

J.L.LANG : Présentation du N° 3 de Documents et Débats

Ainsi que nous l'avions annoncé dans notre précédent numéro, ce bulletin aborde essentiellement les problèmes de la Formation et ceux de la Psychanalyse des enfants.

Nous nous devons toutefois de rendre d'abord, hommage à deux éminents analystes disparus en ce début d'année : Michael Balint et Donald W. Winnicott. Le premier d'ailleurs ne consacra-t-il pas toute une partie de ses efforts et de son activité à la formation et à l'enseignement de la psychanalyse, et l'on sait d'autre part la place capitale que tient le second dans notre compréhension et notre pratique de l'analyse des enfants.

Un autre texte, de Postel, rejoint les préoccupations de ce numéro par le biais d'une anecdote historique : les relations de Ferenczi avec l'Ecole Psychiatrique de Bordeaux - rappel qui coïncide à peu près avec la parution aux Editions Payot du second tome des Oeuvres Complètes de S. Ferenczi, préfacé par ... M. Balint.

La seconde partie de ce bulletin (Formation) et la troisième (Psychanalyse des Enfants) comportent une série d'articles et de réflexions qui en quelque sorte prolongent nos discussions aux Entretiens de juin 1970 et les exposés contenus dans notre premier numéro d'octobre dernier.

Toutefois, nous avons pensé qu'il serait utile de reproduire le texte, déjà diffusé mais non encore publié, des propositions que le Conseil de l'Association Psychanalytique de France présenta le 24 novembre 1969 lors d'une Assemblée Générale, et relatif à une éventuelle réforme du cursus. Nous ne pouvions le faire suivre des diverses interventions, notes et remarques que ce texte avait à l'époque suscitées et qui, d'ailleurs, avaient alors été également diffusées. Par contre, nous l'avons fait précéder d'un autre projet, également inédit, antérieur en date, et proposé en mars 1968 par D. Anzieu et A. Berge.

Ces deux textes, celui d'Anzieu et Berge et celui du Conseil, sont en effet les deux seules propositions, à la fois suffisamment cohérentes et concrètes, à avoir été mises en forme et nettement articulées.

Or, aucun de ces deux projets n'a finalement abouti, ni même connu un commencement d'exécution.

Ce fait mérite à mes yeux que l'on s'y arrête un instant.

Le premier projet, Anzieu et Berge nous le rappellent dans leur introduction, n'a pas été sérieusement discuté. Le second, nous l'avons dit, a certes suscité l'intérêt et provoqué maintes réflexions, prises de position, voire remous. Mais pour aboutir finalement à quoi ?

Certains, acceptant ou non l'esprit général de la réforme

proposée, préférèrent s'en tenir à des considérations théoriques, d'ailleurs fort pertinentes, mais en évitant d'en dégager des conclusions pratiques et concrètes.

D'autres ont avant tout privilégié tel ou tel aspect, retenant certaines propositions tout en en rejetant d'autres, s'attachant à tel moment du cursus et négligeant les autres temps, sans tenir compte de la cohérence du "projet" d'ensemble. Critiques ou adhésions partielles, modifications ou ajouts tout aussi parcellaires ne pouvaient aboutir qu'à des contradictions internes non seulement quant à la réforme proposée mais tout aussi bien quant aux suggestions qui lui furent opposées.

Aussi bien, et c'est là le point important, aucune contre-proposition cohérente envisageant l'ensemble des problèmes relatifs au cursus ne devait sortir de nos discussions - comme si seules quelques modifications ou réformes de surface étaient susceptibles de recueillir un consentement suffisamment large. Car aussi bien, le statu quo en la matière ne paraissait une solution pour personne.

Or, je le pense fermement, de telles réformes superficielles ne sauraient changer l'essentiel des problèmes que nous nous posons ; elles risquent au contraire de rendre impossible pour longtemps toute tentative de transformation au fond, quelle qu'en soit d'ailleurs l'inspiration.

Serait-ce alors l'impasse et, faute de mieux, le statu quo résigné ? Nul ne le souhaite ? La plupart

des Sociétés de Psychanalyse se trouvent d'ailleurs dans une situation plus ou moins comparable, les discussions autour du cursus soulèvent les mêmes espoirs, les mêmes critiques, ou réticences , ou incertitudes. Serions-nous présomptueux ?

Il ne s'agit pas de tenter la relance d'un projet qui ne paraît pas avoir recueilli, sinon l'audience, du moins un assentiment suffisamment large pour permettre l'étude de modalités, amendements ou ajouts qui décideraient d'un début d'exécution. Il ne s'agit pas plus d'invoquer les règles statutaires ou les dispositions réglementaires qui pourraient soi-disant rendre compte d'une certaine incapacité à entreprendre une réforme autre que parcellaire et inopérante. Ce serait là l'alibi qui masque le symptôme.

Et c'est bien à ce dernier que nous avons à faire. A partir des intérêts et des énergies qui incontestablement se sont manifestés à propos de ces projets, que peut-il être mobilisé dans cette société (et bien d'autres !) qui, sur ce sujet, paraît effectivement bloquée ?

Ce n'est pas forcément au niveau du cursus, du symptôme, que se dévoilera une voie de dégagement.

Mais quand bien même ce serait à ce niveau qu'on la voudrait trouver, pourquoi n'en pas tenter l'expérience ? Pourquoi ceux d'entre nous qui se sentiraient prêts à assumer les fonctions et rôles prévus dans le projet du Conseil, et dans l'optique générale

indiquée dans celui-ci, ne pourraient-ils promouvoir une sorte de cursus parallèle, alors que, pour l'essentiel, les règles actuellement en vigueur, peut-être, progressivement modifiées se poursuivraient dans les formes traditionnelles. Pratique, sans doute, qui n'est pas sans écueils, et qui, à mes yeux, exigerait plusieurs conditions : une équipe cohérente prête à tenter l'expérience, puis à en rendre compte au fur et à mesure de son évolution, après toutefois en avoir précisé plus avant les modalités d'application ; un large assentiment de nos membres officialisant cette tentative ; un accord effectif entre le Conseil de l'Association et son Comité de Sélection.

C'est peut-être là - alibi ? - symptôme ? - le fond du problème, chez nous et ailleurs - ou alors une toute autre question.

J.L. Lang

Judith Dupont :MICHAEL BALINT

Il est très difficile de concevoir que Michael Balint soit mort. Cet état ne lui va pas du tout. Seule une trahison de son corps a pu avoir raison de son extraordinaire vitalité. Quelques semaines avant sa crise cardiaque, rapidement suivie de la seconde, il venait de faire deux voyages à Paris, était en plein travail et formait de nombreux projets. Pourtant sa mort était l'aboutissement nullement surprenant ni particulièrement précoce de plusieurs années de maladie dont personne, à part sa femme, ne connaissait la gravité, voire l'existence.

Ce comportement le caractérise bien. Passionné, violent, aimant les sports, le ski, la montagne, les voyages, les évènements et les idées nouvelles, la bonne nourriture, sa curiosité était perpétuellement en éveil, et il ne voulait absolument pas accepter d'être plaint, ménagé ni limité dans son travail.

Il y a un curieux contraste entre sa vie marquée de bouleversements et de ruptures et son travail qui a progressé avec une régularité parfaite ; la théorie qu'il expose dans son dernier livre paru, Le Défaut Fondamental a été élaborée, étayée par la clinique et mise en forme tout au long de sa vie.

Michael Balint est né à Budapest en 1896. Son père, médecin, en a fait un médecin à son tour, un peu malgré lui, car il aurait préféré faire des études d'ingénieur. Il aimait les mathématiques et les lettres classiques. Parallèlement à ses études de médecine il a fait des études de biochimie et de physico-chimie, et c'est en tant que chimiste chez I.G. Farben qu'il a gagné sa vie à Berlin en attendant d'être admis à exercer la psychanalyse.

Sa sœur avait pour camarade de classe Alice Szekely-Kovács qui devint par la suite la femme de Balint. Dans cette classe, les premières places étaient partagées entre ces deux jeunes filles et une troisième Margaret Mahler, qui devint elle-même psychanalyste.

Très jeune Balint est entré en contact avec sa future belle-famille qui constituait à l'époque un véritable bouillon de culture intellectuel. Sa future belle-mère, Vilma Kovács, était une psychanalyste, élève de Ferenczi. Dans sa grande maison toujours ouverte elle rassemblait l'élite intellectuelle locale. Ferenczi, Roheim, des écrivains, des peintres, des poètes, des musiciens, se retrouvaient chez elle presque tous les dimanches, et plusieurs soirs par semaine. C'était un milieu stimulant et très exigeant : seul le "très bien" est "assez bien", avait coutume de dire Vilma Kovács.

cette sorte de centre culturel a beaucoup marqué Balint, qui épousa Alice en 1921 et dès lors ne cessa jamais d'y participer activement. Cependant l'atmosphère de cette maison présentait une caractéristique qui a certainement joué un rôle dans l'évolution de Balint : c'était de toute évidence une organisation matriarcale. Vilma Kovács et ses deux filles, Alice (ethnologue puis psychanalyste) et Olga (peintre), régnaient avec l'aide des princes consorts aimés, encouragés et tendrement protégés. Chacun y recevait toute l'aide nécessaire pour développer ses dons, avec peut-être une certaine difficulté à y acquérir un statut satisfaisant.

Les Balint, à peine mariés, quittèrent Budapest pour Berlin où ils terminèrent leurs études et commencèrent leur analyse : Michael avec Sachs, Alice avec Abraham. Ils habitaient à quelques maisons de Melanie Klein et les nombreuses discussions qui eurent lieu à cette époque ne sont certainement pas étrangères au développement ultérieur de la pensée de Balint.

Un garçon naquit en 1925. Pour lui épargner les effets de l'antisémitisme qui régnait en Hongrie, Balint le fit baptiser, ce qui provoqua la première grande rupture dans sa vie, avec son père, juif convaincu, qui ne voulut plus le revoir. Ils ne se rencontrèrent qu'une seule fois, avant le départ de Balint pour l'Angleterre. Par contre la

relation resta toujours très chaleureuse avec sa mère, une femme très affectueuse et tendre. Les parents de Balint se suicidèrent en 1944 lorsqu'on vint les chercher pour les déporter.

De retour à Budapest en 1924, Balint poursuivit son analyse avec Ferenczi, ainsi que sa femme. Il fut admis à la société de psychanalyse de Budapest en 1925 et nommé didacticien l'année suivante. Il participa activement à l'organisation de l'Institut de Psychanalyse et de la Polyclinique, ouverte un peu plus tard.

L'analyse que Balint fit avec Ferenczi, puis l'amitié qui lia les deux hommes jusqu'à la mort de Ferenczi en 1933 joua un rôle capital dans les recherches ultérieures de Balint. Les références à Ferenczi dans son œuvre ne se comptent pas. Au contact de Ferenczi, ce médecin malgré lui devint médecin avant tout, cherchant à soigner tous ceux qui demandaient de l'aide, plutôt qu'à sélectionner les cas susceptibles de bénéficier d'une analyse dite classique.

Aussi, tout comme Ferenczi, il lui arriva de s'écarter de la technique classique (voir par exemple son article sur l'épreuve de réalité dans Problems of Human Pleasure and Behaviour) pour y revenir à chaque fois, enrichi d'une nouvelle compréhension. Il avait le talent (et le courage nécessaire) pour tirer profit de ses erreurs et il a aussi largement utilisé les erreurs de Ferenczi dont celui-ci n'hésitait jamais à parler, avec une franchise qui lui a valu les plus violentes attaques.

Lorsqu'il parlait du parti à tirer des erreurs, Balint aimait à évoquer cet oncle, gloire de sa famille qui, charcutier dans une ville de province, avait voulu retrouver le secret du salami italien. Ce fut un échec complet, mais il découvrit ainsi le salami hongrois qui est devenu un des produits les plus fameux de ce pays.

En 1938, les Balint décidèrent de quitter la Hongrie pour l'Angleterre où un poste leur était proposé. Cette décision était amplement justifiée par la situation politique, mais aussi peut-être, dans une certaine mesure, par l'atmosphère de couveuse qui régnait dans la grande maison de la belle-famille.

A peine installés à Manchester, Alice Balint mourut soudainement. Ce fut un terrible choc pour Balint qui vécut son chagrin avec la violence qui le caractérisait. Puis il tenta de reconstruire sa vie, fit un bref mariage malheureux, suivi d'une série d'expériences mieux faites pour satisfaire sa curiosité que ses sentiments.

Enfin, il rencontra sa femme Enid qui travaillait comme lui à la Tavistock Clinic, et vécut auprès d'elle près de vingt années très heureuses dans une collaboration qui est à la base de nombreux écrits signés par l'un d'eux ou par tous les deux.

Parallèlement à cette vie pleine de ruptures et de séparations, Balint eut une vie professionnelle qui évolua sans interruption, avec une régularité parfaite. Toute la théorie de Balint a été élaborée à partir du concept d'amour primaire, l'idée d'une fusion originelle avec l'environnement, le « mélange harmonieux par interpénétration ». Ce concept se fonde sur l'observation clinique des patients "difficiles", dits "narcissiques", "schizoïdes, présentant un clivage important" etc. que Balint commence à étudier et à décrire dès 1930, tout en suivant attentivement et de près les travaux de Ferenczi.

