsionnelles primitives. C'est



l'amour de soi qui est à la racine de l'obligation morale et donc de l'éducabilité. « Le refoulement, avons-nous dit, provient du moi ; nous pourrions préciser : de l'estime de soi (*selbstachtung*) qu'a le moi. »<sup>27</sup>

L'interdit extérieur, la frustration, correspondent à un mécanisme interne qui reste la condition même de l'éducabilité et fait que l'homme n'est pas dressé mécaniquement, mais bien éduqué, c'est-à-dire capable d'auto-régulation.

C'est donc le moi, avec ses instincts d'auto-conservation et son idéal du moi, qui entre en conflit avec les instincts dont l'énergie est caractérisée par la libido<sup>28</sup>, et ceux primitifs du « ça ». L'éducation ne peut gérer ce que la nature présente de dangereux pour la culture qu'à la condition expresse que le sujet trouve un intérêt au sacrifice que cette dernière exige de lui. C'est le moi qui voit dans sa survie et dans le respect de soi un contrepois à la frustration.

De plus, il ne s'agit pas de sacrifice absolu, mais en fait de déplacement. Car le moi fait jouer les mécanismes par lesquels l'énergie primitive va se voir détournée, dramatisée, sublimée, afin de trouver une issue dans la réalité. C'est donc au sein du sujet que se trouve le contrepois aux instincts primitifs. Enfin, c'est aussi en lui que se forment les mécanismes de défense par lesquels la pulsion primitive trouve une réalisation partielle ou symbolique dans la réalité.

On voit où se trouve toute l'originalité et la cohérence de la pensée de Freud sur l'éducation par rapport à Reich, Neill ou Marcuse. Au lieu de présenter de manière manichéenne l'éducation comme le dressage extérieur d'une personnalité conduite à l'obéissance, Freud montre que si l'éducation est possible, c'est parce qu'existe dans l'individu même, au sein de son appareil psychique, des tendances qui en exigent l'éducabilité. Autrement dit, si le principe de réalité peut, au cours du développement individuel, canaliser les impulsions spontanées obéissant originellement au principe de plaisir, c'est parce qu'il existe en nous, non seulement la possibilité d'intérioriser l'interdit, mais surtout des forces, tout aussi primitives que celles du « ça » qui contrebalancent l'influence de ces dernières, pulsions de conservation du moi, telle l'image narcissique de soi. C'est par ce biais que l'énergie interne de la libido, traduite en amour de soi, apparaît comme fondement même de l'obligation morale, c'est-à-dire de l'éducation. C'est sur ce narcissisme que joue la crainte de retrait d'amour, premier mobile réel de l'éducation, plus fort sans doute que la violence directe. C'est aussi, en tant que la partie consciente du moi est en jeu dans la mise en place de tous ces mécanismes, que l'éducation peut apparaître comme formation des facultés intellectuelles de l'individu. Le principe de réalité trouve sa source en nous : à la fois dans les limites mêmes du principe de plaisir et dans l'instance de la personne chargée de sa conservation. Son extériorité n'est qu'apparente. Cette intériorité rendant l'éducation possible apparaît consciemment sous forme « d'ambition », de « désir d'être grand », « de paraître adulte », où se combinent étroitement plaisir et réalité<sup>29</sup>.

La force de Freud est d'éviter le piège dans lequel tombent bien des auteurs qui se réclament de lui : ce dualisme simpliste qui place d'un côté l'individu, spontané, naturel, ne demandant qu'à réaliser des pulsions sans objet ; de l'autre la société, culturelle, artificielle, castratrice, interdisant, dans un intérêt dont on ignore les finalités perverses, à l'énergie pulsionnelle de s'exprimer. Il montre que la morale, l'intellect, sont en germe dans la structure de l'appareil psychique. La sociabilité rend possible la socialisation et cette dernière n'est réelle que parce que l'individu, en dernier ressort, y trouve un intérêt : il échange une liberté infinie, mais précaire, contre une liberté réglée, mais réelle, car garantie. Il y a une éducabilité naturelle qui rend possible l'éducation.

On retrouve l'inspiration biologique qui avait servi de point de départ. L'homme ne peut pas éternellement rester enfant, il doit un jour ou l'autre passer au dehors, dans la vie hostile. L'enfant pourrait se définir comme être de pulsion immédiate, qui vit protégé par des adultes bienveillants loin de la dureté des autres, défendu du monde naturel extérieur et des conflits intérieurs. L'éducation consiste seulement à le conduire de cette dépendance protectrice précaire vers la responsabilité. Si, d'un point de vue superficiel, l'éducation a pour rôle de gérer ces forces

de la nature qui peuvent se montrer dangereuses pour la culture, d'un point de vue plus approfondi, on se rend compte que cette éducation, en permettant de discipliner le principe de plaisir, permet en même temps l'humanisation de l'homme. A la différence de l'enfant qui vit dans le plaisir protégé, à la différence de l'animal dominé par le plaisir immédiat, l'homme apparaît comme l'être du plaisir médiat et émancipé.