Il s'intéresse aux états de régression qui sont constants et souvent spectaculaires chez ces malades, et il tente de les comprendre et d'en expliquer le processus à partir du concept d'amour primaire. Certaines régressions qu'il qualifie de bénignes aboutissent à ce qu'il appelle un "new beginning" ou renouveau ; après une phase persécutive, puis dépressive, le patient devient capable d'établir de nouveaux modes de relation avec ses objets. D'autres régressions, dites malignes, évoluent vers un cercle vicieux de désirs et d'exigences insatiables que Balint compare aux états d'assuétude toxicomaniaques, et dont l'issue est des plus problématiques. Balint étudie les modalités techniques qui permettent de favoriser la forme bénigne de régression aux dépens de la forme maligne.

Enfin Balint introduit la notion de défaut fondamental, défaut, manque, ou faille, plus ou moins grave, qui se constitue en chacun de nous au cours du développement précoce, lors du passage qui mène de l'état de mélange harmonieux par interpénétration avec un environnement primaire indifférencié, à la relation avec un environnement où sont apparus les objets séparés avec lesquels il faut s'arranger.

A partir de là il propose une nouvelle topique; Il divise l'appareil psychique en trois zones, la zone du défaut fondamental, la zone œdipienne et la zone de la création.

Parallèlement, et en relation étroite avec ses recherches psychanalytiques, Balint commence son travail de recherche avec les omnipraticiens. Dès 1923, His et Zondek à Berlin lui permettent d'ouvrir dans leur service, une consultation psychosomatique avant la lettre. Quelques années plus tard, à Budapest, il commence ses premiers séminaires de généralistes. Malgré un succès certain, il est obligé de les interrompre, la police exigeant qu'un inspecteur assiste à chaque réunion.

En Angleterre il reprend ses recherches, d'abord avec des conseillers conjugaux, puis avec des généralistes dont un premier groupe constituera le point de départ des séminaires de formation et de recherche appelés aujourd'hui "groupes Balint" un peu partout dans le monde.

Balint a montré que le transfert pouvait être utilisé sur le plan thérapeutique par l'intermédiaire de deux outils : l'interprétation et la relation.

Si l'interprétation appartient à ceux qui ont appris à la manier, la relation est un élément constant de toute situation thérapeutique. C'est même un des principaux agents thérapeutiques. Balint considère que tout médecin doit apprendre à utiliser cette relation et savoir parvenir par ce moyen à entrer en contact avec le défaut fondamental de son patient qui, pour Balint, constitue la source et l'organisateur de toute la pathologie d'un individu.

Balint a beaucoup écrit. Ses recherches psychanalytiques font l'objet de nombreux articles publiés entre 1923 et 1970, dont une partie a été rassemblés dans deux volumes non encore traduits en français : Problems of Human Pleasure and Behaviour et Primary Love and Psychoanalytic Technique. Puis viennent deux ouvrages : Thrills and Regression, et Basic Fault, ce dernier étant traduit sous le titre Le Défaut Fondamental.

Le travail de recherche avec les omnipraticiens a fourni la matière d'innombrables articles rédigés par Balint seul, ou avec sa femme Enid, ou d'autres collaborateurs. Par ailleurs, l'essentiel de ces recherches est résumé dans deux livres : Le médecin, son malade et la maladie, et Techniques psychothérapeutiques en Médecine, ce second ouvrage écrit en collaboration avec sa femme Enid. Deux autres livres ont été publiés, en collaboration avec une équipe de médecins : A Study of Doctors, traitant de la sélection des médecins aptes à suivre une formation selon la méthode de Balint, et Treatment or Diagnosis, qui étudie le cas des malades dont la seule relation avec le médecin se limite au renouvellement d'une même ordonnance.

Voici donc, résumé en quelques lignes, le schéma d'une vie très riche et très remplie d'un homme qu'on pourrait sans hésiter classer - pour utiliser un terme de sa création - parmi les philobates. Il n'a jamais cessé de se définir par rapport à son père : il était le fils d'un médecin de quartier juif qui est devenu président de la Société Britannique de Psychanalyse.

J. Dupont

Masud R. KHAN :

Dr. DONALD W. WINNICOTT

Le Docteur Donald W. Winnicott est décédé à Londres le 25 janvier 1971. Il était âgé de 74 ans.

Nous prions Mrs. Clare Winnicott de trouver ici l'expression de notre profonde sympathie.

- - - - -

On pourra lire ci-dessous des extraits d'un article paru dans The Times le 27 janvier 1971.

Dr. Donald W. Winnicott

La longue carrière du Docteur Winnicott débuta en 1923 lorsqu'il fut nommé Médecin Assistant au Paddington Green Children's Hospice. Il assura cette fonction pendant quarante ans. En tant que pédiatre il fut en contact étroit avec les enfants et leurs parents et c'est à ce contact que s'éveilla sa sensibilité thérapeutique.

Vers 1930 il s'intéressa à la psychanalyse qui lui apparut indispensable pour approfondir son expérience clinique. Il entreprit une analyse avec

James Strachey et la poursuivit avec Madame J. Rivière. Il devint membre de la Société Britannique en 1935. Dès lors, tout au long de sa carrière analytique, il se consacra avec une énergie incessante à confronter son expérience clinique de pédiatre avec l'insight que lui apportait l'analyse. Ses écrits : De la Pédiatrie à la psychanalyse (1958) et The Maturational Processes and the Family Environment (1961) témoignent, à travers les articles qui s'échelonnent sur une quinzaine d'années, de la nouveauté de ses formulations théoriques.

Winnicott fut un théoricien et un clinicien solitaire et modeste. Peu à peu, au long des années, ses recherches ont exercé une influence dans des domaines divers, non seulement sur la pédiatrie et la psychanalyse mais aussi sur le travail social et la pédagogie. Il avait une "façon de voir" révolutionnaire ; mais ce fut un révolutionnaire tranquille qui n'était animé d'aucun prosélytisme dogmatique. Au début de ce siècle, Freud avait montré l'ubiquité du rôle des désirs et des conflits inconscients dans l'évolution de tout individu. Freud avait en même temps inventé un processus et un cadre thérapeutique qui devaient permettre au sujet de découvrir, d'explorer et de résoudre ses conflits. Il accordait énormément d'importance à la compréhension et à l'insight. Dans la mesure où Winnicott était en contact très étroit avec les enfants et les mères qui en avaient la charge, il put élargir le champ de

la tâche psychanalytique pour y inclure la reconnaissance du besoin du patient. Dès lors Winnicott poursuivit son travail clinique selon deux voies parallèles et pourtant très proches. D'une part Winnicott inventa le squiggle game qu'il utilisa au cours des psychothérapies avec les enfants : ces recherches seront bientôt publiées sous le titre de Consultations thérapeutiques en psychiatrie infantile (Therapeutic Consultations in Child Psychiatry). D'autre part Winnicott eut le courage d'aménager pour les patients adultes des possibilités d'une régression maxima, et de supporter et de faire face à cette régression avec toute la patience et toute la vigilance nécessaires, à savoir jusqu'au moment où le patient, en tant que personne, devenait capable de découvrir et de réaliser son vrai soi (true self).

Cet abord exerça une influence considérable sur l'attitude thérapeutique des analystes dans leur praxis. Sans se laisser ébranler par les critiques et les doutes exprimés par ses collègues il soutenait qu'il fallait tenir compte des besoins des patients et se laisser guider par l'expression de ces besoins pour comprendre leurs difficultés. Une telle conception était calquée sur celle du holding : la façon dont la mère fournit un support à son enfant. Le dépouillement même de sa méthode exigeait de la part de Winnicott un extrême dévouement dans ses entreprises thérapeutiques. Il fallait tenir compte de la grande vulnérabilité du patient lors des moments de besoin et le protéger contre toute agression.

Quelles que furent les réticences et les réserves avec lesquelles furent accueillies certaines formulations, dans l'ensemble les travaux de Winnicott eurent un profond retentissement. En 1944, il fut nommé Fellow du Royal College of Physicians. Il fut élu, à deux reprises, Président de la Société Britannique de Psychanalyse. Pendant plus de vingt cinq ans il fut membre du Comité de Formation de l'Institut de Psychanalyse.

Tous ceux qui eurent l'occasion de l'approcher ont pu ressentir la générosité de son attitude. Il avait le don de permettre à tous ceux qui purent travailler avec lui de développer leur propre personnalité. La disparition de Winnicott prive la psychanalyse d'un pionnier courageux, clairvoyant, et qui fit œuvre de créateur.

Masud R. Khan

J. Postel :

S. FERENCZI et l'Ecole Bordelaise

La parution en français du deuxième tome des œuvres complètes de S. Ferenczi (éditions Payot) nous a permis de retrouver un article peu connu jusque-là, bien qu'il ait un grand intérêt pour l'histoire du mouvement psychanalytique en France. C'est celui intitulé "La Psychanalyse vue par l'école psychiatrique de Bordeaux" (p.209) dans lequel Ferenczi analyse la première édition (1914) du livre de E. Regis et A. Hesnard "La Psycho-analyse des Névroses et des Psychoses". Il en estime assez la première partie consacrée à l'exposé de la doctrine freudienne. Il est en revanche très sévère pour la seconde qui en fait la critique. "Dans la mesure, écrit-il, où les auteurs trouvent inadmissibles tant de points fondamentaux de la psychanalyse, l'estime élogieuse qu'ils témoignent à des points de détails, qui ne doivent leur découverte qu'aux orientations et aux procédés rejetés par les auteurs, perd pratiquement toute valeur". Il essaie alors de distinguer la responsabilité des deux auteurs : "ainsi devons-nous exprimer notre soupçon que l'auteur de la partie critique pourrait être Regis, Hesnard étant à l'origine de l'exposé, et que l'unification des points de vue a échoué précisément du fait de la double rédaction" (p. 231). Mais n'est-ce pas faire la part trop belle au second ? On sait que c'est un littéraire (caractéristique essentielle de l'introduction de la psychanalyse en France) O. Hesnard, Professeur d'allemand au Lycée Charlemagne, qui donne à son frère, le psychiatre A. Hesnard, la première documentation sur la psychanalyse. Et on peut se demander si l'exposé n'a pas été en grande partie rédigé par le germaniste, comme le ferait penser la préface à la première édition.

On lit, en effet, dans celle-ci que c'est grâce au "précieux concours" du germaniste " agrégé de l'Université" et "rompu aux subtiles difficultés de la pensée freudique" (p. II) que cet ouvrage a pu voir le jour. Ce grand spécialiste de la langue et de la pensée allemandes devait être un des experts retenu par Aristide Briand lors de la fondation de la S.D.N. Il était ensuite nommé professeur à la faculté des lettres de Grenoble.

Ainsi A. Hesnard, encore plus qu'E. Regis peut-être, serait responsable de la partie critique, y faisant preuve d'une assez grande incompréhension de la "pensée freudienne". A vouloir sans cesse excuser la psychanalyse d'aller si loin, et de renverser les tabous, il la dénature. C'est ce que Freud n'hésitera pas à écrire à Laforgue le 18 février 1926, à propos d'un ouvrage collectif des premiers psychanalystes français sur le rêve : "Hesnard a fait quelques progrès mais il n'a pas encore perdu sa pusillanimité; quelle bêtise que de vouloir excuser une science devant le public, uniquement parce que cette science a trouvé de nouvelles définitions pour des conceptions nouvelles !

De toute façon A. Hesnard ne lira pas l'article de Ferenczi. En effet, celui-ci se plaint, en note de bas de page, à propos de la bibliographie : "La plupart de mes propres travaux y sont attribués à un certain H. Feltmann : sans doute une faute d'impression" ajoute t-il généreusement. Or, dans la deuxième puis la troisième édition (1929) on retrouve dans l'importante bibliographie; les mêmes articles attribués au même "Feltmann" !

Mais Ferenczi était trop généreux pour beaucoup s'en inquiéter. Et on ne peut que s'émerveiller de l'immense intérêt et de la très grande curiosité pour la psychanalyse de ce hongrois, qui, au début d'une guerre entre la France et son pays, n'hésite pas à faire une lecture complète et approfondie d'un ouvrage français se situant tout au plus à un honnête niveau de vulgarisation psychanalytique. Peut-être recherchait-il, malgré le conflit, le dialogue avec les français ? En tout cas, la paix revenue, A. Hesnard ne devait pas l'entendre, puisque, nous l'avons vu, les erreurs signalées par S. Ferenczi, étaient maintenues dans les deux éditions suivantes de son livre. Mais O. Hesnard, dans le sillage de Briand, puis dans sa chaire de la Faculté des Lettres, ne s'intéressait sans doute plus à la psychanalyse.

J. Postel

ASSOCIATION PSYCHANALYTIQUE INTERNATIONALE

Thèmes proposés pour la discussion concernant l'évaluation de la progression des étudiants (1).

1. Stades de la Formation

Quels sont, dans la formation d'un psychanalyste, les stades optimaux pour évaluer la progression d'un candidat ? Quel est le stade critique ?

2. Méthodes d'évaluation

Quels sont les avantages et désavantages des différentes méthodes d'évaluation que vous ayez essayées, ou prises en considération et rejetées ?

Exemple : rapports oraux ou écrits ; examens ou questions-tests ; discussion d'un matériel écrit ou questions orales en table ronde ; discussion de matériel clinique en table ronde ; etc.

3. La responsabilité de l'évaluation.

Quel devrait être le rôle des Comités de Formation ou d'Enseignement dans l'évaluation de la progression des étudiants ?

Quelles autres personnes devraient prendre part à l'évaluation ?

Quels avantages et quels inconvénients voyez-vous à ce que l'analyste de l'étudiant participe à l'évaluation de sa progression ou soit exclu de cette participation ?