Sans doute, cette conception freudienne de l'éducation est-elle déjà riche et précise. Pourtant elle demande qu'on en prolonge l'analyse jusqu'à ses ultimes conséquences, autrement elle pourrait sembler insuffisante. Si on en restait à ce développement, on pourrait réduire Freud à n'importe quel théoricien de l'adaptation. Eduquer, en effet, revient, en dernier ressort, à socialiser et le principe de réalité en général convient à l'ensemble des règles admises par toutes les sociétés, les plus tyranniques comme les plus injustes. Ce principe ne permet aucune discrimination entre les modèles sociaux. Eduquer reviendrait à inculquer les règles morales et les connaissances indispensables à une société quelconque, règles et connaissances lui permettant de poursuivre, par delà la succession des générations, les exigences qu'imposent ses structures. En ce sens, Freud poursuivrait les mêmes objectifs que Skinner. Il apparaîtrait comme partisan d'une pédagogie de l'« *adjustment* ».

## Les fins

Ce serait se tromper lourdement sur Freud, qui n'est ni relativiste, ni cynique. « Realpädagogie » et Moralisme éducatif lui répugnent. Sa théorie de l'éducation repose sur un idéal à la fois humain et interhumain explicite capable de servir de finalité à l'action. Cet idéal est celui du progrès de la science entendu comme progrès de la raison prenant conscience d'elle-même à travers le dévoilement successif de ses illusions. La fin que Freud assigne à l'éducation est celle d'une autonomie à la fois intellectuelle et morale que seul permet d'atteindre le savoir scientifique.

Une interprétation sommaire de la psychanalyse nous fait oublier trop souvent qu'elle suppose, en tant que science, la primauté de l'intelligence sur la vie instinctive. Loin de viser la glorification des mécanismes occultes et les illusions de l'instinct, en tant que discipline scientifique, la psychanalyse conduit à une prééminence indéniable de l'intellect. D'ailleurs, la critique religieuse, reprise dans *l'Avenir d'une illusion*<sup>30</sup>, ne s'y trompe pas quand elle présente la psychanalyse comme force destructrice des illusions consolatrices de religions.

L'éducation n'a d'autre visée dans l'esprit de Freud que d'opérer la même démystification, la même désillusion que celle de la psychanalyse : « Le temps où sera établie la primauté de l'intelligence est sans doute encore immensément éloigné de nous, mais la distance qui nous en sépare n'est sans doute pas infinie. Et comme la primauté de l'intelligence poursuivra vraisemblablement les mêmes buts que ceux que votre Dieu doit nous faire atteindre : la fraternité humaine et la diminution de la souffrance, nous sommes en droit de dire que notre antagonisme n'est que temporaire et nullement irréductible. »<sup>31</sup>

C'est la raison et l'expérience qui donneront, selon Freud, l'explication des consolations illusoire de la religion. Peut-être y perdons-nous une part de soulagement. A tout le moins, ce serait une « illusion de croire que nous puissions trouver ailleurs ce que (la science) ne peut nous donner »<sup>32</sup>. L'éducation est donc, suivant Freud, une éducation vers la raison, par la science et l'expérience. Hamlet dans son doute et son inquiétude lui paraît finalement un meilleur modèle<sup>33</sup> pédagogique et humain que n'importe quel héros mystique, installé dans les certitudes de la bonne conscience et les pauvres illusions de la foi.

On pourrait objecter que la science rationnelle elle-même n'est qu'une construction illusoire, sorte de palliatif rendant supportable les souffrances, déceptions et frustrations que nous impose l'existence.

Peut-être, répond Freud, la science et l'exigence rationnelle ne sont-elles qu'objets de satisfactions substitutives nous détournant de penser à la mort<sup>34</sup>. Mais quand bien même elles

apporteraient des satisfactions substitutives, le contenu de savoir qu'elles proposent a le mérite de n'être pas illusoire. Cette démystification objective se mesure à trois choses : la puissance humaine est augmentée par le progrès de la science ; l'image de l'univers qu'elle propose est plus cohérente et plus précise<sup>35</sup> ; enfin, les modèles qu'elle fournit sont universels car reconnus dans leur nécessité<sup>36</sup>.

En fonction d'une telle finalité, que doit faire concrètement l'école?

Du point de vue moral, nous préparer à renoncer à nos désirs infantiles, nous apprendre à échanger un plaisir infini mais illusoire contre une garantie de jouissance, nous amener à supporter certaines frustrations nécessaires à la vie commune. Il s'agit de nous faire passer des illusions sur nous-mêmes à plus de lucidité.

Du point de vue du savoir, c'est-à-dire de l'instruction, l'école a pour charge de réaliser l'homme dans l'enfant, c'est-à-dire de développer l'intellect, afin de nous faire passer de la servitude à la liberté.