- Il a paru intéressant de porter à la connaissance des membres et élèves de l'Association les thèmes qui seront discutés à la prochaine Conférence Internationale sur la Formation (Vienne, juillet 1971).

4. Critères d'évaluation

Quels critères devraient être utilisés :

a) Progression dans l'analyse personnelle du candidat ?
(cf. rapport de la première Conférence sur la Formation).

b) Progression dans le travail clinique supervisé ?
(cf. rapport de la 3^{ème} conférence sur la Formation).

c) Progression dans la capacité de conceptualiser
l'expérience clinique ?

d) Le candidat est-il en état de recevoir sa
qualification pour travailler de façon indépendante comme
psychanalyste ?

5. La philosophie sous-jacente aux critères de progression

Quelles sont " la philosophie " et la raison d'être
sous-jacentes au cursus de formation et aux critères de
progression que vous adoptez ?

6. Evaluation de l'effet de l'analyse de formation sur la progression du candidat.

Comment un Comité de Formation (Comité de Sélection
dans l'APF) peut-il évaluer les effets de (a) être en analyse
personnelle ou (b) ne pas être en analyse personnelle sur la
capacité du candidat à remplir efficacement sa fonction dans
le temps de sa formation?

7. Le système de formation comme situation d'appren- tissage.

Lorsque la progression d'un candidat est évaluée de
façon défavorable, est-il possible de faire entrer en ligne de
compte l'effet d'imperfections ou de fautes dans le système de
formation ? Est-ce qu'une plus grande souplesse dans le
programme des cours, etc. aboutirait à une meilleure situation
d'apprentissage pour certains étudiants ?

8. Le "bon" étudiant et l'hyperconformité

Pensez-vous que les méthodes traditionnelles de formation et les critères traditionnels d'évaluation conduisent à trop accentuer la conformité et la perte de la créativité individuelle ?

S'il en est ainsi comment l'éviter ?

7 janvier 1971

NOTES SUR LE PRE-CONGRES ETUDIANT DE VIENNEI - CHRONOLOGIE DES EVENEMENTS1967

-juillet.

Copenhague (25^{ème} Congrès International): un lunch informel rassemble 56 candidats de diverses nationalités prévenus par l'organe d'information du Congrès à l'initiative de certains candidats suédois. Après le déjeuner, les étudiants des divers pays improvisent par ordre alphabétique un bref exposé de la situation des étudiants dans leur propre société.

-septembre.

La société de candidats suédois est constituée et ses statuts sont établis.

1968

- après mai 1968

Divers groupes se forment :

a) en France, la commission "Hiérarchie et Structure "(1) comprenant des élèves et des membres et théoriquement ouverte aux analystes étrangers à l'Institut de Psychanalyse.

b) à Zurich, un groupe de suisses allemands (dits "Groupe Rothschild"), lui aussi transhiérarchique.

1 - Cf. rapport Donnet publié dans le n° 1-2 d'Etudes Freudiennes

1969

-Premier semestre.

Des représentants de ces deux groupes se rencontrent au moins deux fois.

-juillet.

Rome (26^{ème} Congrès International) : les étudiants (ainsi que certains titulaires) se réunissent en marge du Congrès, l'initiative revenant à certains membres des groupes précédents auxquels se joignaient des italiens ⁽¹⁾. La Presse dénomme cette réunion "Contre-Congrès" : si les positions "contestataires" s'y révèlent relativement divergentes, dans l'ensemble les participants souhaitent que des délégations étudiantes participent au Pré-Congrès sur le Training, prennent part aux discussions et éventuellement aux décisions pouvant en résulter.

Lors du Congrès de Rome, Leo Rangell succède à P.J. van der Leeuw à la présidence de l'I.P.A.

Enfin, à Rome, la Fédération Européenne de Psychanalyse se fait reconnaître par l'I.P.A.

-Octobre.

Amsterdam : constitution d'une Société de candidats néerlandais ; depuis plusieurs années ces derniers "participaient" au travail de leurs aînés sans statut légal (Royal assent).

1 - Constituant ensemble "the platform".

1970

- 28 février-1^{er} mars.

Réunion du Comité Européen de Préparation au Pré-Congrès sur le Training. Entre autres sujets, les analystes didacticiens rassemblés à Londres discutent de l'organisation d'une conférence des étudiants qui pourrait se tenir à Vienne lors de la fin de leur propre Congrès sur le Training⁽¹⁾. La proposition d'inviter des étudiants à participer à Vienne à la réunion des didacticiens est rejetée. Par contre des jalons pour un dialogue entre étudiants et didacticiens pourraient être posés pendant le Congrès proprement dit (par exemple lors de la séance d'évaluation). On décide de demander aux étudiants de choisir un de leurs collègues pour prendre contact avec le Comité. Enfin on propose que la Secrétaire du Comité (Miss P. King) demande à un étudiant de l'Institut Britannique de la seconder pour l'organisation de la conférence des étudiants.

Un Comité d'Organisation pour l'Europe est aussitôt désigné. Il est composé de 3 étudiants anglais avancés, ayant l'expérience des groupes.

- mai.

Paris, Congrès des langues romanes : une consultation tentée auprès des participants de la Commission Hiérarchie et Structure rencontre peu d'échos.

- mai-juin.

Désignation des délégués. Pour ce qui est de

1 - Il semble qu'un tel projet émane au départ du Comité dont nous parlons et qu'en réponse l'I.P.A. ait donné toute latitude à ce Comité pour prendre l'initiative et la responsabilité de la rencontre étudiante internationale.

l'Europe, le mode de désignation des délégués étudiants a été différent selon les sociétés; ainsi :

* En Suède, en Hollande, un candidat a été rapidement élu.

* A la Société Psychanalytique de Paris, les choses se sont ainsi déroulées : les étudiants en contrôle ayant reçu une lettre de la Fédération Européenne leur demandant s'ils voulaient poser leur candidature pour être choisis ultérieurement par les membres, les étudiants ont demandé la convocation d'une Assemblée Générale pendant laquelle Madame Neyraut-Sutterman s'est finalement désignée elle-même.

* A l'A.P.F., à la fin des Entretiens de Vaucresson, Jean Laplanche m'a désignée comme "correspondante" avec la perspective d'un voyage à Londres.

-juillet.

Refus du groupe suisse allemand de désigner un représentant.

-octobre.

Londres, Week-end Conférence of English speaking members of European Societies ; Informés par le bureau de cette conférence, les étudiants sont invités à se réunir : une étudiante zurichoise nous explique la position du groupe Rothschild et en même temps nous demande diverses informations et nos adresses, cherchant à maintenir sinon développer les contacts extra officiels. Le reste des candidats présents manifeste un grand intérêt pour la rencontre de Vienne.

- 31 octobre-1er novembre.

Londres, réunion du Comité Etudiant de Coordination Européen assisté de huit candidats délégués européens (pour les sociétés suivantes : Allemagne, France, Grande-Bretagne, Hollande, Italie, Paris, Suède, Suisse). Nous donnons ci-dessous le résumé du compte-rendu de cette réunion.

Une deuxième réunion, à laquelle se joindra le coordinateur pour les U.S.A., est prévue pour mars 1971 à Paris.

Françoise Oppenot
février 1971

II - RESUME DU COMPTE-RENDU DE LA REUNION

DU COMITE EUROPEEN D'ORGANISATION

DU PRE-CONGRES. ETUDIANT DE VIENNE

(Londres, 31 octobre, 1er novembre 1970)

Huit étudiants européens participaient à cette rencontre, ainsi que le Docteur Goodburn, coordinateur pour l'Europe assisté de deux étudiants anglais.

Les décisions suivantes furent prises à titre provisoire, une deuxième réunion préparatoire devant avoir lieu en mars 1971 à Paris ⁽¹⁾ :

1 - Le Dr. Terman de Chicago, coordinateur pour les U.S.A. se joindra à nous.

- 1 - la proposition de l'I.P.A, d'accorder toutes facilités pour l'organisation d'un congrès étudiant est acceptée;
- 2 - ce congrès aura lieu les 24 et 25 juillet 1971 à Vienne;
- 3 - aucune rencontre n'est prévue avec les analystes didacticiens ;(1)
- 4 - le sujet de discussion pour l'instant retenu est "relation entre dépendance et autonomie dans la situation d'étudiant";
- 5 - sur le plan méthodologique on envisage une succession de tables rondes en séance plénière, de groupes de travail et de rapports en séance plénière;
- 6 - les étudiants, (c'est à dire les personnes étudiantes en date du 1er avril 1970), devront être inscrits pour pouvoir participer à ce congrès;
- 7 - les étudiants auront leur propre Business Meeting et ils rendront compte de leur congrès lors de la séance d'évaluation du congrès principal;
- 8 - Les décisions devront être rapportées à chaque groupe d'étudiants pour être soumises à discussion.

1 - Ce point est actuellement contesté par les américains, notamment les sud-américains, et sera discuté à nouveau en mars.

III- COMPTE-RENDU DE LA REUNION DES ELEVES
DE L'A.P.F. EN VUE DE LA PREPARATION DU PRE- CONGRES
ETUDIANT DE VIENNE

(Paris, 12 janvier 1971)(1)

Huit élèves (2) de l'Institut de Formation de l'Association Psychanalytique de France se retrouvent dans un local de l'hospitalisation à domicile du 8^{ème} arrondissement.

Françoise Oppenot présente tous d'abord les conditions dans lesquelles la réunion a été provoquée, elle rappelle le contre-congrès de Rome, la proposition de l'I.P.A, d'une réunion des candidats à Vienne, offre acceptée à Londres en octobre 1970 par un groupe de délégués ad hoc. Elle-même a été désignée en tant que déléguée par le Président de l'A.P.F.

L'unanimité des membres présents ratifie cette désignation et s'interroge alors sur le pourquoi de cette réunion de candidats à Vienne et ce que ces candidats vont y faire ; le groupe se demande quelle inquiétude se manifeste dans la demande de l'I.P.A.

1 - Ce compte-rendu a été diffusé après la réunion à tous les élèves de l'Institut de Formation.

2 - G. Cauquil, B. Gibello, B. Jolivet. D. Margueritat, D.Morin, M. Moscovici. F. Oppenot, H. Thanassecos.
(M. Haag et B. Sigg s'étaient fait excuser).

C'est alors qu'une participation émotionnelle notable se fait jour : les différents participants, s'ils sont inquiets, expriment l'être à cause de leur analyse et non pas en raison de difficultés inhérentes au cursus. Les questions de formes de cursus semblent un paravent qui n'est pas celui des élèves. C'est le gros ennui planant sur les réunions de l'A.P.F. qui est évoqué alors comme préoccupation beaucoup plus évidente et générale, accablant aussi bien les membres que les élèves.

Le débat s'anime à rechercher les causes de cet ennui et privilégie l'avatar de celui-ci qui se manifeste dans les réunions d'enseignement. On discute de ce que recouvrent les notions d'enseignement, formation, cursus, on en compare différentes modalités étrangères ou passées. On s'arrête un instant sur les impératifs supposés d'une sélection de scientifiques. L'idée surgit que l'important dans l'acceptation des candidats n'est pas tellement leur science que les satisfactions qui peuvent être tirées à leur commerce(1) et réciproquement.

C'est à cet instant qu'il est observé qu'on ne s'ennuie pas à cette réunion que d'autres élèves souhaiteraient peut-être partager le plaisir éprouvé. Il est alors décidé de rédiger un compte-rendu et de proposer une nouvelle réunion avant la prochaine rencontre des délégués internationaux, rencontre qui se tiendra en mars à Paris.

D. Margueritat - F. Oppenot - B. Gibello

le 16 janvier 1971

1 - Les deux absents ont invoqué par lettre l'un sa protestation contre le statut de payeur passif réduit au silence, l'autre l'inégalité de compréhension des agents du fisc dans les différents arrondissements de Paris.

SUR LA SELECTION DES ANALYSES DIDACTIQUES
ET DES DIDACTICIENS.

(Propositions introductives à une étude et à une discussion du problème, par D. Anzieu et A. Berge, avril 1968).

Présentation.

Le projet reproduit ci-dessous a été élaboré à Pâques 1968 en commun par André Berge et Didier Anzieu, qui étaient alors respectivement Président et Secrétaire Général de l'Association Psychanalytique de France. Il a été diffusé en avril 1968, pour discussion aux membres du Conseil et à ceux du Comité de Sélection, pour information aux membres titulaires. En fait, seule une première discussion eut lieu au sein du Conseil, les "événements" de mai-juin 1968 venant alors modifier le rythme et l'ordre du jour de nos assemblées administratives et scientifiques.

Des allusions à ce projet furent faites au cours de nos réunions générales en juin et juillet 1968, mais aucune discussion au fond n'eut plus lieu à aucun niveau relativement à ce projet. A la rentrée de l'automne 1968, celui-ci se trouva "enterré".

En relisant trois ans après leur projet de 1968, les deux auteurs considèrent que, pour l'essentiel, il correspond à leur pensée, à l'exception du dernier point concernant la période transitoire :

cette période peut être en effet considérée maintenant comme révolue et le collège des didacticiens aurait tout lieu d'être confondu avec celui des titulaires.

André Berge - Didier Anzieu
(février 1971)

Propositions.

Proposition 1.

Les entretiens préliminaires à l'admission à la formation psychanalytique donnent lieu seulement à deux réponses possibles du Comité de Sélection :

- a) contre-indication et refus
- b) psychanalyse à titre personnel avec un membre titulaire.

Commentaire :

- a) Les notions d'analyse didactique et de didacticien disparaissent à ce niveau
- b) avant de savoir si un candidat est apte à devenir psychanalyste, il faut savoir s'il est apte à s'engager lui-même dans sa propre cure. Ce qui ne peut s'éclairer qu'en le soumettant à l'épreuve du divan.

Proposition 2.

L'admission à la formation psychanalytique est prononcée par le Comité de Sélection après deux

ans au moins de psychanalyse personnelle et après trois entretiens analogues à ceux qui permettent actuellement l'admission aux contrôles. L'analyste est libre de participer à la discussion.

Commentaire :

a) L'admission à l'enseignement et aux contrôles est simultanée.

b) C'est seulement à ce moment que l'analyse du candidat est validée pour sa formation.

Proposition 3.

Tous les membres titulaires sont habilités à entreprendre des analyses de formation.

Commentaire :

Le Comité de Sélection peut déconseiller à tel ou tel collègue de prendre momentanément de nouvelles analyses de formation, par exemple, en attendant qu'on juge des effets de sa pratique dans ce domaine, parce qu'il a en cours trop d'analyses de formation au détriment des cures de malades, etc.

Proposition 4.

Les psychanalystes didacticiens se recrutent parmi les titulaires. Ils remplissent deux fonctions :

a) réunis en Comité de sélection, ils sont juges de l'admission aux contrôles,

b) ils assurent les "contrôles" des premières cures menées par les élèves.

Commentaire :

Le maintien de la catégorie des didacticiens semble nécessaire pendant la période de transition et de rodage du nouveau système.

D. Anzieu - A. Berge
avril 1968

PROPOSITIONS DU CONSEIL DE L'APF POUR UNE REFORME DU
CURSUS ET DE LA SELECTION

(Assemblée Générale du 24 novembre 1969)

I/ PRINCIPES

1°) Dégager l'analyse personnelle du contrôle de l'Institution.

Un malentendu doit être ici complètement dissipé : il ne s'agit pas d'abolir la spécificité de l'analyse personnelle du futur analyste, mais au contraire de permettre à cette spécificité de mieux se dégager. Il ne s'agit en aucune manière de "thérapeutiser" la didactique. On peut dire en effet que l'intervention actuelle de l'institution dans l'indication de la didactique puis dans l'appréciation de son cours, tend à poser le projet d'être analyste comme une donnée de réalité, légitimée d'emblée par la réalité de l'institution et plus ou moins exclue, qu'on le veuille ou non, de la dynamique de la cure. Si des candidats " admis à entreprendre une didactique " abordent leur analyse en mettant en avant le fait qu'ils ont " aussi des problèmes personnels ou des symptômes ", cela peut être apprécié ainsi : la demande d'être analyste étant plus ou moins complètement mise hors du questionnement analytique de par l'intervention de l'institution, le sujet cherche à se présenter avec une demande substitutive, une autre " représentation but ".

La responsabilité de l'engagement de l'analyse et l'appréciation de son cours, ne sauraient être directement du ressort d'une tierce instance. L'intervention de l'institution analytique ne devrait être qu'indirecte, et ceci sous deux formes :

- a) l'appréciation des effets de la cure du candidat sur sa capacité d'être analyste (cf. II, 5°)
- b) une régulation de la pratique des analyses "personnelles".

(Fonction importante du Comité de Sélection).

2°) Faire porter la sélection à ses différents niveaux sur la capacité d'instituer et de mener l'analyse selon ses règles, de communiquer avec ses propres fantasmes inconscients, de repérer sa propre position dans la communication avec un autre analyste et par rapport à la doctrine analytique.

Ce point a des conséquences importantes en ce qui concerne les rapports, présents ou futurs, de l'institut analytique avec les institutions. La réforme proposée ne tend pas à faire "prendre le maquis" à l'analyse dans son ensemble. Elle vise certes à donner à l'analyse personnelle le statut d'extraterritorialité le plus complet possible. Mais inversement elle rend possible un éventuel dialogue institutionnel centré sur ce que l'institution analytique se doit de garantir et de justifier : que ses membres sont cooptés sur une appréciation de leur capacité effective à mener des analyses.

Les deux principes précédents ont pour conséquence positive de proposer un cursus qui permette aux effets d'"après-coup" de s'exercer à plein, l'institution cessant d'intervenir pour permettre ou interdire, mais se réservant de valider ou non l'expérience engagée.

Inversement les deux premiers principes soulèvent nécessairement de nouvelles difficultés, dans la mesure où il convient de concilier cette validation a posteriori avec les nécessités d'un enseignement théorique, clinique et technique.

3°) Reconnaître que, même si l'analyse engagée sur la demande d'être analyste comporte une problématique et des difficultés particulières, l'habilitation à mener des analyses ne saurait s'arrêter à ce seuil et implique que tout analyste est potentiellement capable d'affronter ces difficultés. L'Association Psychanalytique et notamment son Comité de Sélection doivent avoir pour objectif de reconnaître, favoriser et développer ces potentialités.

II/ PROPOSITIONS

1°) Analyse personnelle

a) L'APF tient à la disposition des postulants à la formation analytique les renseignements élémentaires concernant cette formation, et en particulier l'indication que la formation analytique présuppose l'engagement dans une analyse personnelle. Elle fournit aux postulants la liste de ses membres (titulaires et associés) en exercice à l'Institut de formation.

Cette liste, révisable annuellement, est établie comme suit : demande de l'analyste désireux d'y figurer, avis motivé du Comité de Sélection qui s'adjoint en cette occasion le Président de l'APF et le Directeur de l'Institut de Formation, décision par l'Assemblée des Titulaires.

Cette liste comprend la grande majorité des analystes associés et titulaires de l'APF, mais tient compte dans son élaboration de certaines situations particulières telles que l'absence d'activité analytique de certains membres ou la "jeunesse " analytique de tel ou tel associé auquel il peut être demandé de surseoir à l'entreprise d'analyses de formation.

L'avis motivé du Comité de Sélection doit permettre d'instaurer un dialogue positif entre le Comité (ou tel de ses membres) et l'analyste dont la demande offrirait matière à discussion.

b) Le sujet souhaitant entreprendre une analyse à visée formatrice s'entretient de sa demande avec l'analyste de son choix. Celui-ci est maître de sa réponse. L'analyse personnelle est donc indiquée, entreprise et menée sans intervention de l'institution analytique.

2°) Cures supervisées

a) Le sujet est laissé libre de déterminer le moment où il engage lui-même une ou des cures supervisées. Par "laissé libre" il faut entendre que l'APF en tant que telle n'a pas à se prononcer, mais cela ne signifie pas que l'analyste n'ait pas son mot à dire au niveau de l'interprétation ; ni que le contrôleur sollicité n'ait pas à examiner avec la plus grande attention la demande qui lui est soumise. Il sera plus libre à cet égard que dans le système actuel puisqu'il ne sera pas délégué par l'APF pour contrôler des élèves déjà sélectionnés et jugés aptes à conduire une cure sous contrôle. Le contrôleur sera, tout comme l'analyste dans le temps 1, maître de sa réponse : il peut refuser, ajourner, solliciter l'avis de collègues, suspendre son accord à certaines

conditions, mettre fin au contrôle, etc.

b) La validation d'un premier puis d'un second contrôle constitue l'essentiel de la sélection. Seules sont validables par l'APF les supervisions menées par des membres titulaires.

- La validation d'un contrôle s'effectue par le Comité de Sélection après examen par une commission de validation de 3 titulaires, Commission désignée pour chaque cas selon des modalités proches de celles actuellement en vigueur. La Commission s'entretient de façon approfondie, et si possible répétée, avec le postulant et le contrôleur.

- la validation d'un premier contrôle vaut pour admission à l'enseignement de l'Institut de formation (cf. 3°) de l'APF ainsi qu'aux séances scientifiques et aux "Entretiens". La validation d'un second contrôle vaut admission à présenter un mémoire clinique.

- Pour ces deux validations, mais surtout pour la seconde, il est tenu compte également de l'ensemble des expériences cliniques (contrôles supplémentaires, psychothérapies etc.) et de l'acquis théorique du candidat (groupes de travail, travaux personnels etc.)

- La question reste ouverte de savoir si la validation d'un premier contrôle ne devrait pas être exigée pour l'admission à un second contrôle, et de toute façon il devrait être sérieusement recommandé de ne pas entreprendre simultanément les deux contrôles.

- Un refus de valider le second contrôle peut s'accompagner de la part du Comité de Sélection :

- d'une demande de réexaminer le contrôle après un plus long délai.

- du conseil d'entreprendre un autre contrôle.

3°) Enseignement

Le fait nouveau essentiel est qu'une première cure supervisée peut être entreprise et menée sans que le postulant ait aucun contact officiel avec l'Association, sans qu'il soit considéré comme un élève de l'Institut. Ceci implique :

- que l'Institut distingue entre un niveau d'enseignement propédeutique auquel on puisse s'adresser sans autre formalité, simultanément avec le premier contrôle (Enseignement organisé par l'Institut, étant entendu que cet enseignement est ouvert à d'autres qu'à des candidats analystes, chaque enseignant étant libre de déterminer son auditoire), et un enseignement réservé aux élèves inscrits à l'Institut, après validation d'un premier contrôle, enseignement où les élèves sont véritablement pris en charge par l'institut de formation (Enseignement de l'Institut),
- le premier contrôleur voit ici ses responsabilités accrues puisqu'il peut être amené à jouer en même temps le rôle d'un conseiller d'études, orientant le candidat vers tel ou tel enseignement ouvert de l'APF, mais aussi vers telle ou telle formation clinique ou théorique complémentaire (hôpitaux, facultés..). S'il considère ce rôle de conseiller comme difficilement compatible avec la relation de contrôle, il lui est évidemment loisible d'envoyer pour conseil le candidat à tel analyste, par exemple à un membre du Comité de l'Enseignement.
- Dans cette perspective, le fait que la psychanalyse se trouve enseignée en des lieux officiels de plus en plus nombreux par des analystes et en particulier des membres de notre Association doit être pris en considération.

Il est imaginable que, dans un laps de temps relativement court, la totalité de l'enseignement propédeutique à l'analyse se trouvera assuré de façon convenable par ces lieux officiels d'enseignement. Dans cette mesure l'Association psychanalytique centrerait ses tâches d'enseignement sur la formation clinique et technique au degré le plus élevé.

4°) Mémoire clinique

Le maintien du mémoire pour la candidature comme membre associé fait l'objet de critiques. La question reste ouverte à la discussion. Il est apparu néanmoins, en l'état actuel des choses, que le mémoire représentait pour un nombre important de membres titulaires la possibilité d'une meilleure connaissance d'un candidat qu'ils n'ont pas nécessairement eu l'occasion d'apprécier jusqu'alors. Le mémoire devrait être préparé avec l'aide d'un conseiller de mémoire membre titulaire.

Il doit comporter toujours un texte écrit, même s'il est présenté sous forme de conférence. Inversement, si le mémoire n'est pas présenté en conférence, il convient néanmoins que les membres titulaires puissent en discuter avec le candidat, soit individuellement, soit au cours d'une séance spéciale.

De toute façon le mémoire doit faire l'objet devant l'assemblée des titulaires d'un rapport de la part d'un ou plusieurs commissaires.

5°) Le Comité de Sélection

a) Fonctions

Le Comité de Sélection conserve sa fonction actuelle : "sélectionner les candidats à la formation psychanalytique"; mais cette sélection est décalée en raison du décalage des niveaux de sélection :

le Comité n'intervient pour la première fois qu'au moment où il est saisi d'une demande de validation de contrôle.

Il nomme les commissaires qu'il charge de procéder à l'examen des contrôles (cf. supra) et décide sur leurs rapports.

Il choisit les membres chargés de rapporter sur le mémoire du candidat.

Ses tâches de sélection étant moins lourdes que dans le système actuel, ses fonctions de réflexion sur les différents problèmes que pose la formation analytique doivent être accrues. Ce travail de réflexion le Comité de Sélection devra chercher à y associer les collègues pratiquant des analyses de formation et contrôlant des cures, en suscitant par exemple des séances de discussion, de confrontation d'expériences.

En résumé, le Comité de Sélection devrait se réserver l'examen des candidatures individuelles, soumises au secret de ses délibérations, mais considérer comme une tâche commune aux membres de l'APF l'examen des problèmes de la formation. Une régulation déontologique pourrait être attendue d'un tel examen commun : équilibre entre cures thérapeutiques et cures à visée formatrice, nombre des supervisions entreprises etc.

b) Nomination

Ce mode nouveau de fonctionnement du Comité de Sélection appelle des modifications quant à sa nomination. Il s'agit en effet que, le Comité de Sélection cessant d'être une instance isolée, l'ensemble des titulaires ait l'occasion de participer à ses travaux et d'assumer ses responsabilités.

Quant aux modalités concrètes de ce renouvellement, de nombreuses formules peuvent être proposées, et le Conseil est disposé, sans aucune exclusive doctrinale, à envisager toute proposition aboutissant au résultat souhaité.

PROGRAMME DE FORMATION DES CANDIDATS EN HOLLANDE ⁽¹⁾
(Traduit par Marie Moscovici)

- * Admission (ou rejet) après trois entretiens avec des membres du Comité de Formation.
- * L'on conseille parfois de commencer une analyse thérapeutique et de renouveler sa demande au bout de quelque temps.
- * Au bout de 200 séances d'analyse, l'on est admis à l'enseignement théorique. Le candidat est censé en discuter avec son analyste mais l'analyste didacticien (training analyst) n'est pas autorisé à communiquer ses impressions sur le candidat au Comité de Formation.
- * Suivent trois ans d'enseignement théorique à raison d'une heure par semaine.
- * Au bout d'un an d'enseignement théorique, admission au séminaire technique (après avoir pris avis de son propre analyste).
- * Actuellement, on ne demande aux analystes chargés de l'enseignement aucun jugement relatif au candidat pendant la durée de l'enseignement théorique.