Du point de vue politique, il reste à réaliser plus de « fraternité entre les hommes en diminuant leur souffrance »<sup>37</sup>.

Par sa conception intellectuelle et critique, Freud s'inscrit donc bien dans la tradition humaniste. L'éducation psychanalytique ne consiste pas à libérer la puissance fantasmatique des pulsions des contraintes sociales, mais bien à « apprendre à l'enfant à maîtriser ses instincts »<sup>38</sup>. Loin d'un hédonisme naïf ou d'une harmonie mystique de soi à soi et de soi aux autres, Freud assigne à l'éducation la tâche de tenter de gérer, dans un équilibre acceptable par chacun, sacrifices et bénéfiques que la réalité impose à l'immédiateté du plaisir. Ceci par et pour la raison et la science, c'est-à-dire l'œuvre de désillusion de l'intellect. L'éducation peut être assimilée à une ascèse de l'intelligence qui remet en doute ses croyances et travaille sur elle-même sans cesse pour comprendre le réel dont elle fait partie par delà des illusions nécessaires de l'enfance.

## Notes

1. Bernard Jolibert (France). Enseigne les sciences de l'éducation et de l'histoire de la pensée éducative à l'Université de la Réunion. Auteur de *L'enfance au XVII<sup>e</sup> siècle* (1981) ; *L'éducation : l'idée de raison dans l'histoire de la pensée éducative* (1987) ; *L'éducation contemporaine* (1989) ; Fondateur de la collection « Philosophie de l'éducation » aux Éditions Klincksieck (Paris, France), il a traduit et publié le *De magistro* de saint Augustin, ainsi que la *Grande didactique* de Comenius et le *De pueris* d'Érasme.
2. Traduit en français sous le titre : *Sigmund Freud présenté par lui-même*, Paris, Gallimard, 1991.
3. *Idem*, pp. 121-122, *Post-scriptum de 1935*.
4. Robert, M. Article « Sigmund Freud » in *Encyclopaedia Universalis*, Paris, 1980, vol. 7, p. 384.
5. *Sigmund Freud présenté par lui-même*, *op. cit.* p. 93.
6. *Idem*, p. 30.
7. *Idem*, p. 54.
8. *Idem*, p. 51.
9. *Idem*, p. 55.
10. *Idem*, p. 67.
11. *Idem*, p. 124.
12. *Idem*, p. 118.
13. Freud, S. et Breuer, J. *Études sur l'hystérie*, Paris, P.U.F., 1956.
14. Freud, S. *Névrose, psychose et perversion*, « l'hérédité et l'étiologie des névroses », où Freud refuse l'hypothèse héréditaire de Charcot (Paris, P.U.F., 1973).
15. Freud, S.. *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Paris, Gallimard, 1962, p. 69-70.
16. Freud, S.. *Les cinq psychanalyses*, « Le cas du petit Hans », Paris, P.U.F., 1954, p. 197.
17. Freud, S.. *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris, Gallimard 1933, p. 13.
18. Freud, S.. *Malaise dans la civilisation*, Paris, P.U.F., 1971, p. 20.
19. *Idem*, p. 69.
20. *Idem*, p. 20-21.
21. Freud, S. *L'avenir d'une illusion*, Paris, P.U.F., 1971, p. 16.

22. Freud, S. *Malaise dans la civilisation*, *op. cit.*, p. 65.
23. *Idem*, p. 69-70.
24. Freud, S. *L'avenir d'une illusion*, *op. cit.*, p. 8.
25. *Idem*, p. 9.
26. Freud, S.. *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, Paris, Gallimard, 1965, p. 166-167.
27. Freud, S. « Pour introduire le narcissisme », in: *La vie sexuelle*, Paris, P.U.F., 1972, p. 92.
28. Freud, S. *Malaise dans la civilisation*, *op. cit.*, p. 72.
29. Freud, S. « La création littéraire et le rêve éveillé », in: *Essais de psychanalyse appliquée*, *op. cit.*, p. 70 sq.
30. Freud, S. *L'avenir d'une illusion*, *op. cit.*, p. 73 sq, où Freud s'adresse indirectement une série de questions et y répond.
31. *Idem*, p. 77.
32. *Idem*, p. 80.
33. Freud, S. « Deuil et mélancolie » in *Métopsychoanalyse*, Paris, Gallimard, 1952, pp. 189-222.
34. Freud, S. *Malaise dans la civilisation*, *op. cit.*, p. 19.
35. Freud, S. *L'avenir d'une illusion*, *op. cit.*, p. 78.
36. Freud, S. *Malaise dans la civilisation*, *op. cit.*, p. 86.
37. Freud, S. *L'avenir d'une illusion*, *op. cit.*, p. 77.
38. Freud, S. *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, *op. cit.*, p. 166.