1 - "Training-Program of candidates in Holland", document diffusé par les candidats hollandais, Traduit de l'anglais par Marie Moscovici.

- * Au bout d'un an et demi de séminaire technique, l'on peut commencer sa première analyse supervisée.
 - * Si l'évaluation du superviseur est favorable, l'on peut commencer sa deuxième analyse supervisée au bout de six mois.
 - * Puis une troisième analyse supervisée au bout de six nouveaux mois.
 - * Si les évaluations des trois superviseurs sont favorables, et lorsque la troisième analyse dure depuis un an et demi, l'on peut devenir membre aspirant.
 - * Au bout de deux nouvelles années, l'on devient membre à part entière.
 - * La supervision est obligatoire jusqu'à ce moment.
 - * L'exposé inaugural n'est pas obligatoire.
 - * Le candidat peut choisir entre trois formes de présentation
 - 1) un article sur son propre travail analytique
 - 2) des entretiens, portant sur son travail, avec deux ou trois membres du Comité de Formation (incluant son propre superviseur)
 - 3) un exposé sur son travail à une réunion de l'Association Analytique.
 - * Seules les évaluations des superviseurs comptent pour décider si le candidat peut devenir membre de plein droit (pas la présentation).
 - * L'analyste didacticien n'est autorisé qu'à signaler le début et la fin de l'analyse.
-

Angelo Béjarano :

ENCORE SUR LA FORMATION ⁽¹⁾

1^{ère} remarque : Enseignement n'est pas Formation.

Or, en chacun de nous existe, plus ou moins marquée, une tendance que j'appellerai "attitude enseignante", amenant à considérer comme "formé" celui qui, certes après analyse personnelle, à acquis le "savoir" des textes et concepts freudiens, spécialement quant à la "théorie", voire est à même d'en discourir. Perspective où il semble admis que l'analyse personnelle (bien sûr avec ses effets d'après-coup, et poursuivie par l'auto-analyse - voire rafraîchie par une ou deux "tranches" ultérieures) est nécessaire et suffisante pour préparer à une assimilation de la théorie et, "donc" à une pratique à l'abri de graves erreurs - les contrôles apportant la formation technique elle-même suffisante.

Dans une telle perspective, et à la limite, seule cette formation technique (les contrôles) serait du ressort des sociétés de psychanalyse, l'enseignement (théorique) pouvant se faire soit par lectures personnelles, soit dans les universités (ou groupements culturels divers) où, de plus en plus, se diffuse un enseignement psychanalytique de qualité, fait d'ailleurs par des analystes, dont bon nombre de nos collègues.

1 - A la demande qui m'en est faite, je rappelle et précise ici volontiers le sens de mon intervention lors d'une discussion sur la formation.

La formation (perfectionnement) se poursuivrait par l'expérience personnelle, renforcée par l'approfondissement des lectures et par les communications scientifiques (présentées ou discutées) au sein des sociétés.

Il faut reconnaître à cette "position" enseignante qu'elle comporte des aspects de formation (sans parler de l'analyse individuelle) : les contrôles, certains séminaires cliniques et techniques, et la participation aux séances scientifiques (à moindre effet formateur cependant) : participation limitée des étudiants, thèmes plus théoriques que techniques et cliniques).⁽¹⁾

Les objections suivantes peuvent toutefois être faites :

- l'attitude enseignante correspond à une représentation erronée du savoir et de son acquisition, et singulièrement quant au savoir analytique. Son orientation vers l'exégèse des textes et la théorie, décrochées de la pratique (voire l'abandon partiel de cet "enseignement" au profit des universités) souligne son aspect défensif et régressif par rapport au vécu de la cure personnelle : intellectualisation, rationalisation - voire "perversion universitaire" - "culturification", valorisation de la spéculation, compétition sur le plan de la "productivité" quant aux textes. La pratique analytique, là, se perd dans les sables.

1 - ... mais au niveau même de cette formation (contrôles, séminaires ...) peut aussi prévaloir une attitude enseignante.

- Cette attitude risque de donner à nos sociétés un style d'existence particulier. Le tableau suivant, valable pour bien des sociétés d'analyse, peut en être esquissé : un Institut de Formation en partie formel, dont les bénévoles qui s'y dévouent avec compétence oscillent entre la déception (devant la mince fréquentation par les étudiants) et l'auto-satisfaction résignée ("quand on a tenté autre chose, ça n'a pas mieux marché"); des titulaires parfois gênés par les charges réelles résultant pour eux de ces responsabilités ingrates ; des associés qui, soit y prennent part, soit se sentent en désaccord et (ou) non concernés par une telle orientation ; des étudiants eux-mêmes insatisfaits, soit "cherchant ailleurs" ce qui leur manque, soit pressés de parcourir au plus vite le cursus (parfois aussi s'y lassant et s'y perdant) ; une société où, finalement, seuls se connaissent (un peu) les enseignants et leurs étudiants -alors que ces derniers ignorent le reste des membres et en sont ignorés ; d'où, sans doute, les difficultés de communications, le climat insatisfaisant et le "manque à gagner" (en vitalité, en créativité) de ladite Société.

Y reste, soyons juste, le sentiment d'appartenance (mais risquant le décentrage vers des sous-groupes se connaissant mieux), le souvenir de luttes et d'alliances passées (mais bien dépassées pour les jeunes)... en tout cas guère celui de la participation, notamment quant à la formation, au perfectionnement, à l'œuvre commune en tant que groupement singulier et se voulant tel. N'omettons pas qu'une telle

orientation enseignante tend à entretenir le style de relation "maître élève", le maître pouvant, selon sa personnalité et son humeur, admonester tel étudiant ou collègue pris, à son sens, en flagrant délit de non-savoir, ou "interpréter" ("analytiquement") tel discours vu comme hétérodoxe.

Peut-on à cela prétendre apporter remède ou solution ? Simplement, peut-être, quelque matière à réflexion par d'autres remarques, importantes à mon sens - et sans méconnaître que ma position peut, à son tour, être interprétée, voire mésinterprétée.

2ème remarque : La fonction première d'une société de psychanalyse, sa raison d'être même est d'assurer la formation de ses membres en tant que praticiens, précisément parce qu'elle seule est à même de le faire, étant donné la spécificité de notre discipline et de sa pratique.

Ce point me paraît d'autant plus important aujourd'hui, devant les changements et de l'environnement et du statut socioculturel de la psychanalyse (et du psychanalyste). Autrement dit : si les sociétés d'analyse n'assument pas cette fonction essentielle qui est la leur, la pression extérieure se substituera à elles et les mettra dans une position défensive vouée à la désuétude. Cette pression pourra venir, séparément ou conjointement, des universités, du corps médical, des psychiatres, comme de la Sécurité Sociale, de la demande du public, voire par l'action plus ou moins directe des établissements psycho et médico-sociaux et des ministères. On peut fermer les yeux devant ce changement radical du contexte par rapport à l'époque de Freud et aux temps héroïques de la psychanalyse. On peut hausser les épaules devant ce

danger "imaginaire", en soutenant que l'analyse n'a rien à craindre, ou rêver de sociétés secrètes qui sauraient tenir bon. Je ne vois là que dérobades. Ce qui est en cause n'est pas seulement la pratique du psychanalyste, sa sécurité, son "gagne-brioche" - mais la psychanalyse elle-même comme exercice, discipline et recherche, et comme apport à notre civilisation, ouverture à l'aventure humaine.

Plus même que de formation, c'est d'une politique de formation dont nous avons à nous préoccuper, politique qui ne soit pas à la remorque de l'évolution socioculturelle mais sache, dans une attitude intégrante et prospective, devancer et orienter cette évolution, en favoriser les aspects positifs, lutter contre les autres. Pour ne citer que quelques exemples de cette évolution (des besoins, des techniques, voire des apports théoriques comme des applications de la psychanalyse à de nombreux domaines), n'est-il pas surprenant de constater, dans nos sociétés, un faible intérêt (quand ce n'est pas hostilité ou attitude de tabou) envers les apports kleinien (et lacanien), voire les "psychothérapies" (psychanalytiques) pratiquées en clientèle ou en établissements (centres psychopédagogiques, maisons d'éducateurs, hôpitaux ...) et les enseignements psychanalytiques hors sociétés. C'est devant ces mouvements que nous avons à prendre position, en faisant choix de ce qui répond aux critères psychanalytiques, en intégrant ce qui peut l'être, en y participant - sous peine qu'ils nous échappent et glissent vers des déviations graves de conséquences.

C'est aussi parmi ces apports et techniques que nous pouvons puiser pour rénover notre politique et nos techniques de formation. J'y reviens plus loin.

3ème remarque : La formation n'est pas un enseignement et surtout pas en psychanalyse. Ce point, sur lequel chacun s'accorde en général, semble cependant méconnu dès qu'il s'agit de réalisation concrète. Aussi faut-il y insister.

La formation est si peu un enseignement qu'elle exige, comme préalable, l'analyse personnelle, laquelle, dans notre perspective, est aux antipodes de l'enseignement.

Si peu un enseignement, encore, que cette analyse personnelle est nécessaire mais pas suffisante. Tout analysé, tout analysable, ne sera pas, ipso facto, un candidat analyste. D'une part il sera sélectionné (j'ai dit ailleurs mon opinion sur ce point) ; de l'autre, il sera "formé" (le cursus). Enfin, on l'oublie trop, sa formation se poursuivra (expérience, recherche) ainsi que sa sélection, dans la Société même ("grades" et fonctions) comme dans son aire d'action (notoriété, clientèle, postes, productions diverses ...).

A mon sens, et le terme de formation (différent de celui d'enseignement) l'indique assez, comme les phases que je viens de rappeler, la formation est non pas de l'ordre de l'acquisition d'un savoir mais de l'ordre à la fois de l'initiation (au sens "révélation" du terme), de la "compréhension" (au sens clinique, vécu et "intuition expérimentée" du terme) et de la découverte progressive d'un savoir-faire alliant pratique et théorie, comportant la transformation des anciennes formes de pensée, des méconnaissances, des attitudes répétitives, en attitudes conformes à l'objet en cause, l'inconscient, et à l'objectif de la formation, la pratique analytique.

Au débat - stérile - entre tenants de la tête bien remplie ou de la tête bien faite, peut se proposer ainsi la tierce position qui n'oublie ni l'objectif (la pratique analytique - et, certes, son développement, c'est-à-dire le perfectionnement de la technique, de la théorie) ni la main, l'instrument, c'est-à-dire la technique et la disponibilité "travaillée" qu'elle exige.

Pour être spécifique et; certes, dans un domaine bien différent de celui des autres disciplines scientifiques, la psychanalyse n'en doit pas moins suivre le destin de toute science (surtout parmi les sciences humaines, éminemment conjecturales), à savoir la confrontation permanente à son objet (l'Inconscient) et donc à la pratique. Sa découverte, son élaboration, ses remaniements en sont les plus magnifiques illustrations. C'est à travers la clinique et la technique que s'abordent, s'élaborent, théorie et concepts.

Évidences, certes. Mais que n'en tire-t-on les déductions voulues qui sont, pour moi, les suivantes :

I/ La formation psychanalytique ne peut être qu'une formation "active"- dans le sens où l'on parle de méthodes actives en pédagogie, mais bien plus radicalement que pour aucune autre formation, puisque ce n'est plus seulement la sphère cognitive mais l'être même qui est et se met en question. Formation active, c'est-à-dire découverte et participation par le préalable même de la cure, où cette communication des inconscients et donc la participation à l'œuvre commune d'analyse est censée être requise et assurée.

Ce mouvement devant être poursuivi lors de la formation.

2/Compte tenu de cette exigence et de la spécificité de la pratique analytique, les bases mêmes de la formation ne peuvent être que cliniques et techniques. C'est par ce premier abord, concret, que l'étudiant pourra ressentir et vivre les difficultés propres à l'objet (résistances) comme celles provenant de lui-même (problématique personnelle, contre-transfert.) Vécus et situés, ces difficultés et problèmes pourront être d'une part assumés (c'est-à-dire sans décompensations, fuite ou erreurs graves ; et avec assumption au sentiment de responsabilité), d'autre part posés comme tels, suscitant dès lors le recours aux concepts (théorie) d'autant mieux compris, assimilés, qu'ils auront été découverts comme manques et répondront à un besoin ressenti, qu'ils éclaireront et ordonneront les faits en permettant une perception et une maîtrise mieux armés.

Différentes techniques de formation peuvent être suggérées dans cette perspective - compte tenu toutefois d'une quatrième remarque que j'aborde maintenant puisqu'elle interfère, à mon sens, avec les précédentes.

4^{ème} remarque : une Société d'analyse assumera d'autant mieux ses fonctions (notamment de formation) qu'elle sera non pas seulement une organisation comme tant d'autres, mais quelque chose de plus : à savoir un groupement orienté à la fois vers la compréhension et la maîtrise de ses tensions, et vers la libération de ses énergies (en vue de l'action commune).

Ce point mériterait, à lui seul, de larges discussions et développements. Car si certains progrès ont été là accomplis par notre Société, beaucoup reste à faire encore en interrogations, réflexion, prises de conscience et action - par exemple quant à ses aspects

conservateurs (voire régressifs, inhibiteurs) et ses aspects progressistes (créatifs, libérateurs d'énergies) concernant ses institutions, entreprises, attitudes. L'absence même de débat sur ces points a déjà été interprétée comme symptôme.

Là encore, certaines des techniques évoquées pourraient contribuer à aller dans le sens indiqué. J'y reviens donc maintenant.

Techniques de formation possibles.

Je les mentionnerai certes en fonction de ma propre conception de la formation et de ses objectifs .Si le premier objectif est, à mon sens, de former des analystes praticiens le second sera de former, aussi, des "sociétaires", c'est-à-dire des analystes aptes à participer activement à la vie de la Société dans laquelle ils vont entrer. Or les techniques suggérées vont dans ce double sens. Par rapport à ma "position" quant au cursus, je les verrais intervenir comme suit :

1/ Une phase de pré-formation, avant tout "contrôle", aurait une triple visée :

a) individuelle : permettre et faciliter les effets d'après-coup de la cure, développer les capacités de vie en groupe;

b) collective : faciliter les échanges (entre étudiants, entre eux et les praticiens), former à la vie en groupe, préparer à l'interconnaissance entre membres de la Société, à l'esprit d'échange et de recherche en commun ;

c) pré-professionnelle : initier à la clinique et à la technique (et, par elles, à la théorie) mais sans risquer d'erreurs graves vis-à-vis des patients, dont les étudiants n'auraient pas encore la charge (problème déontologique important qui est fort sous-estimé, pour ne pas dire ignoré, dans les projets actuels de cursus)

Les techniques pourraient être, là :

- pour a) et b) : l'initiation à la dynamique de groupe (différentes techniques existent, y compris le psychodrame), d'abord participant, par la suite comme observateur (voire comme moniteur ultérieurement)

- pour c) (mais aussi pour a) et b) : séminaires de cas (là encore diverses techniques sont disponibles), cas apportés par des praticiens, ces séminaires étant constitués de plusieurs étudiants et analystes; consultations : les étudiants assistent, discussions après coup ; peu à peu, les étudiants participent à des pré-entretiens avant les consultations...

Parallèlement les responsables de ces activités répondraient aux questions techniques et théoriques des étudiants, directement ou en orientant leurs lectures - l'Institut répondant, là aussi, par des séminaires de textes cliniques et techniques faits, eux-mêmes, dans une perspective de formation.

2/ Formation proprement dite

a) par les contrôles - sans négliger les contrôles collectifs.

b) par les enseignements de l'Institut : séminaires de textes cliniques, techniques, théoriques, faits également dans une perspective de formation.

c) par la participation aux séances scientifiques
(davantage orientées sur la clinique).

d) par la participation continuée aux séminaires de cas ou à des groupes de recherche.

e) éventuellement par l'initiation ou la formation à la psychothérapie de groupe (y compris au psychodrame).

3/ Perfectionnement. Une fois les contrôles terminés, peuvent s'envisager :

a) contrôles supplémentaires ou spéciaux, par exemple vers les kleiniens

b) comme c: et d: ci dessus avec participation plus active

c) inter-contrôles entre praticiens d'expérience comparable

d) groupes Balint, centrés sur l'analyse du contre-transfert

e) participation aux actions de formation

Un débat qui s'instaurerait sur ces points permettrait sans doute d'avancer quant au difficile problème de la formation et, parallèlement, d'améliorer le dialogue dans notre Société.

A. Béjarano

Janvier 1971

Roger Dorey :

L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION,
UNE MANIERE DE PARADOXE.

C'est dans la terminologie en usage que se lit d'abord la profonde ambiguïté inhérente à une tâche d'enseignement dans une société d'analystes. On y voit en effet fonctionner un Institut de Formation dont l'activité principale est de publier chaque année un programme de l'Enseignement qui apparaît quelque peu comme un compromis subtil entre des tendances contradictoires. Il est destiné aux élèves (de l'Institut de Formation) qu'on a pu appeler autrefois les étudiants et qui sont des sujets en analyse de formation qui, naturellement, ont été admis à l'enseignement. Celui-ci est dispensé par des analystes praticiens qui se considèrent sans doute comme tout autre chose que des enseignants mais n'ont pas cependant la conviction, pour la plupart d'entre eux, de faire là tâche formatrice à proprement parler puisque, aussi bien, la formation psychanalytique s'acquiert d'abord dans l'analyse personnelle. Que cette dernière, dans certains cas, puisse être gênée par une activité d'enseignement, voilà enfin une constatation que chacun peut faire.

On serait tenté de considérer que de cette ambiguïté découle la double désaffection chaque année plus importante à l'égard de l'enseignement. Elle est double car elle intéresse autant les "enseignants" que les "enseignés" et ceci malgré un désir toujours exprimé d'apprendre (aux autres et pour soi-même).

Deux réunions successives à la fin de la dernière année universitaire ont parfaitement mis en évidence que sur un tel forum, les uns et les autres parlent un langage différent et que la communication se présente comme impossible. On aurait même tendance à penser que d'avoir voulu l'établir a eu depuis pour effet, d'éloigner les positions respectives de chacun.

Les élèves perçoivent la relation d'enseignement comme une relation d'autorité. L'enseignant aurait tendance à utiliser son savoir pour exercer un pouvoir. Ainsi, est-il habituellement seul à décider du thème de son séminaire sans beaucoup se préoccuper de ce que les étudiants désireraient voir traiter. Et pourquoi ne serait-ce point eux qui l'établiraient ? Poussant plus loin leurs critiques, certains ont interprété ce fait de la manière suivante : l'analyste-enseignant a tendance à aménager la situation à sa manière, comme s'il craignait d'y être exposé et mis en difficulté par les élèves. Il est dans une position défensive car il a changé de rôle, il n'est plus celui qui se tait et écoute mais celui qui parle. Cette interprétation n'est naturellement pas partagée par tous mais la question du choix du thème et de la nécessité de tenir compte des desideratas des élèves, ne laisse personne indifférent. On pourrait d'ailleurs en rapprocher les vives critiques portant sur les horaires, la répartition des activités dans la semaine et les chevauchements pour lesquels il ne paraît y avoir aucune solution qui satisfasse vraiment une majorité. A cet égard il serait tout aussi illusoire de penser que cet enseignement fonctionnerait de manière plus satisfaisante si l'on créait une "bourse d'échange des thèmes" que si l'on demandait à un ordinateur de composer le calendrier idéal. On serait de toute manière, à côté du vrai problème.

Les "enseignants" pour leur part, ne sont pas plus satisfaits. Lorsqu'ils ont eu la volonté ou la bonne volonté d'accepter la responsabilité de conduire un séminaire, il leur arrive dans certains cas d'être assez déçus soit par le taux de fréquentation, soit par le degré de participation, soit même par les motivations de ceux qui s'y sont inscrits. Que l'on puisse enfin considérer qu'ils se réfugient dans une relation d'autorité, leur paraît être une projection purement fantasmatique. Aussi, avec sans doute un peu de découragement, certains pensent-ils que l'enseignement représente la tâche impossible de toute société psychanalytique et qu'à la limite, on est en droit de se demander si même, elle est véritablement utile. De manière plus nuancée d'autres considèrent que cette désaffection des élèves révèle leur défense à recevoir trop tôt un enseignement psychanalytique, ce qui justifierait dans une certaine mesure que celui-ci ne soit dispensé qu'après le premier contrôle.

Tout en faisant la part d'une certaine schématisation dans cette manière de présenter les positions respectives des uns et des autres, on constate facilement qu'entre "étudiants" et "enseignants" la distance est si grande que le malentendu qui les sépare peut paraître irréductible. Même si cela était nous n'en serions pas pour autant dispensés de comprendre ce qui est sans doute possible si l'on se réfère à la spécificité même de l'expérience analytique.

La profonde ambiguïté d'un enseignement dispensé au sein d'une société psychanalytique semble tenir au fait qu'est transposée, dans un champ qui n'est plus celui de l'analyse proprement dite, une demande qui trouve dans la cure son lieu d'expression privilégié

et qui comme telle n'y reçoit jamais de réponse. On se doit même de considérer qu'à n'être jamais satisfaite et à devoir se répéter sans cesse sous de multiples formes, cette demande se situe dans un registre spécifiquement psychanalytique où se fera l'accès à la dimension propre du désir. Dans les activités d'enseignement, où se retrouvent les mêmes protagonistes : analystes d'une part et analysants d'autre part, bien que l'aménagement de la situation et le "contrat" soient fondamentalement différents, il n'est pas du tout surprenant d'y voir s'y reproduire des phénomènes que l'on voudrait sans doute bien naïvement limiter à la situation fauteuil-divan.

La pulsion épistémophilique, ressort essentiel dans la cure, trouve ici un champ d'investigation particulièrement favorable. L'analyste, sujet supposé savoir, se voit contraint de livrer ce que précisément il ne possède pas. Le meilleur qu'il aura à donner de lui-même de sa pratique, restera toujours foncièrement insatisfaisant au regard de l'ampleur

de la demande qui lui est adressée. Il peut alors tenter de s'y dérober, refusant d'y répondre sous quelque forme que ce soit car soucieux de ne pas s'identifier au détenteur du savoir, projection fantasmatique dans laquelle on tenterait de l'aliéner; se voulant conséquent avec lui-même, il étend à la situation d'enseignement les principes au nom desquels il dirige la cure et considère que cet enseignement est une tâche impossible, voire inutile ou même néfaste. Le radicalisme de cette position n'est naturellement pas partagé par tous. Certains considèrent en effet que quoi qu'on en dise, il existe bel et bien un certain savoir psychanalytique qu'il est indispensable pour un élève d'acquérir

et que ceux qui ont des responsabilités de formation se doivent de transmettre. Avec toute la souplesse nécessaire on peut ainsi concevoir un programme minimum qui constituerait en quelque sorte la formation psychanalytique commune de base.

Entre ces deux positions extrêmes que le schématisme de la présentation tend à rendre artificielles, il y a place semble-t-il pour édifier un enseignement-formation étroitement lié aux activités de recherche et qui constituerait une des principales raisons d'être d'une association psychanalytique. Encore faut-il pour cela laisser à la cure ce qui est de son domaine propre en la préservant de toute transposition de ce qui s'y joue spécifiquement, en un autre champ, fût-il même d'enseignement de la psychanalyse. C'est une nécessité impérieuse qui s'impose à nous pendant toute une phase de l'analyse de formation. Elle n'exclue pas naturellement l'information psychanalytique, maintenant si diversement et si fréquemment offerte à tout un chacun, qu'il soit ou non en analyse, mais elle laisse le sujet en formation, libre et responsable de ses choix sans que rien ne lui soit imposé.

L'enseignement-formation ne peut être conçu qu'en articulation intime et profonde avec la problématique personnelle de l'analysant, son évolution dans la cure à laquelle est étroitement liée son aptitude ou son inaptitude à accéder à tel point de la théorie

psychanalytique, à débattre de tel problème clinique ou technique, à entreprendre telle recherche particulière. L'accès à l'enseignement sous forme de groupes de formation et de recherche suppose un certain dégagement par rapport à l'analyse personnelle, il suppose aussi une pratique au sein de laquelle naissent les interrogations les plus rigoureuses.

R. Dorey

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LA FORMATION

DES PSYCHANALYSTES

Jusqu'en 1960, nous n'avons donné que les principales références. Nous nous sommes efforcés, au-delà, d'être plus complets.

AVANT 1960.

1. FREUD, S. (1910). Die zunkünftigen Chancen der psychoanalytischen Therapie. G.W. VIII, 108 ; S.E. XI, 144-145. (Trad. fr. Perspectives d'avenir de la thérapeutique analytique, in : De la Technique Psychanalytique, 1 vol., Paris, P.U.F. 1953, pp. 23-34.)
2. FREUD, S. (1912). Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. G.W. VIII, 381 ; S.E. XII, 115. (Trad. fr. Conseils aux médecins sur le traitement analytique, in : De la Technique Psychanalytique, Paris, P.U.F. 1953, pp. 61-71.)
3. FREUD, S. (1912). Lettre à E. Jones, 1^{er} août 1912, in : E. Jones, Sigmund Freud, Life and Work, vol. II, pp. 173-174. Trad. fr. Paris, P.U.F. 1961.
4. EITINGON, M. (1920). Rapport sur la policlinique psychanalytique de Berlin. Compte-rendu du Congrès Psychanalytique International, 1920. Int. J. Psychoanal. 1923, 4, pp. 254-269.

5. FERENCZI, S. (1927). Die Elastizität der psychoanalytischen Technik, traduit en anglais dans Final contributions to the Problems and Methods of Psycho-Analysis, Hogarth Press, Londres 1955, pp. 88-89.
6. FERENCZI, S. (1928). Das Problem der Beendigung der Analyse. loc.cit., pp. 83-84.
7. KOVACS, V. (1936). Training and Control-Analysis. Int. J. Psycho-Anal. 1936, XVII, pp. 346-354.
8. FREUD, S. (1937). Die endliche und die unendliche Analyse. G.W., XVI. (Trad. fr. Analyse terminée et analyse interminable, Rev. Franç. Psychan., 1939, 10-11, pp. 3-38.)
9. FLIESS, R. (1942). The Metapsychology of the Analyst. Psa. Quart., 11, p. 211.
10. SACHS, H. (1947). Observations of a Training Analyst. Psa. Quart. 1947, 16, p. 157.
11. GITELSON, M. (1948). Problems of Psychoanalytic Training. Psa. Quart., 17, pp. 198-211.
12. BALINT, M. (1948). On the Psycho-analytic Training System. Int. J. Psycho-Anal., 29, pp. 163-173.
13. Règlement et doctrine de la Commission de l'Enseignement déléguée par la Société Psychanalytique de Paris. Rev. Franç.Psychan., juillet-sept. 1949, 3, pp. 426-435.
14. KUBIE, L.S. (1950). Psycho-analytic Training, In: Practical and Theoretical aspects of Psychoanalysis, 1 vol. Intern. Univers. Press, New York.
15. BLITZEN, N.L. and FLEMING, J. (1953). What is a Supervising Analysis? Bull. Menninger Clinic, 17, pp. 117-129.
16. FLEMING, J. (1953). The Role of Supervision in Psychiatric Training. Bull. Menninger Clinic, 1953, 17, pp. 157-169.

17. NACHT, S. (1953). Difficultés de la psychanalyse didactique par rapport à la psychanalyse thérapeutique. Rev. Franç. Psychan., 17, pp. 320-339.
18. GROTJAHN, M. (1954). About the Relation between Psycho-Analytic Training and Psycho-Analytic Therapy. Int. J. Psycho-Anal., 34, pp. 254-262.
19. Discussion of the "Analytic Training". Int. J. Psycho-Anal., 1954 (Contributions of M. Balint, Lampl de Groot).
20. BIBRING, G. (1954). Training Analysis and Psychoanalytic Training. Int. J. Psycho-Anal., 35, p. 169.
21. GITELSON, M. (1954). Therapeutic Problems in the Analysis of the "Normal" Candidate. Int. J. Psycho-Anal., 35, p. 174.
22. HEIMANN P. (1954). Problems of the Training Analysis. Int. J. Psycho-Anal., 35, p.163.
23. HOLT, R. and LUBORSKY, L. (1955). The Selection of Candidate for Psycho-Analytic Training. J. Am. Psa. Assn., 3, p. 666.
24. LACAN, J. (1956). Situation de la Psychanalyse et Formation de psychanalystes en 1956. In: Ecrits, 1 vol. Paris, Seuil, pp. 459-486.
25. KEISER, S. (1956). Panel Report : The Technique of Supervised Analysis. J. Am. Psa. Assn., 4, pp. 539-549.
26. SLOANE, P. (1957). Panel Report : The Technique of Supervised Analysis. J. Am. Psa. Assn., 5, pp. 539-547.

27. EKSTEIN, R. et WALLERSTEIN, R.S. (1958). The Teaching and Learning of Psychotherapy. 1 vol. New York, Basic Books.
28. HOLT, R. and LUBORSKY, L. (1958). Applications to the Selection of Candidates for Psycho-analytic Training, in: Personality Patterns of Psychiatrists. 1 vol., New York, Basic Books, I, ch. 18, p 337.
29. SZASZ, T.S. (1958). Psychoanalysis as Method and as Theory. Psa. Quart. 27, pp. 89-97.
30. EISENFORDER, A. (1959), The Selection of Candidates Applying for Psycho-analytic Training. Psa. Quart. 28, p. 374

1960-1970.

31. LEWIN, B. and ROSS, H. (1960) Psycho-Analytic Education in the United States. N.Y., Norton, a) pp. 81-85, and b) pp. 133-167.
32. SZASZ, T.S. (1960). Three Problems in Contemporary Psychoanalytic Training. American Med. Assn. Archives of Gen. Psychiatry, 3, pp. 82-94.
33. EKSTEIN, R. (1960). A Historical Survey on the Teaching of Psycho-Analytic Techniques J. Am. Psa. Assn., 8, pp. 500-516.
34. GREENACRE, P. (1961). A Critical Digest of the Literature on the Selection of Candidates for Psycho-Analytic Training. Psa. Quart., 30, p. 28.
35. GREENSON, R. (1961). Reporter of Panel: The Selection of Candidates for Psycho-analytic Training. J. Am. Psa. Assn., 9, p. 135.

36. FLEMING, J. (1961). What Analytic Work Requires of an Analyst : A Job Analysis. J. Am. Psa. Assn., 9, p.719.
37. SEARLES, H. (1962). Problems of Psycho-Analytic Supervision, in: Collected Papers on Schizophrenia, London, Hogarth Press, 1965.
38. LANGER, M. (1962). Selection Criteria for the Training of Psycho-Analytic Students. Int. J. Psycho-Anal., 43, p. 272.
Voir aussi Rev. Franç. Psychanal., 1964, 28, p.17.
39. VAN DER LEEUW, P.J. (1962). Selection Criteria for the Training of Psycho-Analytic Students. Int. J. Psycho-Anal., 43, p. 277.
Voir aussi Rev. Franç. Psychanal., 1964, 28, p. 17.
40. WAELDER, R. (1962). Selection Criteria for the Training of Psycho-Analytic Students. Int. J. Psycho-Anal., 43, p. 283.
Voir aussi Rev. Franç. Psychanal., 1964, 28, p. 29.
41. BERNFELD, S. (1962). On Psychoanalytic Training. Psa. Quart., 31, p.453.
42. BIRD, B. (1962). On the-Selection of Psycho-Analytic Candidates. Report to Am. Psa. Assn. Mimeographed.
Am. Psa. Assn., 1962
43. CONSOLE, W. (1963). A Study of One Hundred Consecutive Applications. Report to Am. Psa. Assn. Mimeographed. Am. Psa. Assn., 1963
44. FOX, H., DANIELS, E. and WERMER, H. (1964). Applicants Rejected for Psycho-Analytic Training. J. Am. Psa. Assn., 12, p. 692.

45. EISSLER, K.R. (1965). Medical Orthodoxy and the Future of Psychoanalysis. N.Y., I.U.P., pp. 175-183.
46. KLEIN, H. (1965). Psycho-Analysts in Training: Selection and Evaluation. N.Y. Columbia Univ. Press.
47. LACAN, J. (1966). Du sujet enfin en question, in : Ecrits, 1 vol. Ed. du Seuil, Paris, 1966, pp. 229-236.
48. GREENACRE, P. (1966). Problems of training analysis. Psa. Quart., 4. Trad. fr. in l'Inconscient, juillet-sept. 1968, 7.
49. GRUNBERGER, B. et CHASSEGUET-SMIRGEL, J. (1967). Introduction au colloque sur la sélection et la formation des analystes, Paris, 27 et 28 mai 1967. Public. Soc. Psychanal. Paris. 1967.
50. FAVREAU, J. (1967). La formation du psychanalyste. Exposé au colloque sur la sélection et la formation des analystes, Paris, 27 et 28 mai 1967.
51. LACAN, J. (1968). Propositions du 9 octobre 1967. Scilicet, n° 1, Paris, Ed. du Seuil.
52. MORGENTHALER, F. (1968-1969). La Formation psychanalytique aujourd'hui. Bull. Soc. Suisse de Psychanal. 8.
53. MITSCHERLICH, A. (1968-1969). Commentaires sur le texte de Morgenthaler. Loc. cit.
54. LEOVICI, S. (1969). L'engagement dans la psychanalyse. Interprétation, juillet-sept. 1969, 3,3, pp. 37-54.
55. BARANDE, R. (1969). Application de la théorie psychanalytique à l'institution destinée à s'en porter garante - - essai sur la crise de la psychanalyse contemporaine. Etudes Freudiennes, 1969, 1, 1-2.

56. LUSSIER, A. (1969). Evaluation des candidats à la promotion psychanalytique. Etudes Freudiennes, oct. 1969, 1, 1-2, pp. 95-110.
57. DONNET, J.L. (1969). Cours et hiérarchie dans la Société d'analyse : esquisse d'une critique structurale. Etudes Freudiennes, oct. 1969, 1, 1-2, pp. 111-150.
58. CASTORIADIS-AULAGNIER, P. (1969). Sociétés de psychanalyse et psychanalyste de Société. Topique, 1, pp. 7-46.
59. VALABREGA, J.P. (1969). Les voies de la formation psychanalytique. Topique, oct. 1969, 1, pp. 47-70.
60. PERRIER, F. (1969). Sur la psychanalyse didactique. Topique, oct. 1969, 1, pp. 71-89.
61. PERRIER, N. (1970). Histoire critique des institutions psychanalytiques. Topique, fév. 70, 2.
62. FAVEZ, G. et Coll. (1970). Formation du psychanalyste : les moments de la formation. Compte-rendu des Entretiens de Psychanalyse, Vaucresson, 6-7 juin 1970. Documents et Débats (Bull. int. Assoc. Psychanal. France), 1, pp. 67-84.
63. LANG, J.L. (1970). La psychanalyse des enfants : statut, spécificité, exercice. Documents et Débats, oct. 1970, 1, pp. 87-111.
64. Actes du Congrès de l'Ecole Freudienne de Paris, Paris 1969 (1970). Scilicet, 2-3, pp. 9-52.

65. Propositions du Conseil de l'Association Psychanalytique de France pour une réforme du cursus et de la sélection, (Assemblée Générale du 24 novembre 1969). Documents et Débats, mars 1971, 3.
66. SMIRNOFF, V. (1971). Le statut du psychanalyste d'enfants. (Réponse au questionnaire du Dr. M. Balint). Documents et Débats, mars 1971, 3.

COMITE CONCERNANT LA FORMATION DES ANALYSTES
D'ENFANTS

La question de la formation des psychanalystes d'enfants et de leur statut "indépendant" a été soulevée lors du Congrès International à Rome en 1969 par la Société Néerlandaise de Psychanalyse. A la suite d'une discussion orageuse lors du Business Meeting et devant les opinions contradictoires, et souvent hostiles au projet néerlandais, une Commission a été nommée pour examiner ce problème.

A la demande du Dr. Michael Balint, nous avons fait parvenir au Comité chargé d'une consultation auprès des Sociétés de Psychanalyse, une réponse dont on trouvera ci-après la version française.

REPOSE DU CONSEIL DE L'ASSOCIATION PSYCHANALYTIQUE DE
FRANCE A LA LETTRE DU Dr.BALINT.
LE STATUT DU PSYCHANALYSTE D'ENFANTS.

"Le problème de la formation des psychanalystes d'enfants a été une des préoccupations majeures de l'Association Psychanalytique de France depuis le Congrès International (Rome, 1969). Ce problème a fait l'objet de discussions lors des réunions auxquelles ont assisté des analystes d'enfants et des analystes d'adultes. En outre, une journée d'étude fut consacrée à ce problème lors des Entretiens de Psychanalyse (avril 1970) auxquels ont participé les membres de l'Association Psychanalytique de France ainsi qu'un grand nombre d'élèves inscrits à l'institut de Formation.

A la suite de ces confrontations, il a été possible de dégager une attitude qui correspondait aux opinions exprimées par la majorité des membres et des élèves de l'Association.

1 - Une formation spécifique et parallèle de psychanalyste d'enfant ne se justifie ni du point de vue théorique, ni du point de vue pratique. L'opinion générale semble favorable à une modalité unique de formation en vue de devenir psychanalyste : aucun psychanalyste ne devrait être formé en vue d'une pratique exclusive de l'analyse d'enfants.

2 - Pourtant des caractères spécifiques sont reconnus à l'analyse des enfants. Ainsi les recommandations suivantes ont été faites :

a) On a souligné la nécessité d'accorder plus d'importance aux problèmes soulevés par l'analyse des enfants dans le cursus des instituts de formation.

b) Des présentations de cas, l'observation des enfants ainsi que des séminaires et des groupes de recherche consacrée spécifiquement aux aspects théoriques et techniques de l'analyse des enfants, devraient être organisés pour tous ceux qui désirent pratiquer l'analyse des enfants. (Cette même recommandation vaudrait aussi bien à d'autres domaines comme ceux de l'analyse des psychotiques, l'analyse de groupe, etc.) Ces séminaires devraient être accessibles à tous. Aucune "reconnaissance officielle" ne viendrait sanctionner ces activités d'enseignement et de recherche.

c)Le problème de la supervision. Il a été dit qu'il serait souhaitable que deux cas de contrôle supplémentaires (avec des enfants) soient suivis par les analystes d'enfants. Un tel souhait ne doit être considéré que comme une recommandation" et non comme une exigence formelle.

d)Toutes les Sociétés de Psychanalyse devraient encourager les activités scientifiques concernant l'analyse des enfants et les relations qui existent entre celle-ci et l'analyse des adultes.

3 - Une fois reconnue l'habilitation à pratiquer l'analyse, aucune discrimination ne devrait séparer les analystes qui choisiraient tel ou tel mode d'exercice : analyse des enfants, analyse de psychotiques, etc. Tout serait à mettre en œuvre pour permettre à tout analyste d'accéder aux connaissances et à l'expérience nécessaires dans ces divers domaines. Nous savons que tout analyste choisit ses patients ou certains types de patients : il s'agit là d'une sélection exercée par chacun selon ses préférences, ses aptitudes et ses intérêts. Une telle décision incombe à chaque analyste et ne saurait faire l'objet d'une reconnaissance officielle.

4 - Il a été souligné qu'une "qualification" officielle ne pouvait être conférée à la pratique de l'analyse des enfants sans entraîner des conséquences graves au niveau de l'analyse de formation. En effet un analyste d'enfants ne serait pas habilité à entreprendre

prendre des analyses de formation (training analyses) et les analystes d'enfants seront donc nécessairement analysés par des analystes d'adultes. Ceci ne ferait qu'aggraver la confusion déjà existante au niveau de la "hiérarchie" dans les Sociétés de Psychanalyse.

5 - Pour toutes ces raisons la recommandation a été faite de ne pas accepter une distinction officielle entre psychanalystes d'enfants et psychanalystes d'adultes. La formation d'analyste devrait être la même pour tous les analystes. Le choix ultérieur de telle ou telle pratique ne saurait être pour chaque analyste qu'une option personnelle."

V.N. Smirnoff

décembre 1970

Ce texte, rédigé sous la responsabilité du Conseil de l'Association Psychanalytique de France, a été transmis au Dr. Balint ainsi qu'aux Drs. Ritvo et Kaplan, chargés par l'Association Psychanalytique Internationale de recueillir les arguments pro et contra concernant un statut indépendant du psychanalyste d'enfants.

LETTRE DE W.H. GILLESPIE

Le 27 novembre 1970

Mon cher Collègue,

A la suite de conversations que nous avons eues avec le Docteur Rangell et le Docteur Gitelson, je m'adresse à vous afin de vous demander, en tant que Secrétaire de votre organisation, de nous apporter votre aide et celle de vos collègues.

Comme vous le savez, une discussion animée eut lieu lors du Business Meeting à Rome (dont on trouve le compte-rendu dans les Actes du Congrès), concernant le projet de la Société Néerlandaise de former des psychanalystes exclusivement destinés à pratiquer l'analyse des enfants : une telle formation leur permettrait d'être reconnus comme membres de l'Association Psychanalytique Internationale. Aucune conclusion ne clôtura ce débat.

A la suite de ce débat, le Docteur Rangell nomma deux Commissions : l'une chargée de faire un rapport sur la relation entre la formation des analystes d'enfants et la formation psychanalytique générale; l'autre dont je suis le Chairman, afin de réexaminer les Statuts et le Règlement Intérieur de l'A.P.I. et y apporter des modifications s'il y avait lieu de le faire.

Un des points soulevés lors de la réunion de la Commission des Statuts, est directement en relation avec le projet néerlandais et concerne l'article 2 des Statuts ; celui-ci spécifie que : "le terme psychanalyse se réfère à une théorie de la structure et des fonctions de la personnalité, l'application de cette théorie à d'autres domaines du savoir (Knowledge) et enfin à une technique spécifique de psychothérapie".

("The term "psychoanalysis" refers to a theory of personality structure and function, application of this theory to other branches of knowledge, and finally, to a specific psychotherapeutic technique").

La Commission des Statuts, (dont trois membres sont directement responsables de la rédaction des Statuts dans leur forme actuelle), a interprété de façon unanime que la "technique" dont il est question est celle qui fut décrite par Sigmund Freud, c'est-à-dire la technique de l'analyse des adultes.

Cependant, la Commission a pleinement conscience que la rédaction quelque peu ambiguë de l'article 2 peut être interprétée différemment. Ces différentes positions pourraient être formulées de la façon suivante :

1 - Certains membres de l'Association (A.P.I.) considèrent qu'il n'existe pas de différence essentielle entre l'analyse des enfants et l'analyse des adultes, et que la technique spécifique de l'analyse des enfants n'est d'aucune façon moins psychanalytique que la technique de l'analyse des adultes.

2 - D'autres soutiennent que l'article 2 s'est toujours référé tacitement à l'analyse des adultes et que ce fait est si évident qu'il n'est pas venu à l'esprit de ceux qui rédigèrent les Statuts sous leur forme actuelle de le préciser.

Ils soulignent les "paramètres" rendus nécessaires par l'analyse de l'enfant et professent l'opinion que ces paramètres font que l'analyse des enfants diffère de l'analyse des adultes.

Il semble probable que, quel que soit l'interprétation retenue, il soit nécessaire de rédiger l'article 2 de façon moins ambiguë. La Commission désire savoir dans quel sens cette révision devrait être effectuée.

L'opinion prévalente est, je crois, que cette question ne doit pas être résolue de façon purement légale, mais envisagée en tenant compte de l'opinion des analystes et, autant que possible, de tous les analystes de l'Association Psychanalytique Internationale. Nous avons pensé que le meilleure façon de procéder était d'adresser une Lettre aux Secrétaires de toutes les sociétés composantes et leur demandant de consulter l'opinion de leur Association ou de leur Société. Nous avons pensé qu'un débat pourrait être institué lors d'une réunion plénière. Il nous serait utile de connaître les opinions exprimées lors de ce débat et de savoir comment se départagent les votes ou du moins s'il existe une grande majorité en faveur de l'une ou de l'autre interprétation du texte.

Nous n'avons aucune intention de proposer une modification des Statuts et du Règlement Intérieur lors du prochain Congrès à Vienne. Mais le Docteur Rangell et notre Comité serions désireux d'avoir une réponse bien avant le Congrès (pas plus tard que Pâques) afin de pouvoir préparer l'argument pour une discussion préliminaire lors du prochain Business Meeting en 1971.

Yours sincerely,

William H. Gillespie
Chairman
Committee on Constitution
and Bye-Laws

REPONSE A LA LETTRE DU Dr. GILLESPIE. (mars 1971)

(traduction française)

Dear Dr. Gillespie,

Le Conseil d'Administration de l'Association Psychanalytique de France a pris connaissance de votre lettre du 27 novembre 1970 et en a discuté la teneur.

La question que vous nous posez concernant la rédaction de l'article 2 des Statuts de l'I.P.A. est en fait double.

- a) Elle concerne la définition même de la psychanalyse.
- b) Elle porte sur la relation entre la psychanalyse appliquée aux adultes et aux enfants.

1°) Nous avons essayé de répondre à ces deux questions en commençant par la seconde. Vous trouverez ci-joint une copie de la lettre que nous avons adressée au Comité chargé du Rapport sur la formation des psychanalystes d'enfants. Vous y verrez qu'il nous a paru difficile de tenir pour essentiellement divergentes la formation à l'analyse d'adultes et la formation à l'analyse des enfants. A plus forte raison, il nous a semblé impossible de reconnaître un statut

spécial, ou parallèle, aux psychanalystes qui pratiquent seulement la psychanalyse des enfants. C'est là, selon nous, une option qu'il appartient de prendre à chaque analyste ; mais quel que soit le mode d'exercice qu'il vienne à choisir, la formation analytique ne peut reconnaître qu'une voie unique. Toute "spécialisation" ultérieure ne saurait être décidée avant que l'analyse et la formation du futur analyste ne soient déjà assez avancées. En fait une telle option survient souvent assez tard au cours de la carrière de l'analyste.

2°) De cette prise de position de la part de notre Association (position qui résulte d'une confrontation et d'échanges de vues entre tous les membres de notre société), découle du même coup notre réponse à votre première question. La psychanalyse, à travers l'œuvre de Freud, nous paraît constituer un tout. Il ne nous semble pas que Freud ait cherché à écarter de la psychanalyse son application clinique et théorique aux enfants, aux psychotiques, au groupe.

La définition actuelle, telle qu'elle apparaît dans les statuts, peut sans doute être améliorée et précisée. Mais on ne peut en changer les termes sans une large confrontation des divers points de vues. Toute définition nous paraît, à l'état actuel de notre discipline, discutable et partielle, sinon partielle. Aussi nous ne voyons aucune raison de proposer une modification à l'article 2 des Constitutions and Bye-Laws de l'Association Psychanalytique Internationale.

Mais il est clair dans notre esprit que la définition de l'analyse ne saurait d'aucune façon être interprétée comme restrictive et ne s'appliquant qu'au traitement de la névrose adulte. Ceci ne justifie pas pour autant l'instauration de domaines spécialisés et officiellement sanctionnés, ce qui serait en contradiction avec tout ce qui précède.

J'espère que ces réflexions apporteront au Comité des éléments utiles pour votre discussion. Nous restons à votre entière disposition pour participer, sous toute forme que vous jugerez utile, à l'élaboration d'une réponse.

Yours sincerely,

V.N. Smirnoff
Secrétaire Général

NOTE SUR LES PSYCHOTHERAPEUTES D'ENFANTS
ET LE PROBLEME DE LEUR FORMATION

(André Berge)

ETAT DE LA QUESTION.

Depuis de nombreuses années les psychothérapeutes d'enfants de formation psychanalytique existent en fait et sont utilisés dans certains services hospitaliers, dans les centres médicopsycho-pédagogiques, dans les dispensaires d'hygiène mentale, dans les établissements médico-pédagogiques. Leur nombre s'est multiplié, ce qui donne à penser qu'ils répondent à un besoin et à une demande. A l'origine, c'était le plus souvent des médecins, des psychologues ou des éducateurs qui avaient été psychanalysés sans avoir accompli tout le cursus qui mène à la qualification de psychanalyste et qui avaient en général commencé par un travail qui les mettait en contact avec les familles et les enfants, à l'intérieur d'une équipe comprenant un ou plusieurs psychanalystes.

Jusqu'ici, la formation de ces psychothérapeutes se faisait en grande partie sur place, dans les services où ils étaient employés, d'une façon un peu artisanale, à l'aide de contrôles, de séminaires et de lectures.

PEUT-ON AUJOURD'HUI SE PASSER SANS DOMMAGE DES
PSYCHOTHERAPEUTES D'ENFANTS ?

Il faut d'abord noter que, dans l'état actuel des choses, rares sont les psychanalystes "à part entière" ou "en formation" qui se consacrent ou se destinent au traitement des enfants. Dans la pratique et toute considération théorique mise à part, l'élimination des psychothérapeutes d'enfants conduirait à repousser ou négliger le plus grand nombre des familles et des enfants qui attendent qu'on les aide à résoudre leurs difficultés. Il ne manquera pas d'esprits intransigeants pour préférer cette solution à toute autre. Or, l'expérience montre que les psychothérapeutes d'enfants, tels qu'ils sont, rendent d'incontestables services et qu'il serait "déréel" de vouloir se passer d'eux au nom d'une quelconque pureté doctrinale, car ce serait revenir, sous une forme modernisée, à l'époque où les malades n'avaient pas le droit de guérir sans l'autorisation de la Faculté.

COMMENT SITUER LE PSYCHOTHERAPEUTE D'ENFANTS ?

Ce problème est en général abordé à l'envers et risque alors de provoquer des réactions d'où tout narcissisme n'est pas absent chez le psychanalyste à part entière qui est porté à juger le psychothérapeute d'enfants selon des normes explicites ou implicites de formation psychanalytique : le psychothérapeute d'enfants serait à l'échelon le plus bas d'une échelle dont l'échelon le plus haut serait occupé par le psychanalyste titulaire et didacticien.

Si l'on prend au contraire pour point de départ dans l'abord du problème, l'enfant lui-même, qui n'est pas forcément un "cas d'analyse" mais menace de le devenir et de glisser vers un état plus grave par un processus d'avalanche, qu'accélèrent les circonstances défavorables et la série des échecs, on s'aperçoit que le besoin de "psychothérapeutes" d'inspiration psychanalytique déborde le besoin de psychanalystes proprement dits. Il ne s'agit pas tellement, en effet, du niveau du psychothérapeute dans la hiérarchie psychanalytique que du niveau de l'intervention requise. Il importe donc de distinguer de la psychothérapie d'enfants la psychanalyse d'enfants, qui n'est indiquée et d'ailleurs praticable que dans un nombre de cas restreints qui, dès lors, réclament un psychanalyste ayant bénéficié d'une formation aussi complète que possible.

Les difficultés d'un enfant et même d'un adolescent se situent au cours d'un processus évolutif naturel qu'elles peuvent parvenir à "bloquer" plus ou moins complètement. Dans ces conditions, une psychothérapie simple ne saurait avoir d'autre visée que de permettre au processus évolutif de se poursuivre. La "guérison" (si tant est que le mot convienne) n'est pas l'accession à un état donné mais consiste en cette seule remise en marche. Sans doute faut-il connaître les données de la psychanalyse, en particulier les mécanismes de défense et les pièges du transfert et du contre-transfert, pour pouvoir jouer ce rôle de "dépanneur" ; mais il serait injuste

de mépriser le dépanneur, sous prétexte qu'on est ingénieur, car cette dernière qualification, pour brillante qu'elle soit, ne garantit pas toujours qu'on soit un habile dépanneur.

CONDITIONS PREMIERES

Le projet de former des psychothérapeutes d'enfants se trouve justifié par les considérations précédentes. Leur formation exigerait cependant qu'on les aide d'abord à mettre au clair leur attitude profonde vis-à-vis de leurs patients (bien entendu), mais également vis-à-vis des psychanalystes reconnus comme tels, ne serait-ce que pour les inciter à s'interroger sur les obstacles extérieurs ou intérieurs qui ont pu les détourner de suivre le cursus qui les eût amenés à se faire reconnaître eux-aussi comme psychanalystes à part entière, aussi bien d'adultes que d'enfants et d'adolescents.

En revanche, les psychanalystes à part entière pourraient quelquefois se demander ce qui détourne la plupart d'entre eux de s'occuper d'enfants et d'adolescents. Est-ce la difficulté technique?, la peur de l'enfant?, le décalage affectif devant un être qui, faute d'être adulte, n'est pas tout à fait perçu comme un semblable : d'où une plus grande difficulté à réaliser cette "empathie" que Grunberger a mise au premier rang des facultés nécessaires à l'analyste ? Ou encore la défense contre les séquelles d'une homosexualité latente?

Il apparaît que de telles séquelles interviennent moins chez les femmes, lesquelles ont habituellement un contact plus facile que les hommes avec l'enfant. Aussi assiste-t-on à une floraison de jeunes filles et de femmes psychothérapeutes d'enfants, souvent excellentes, qui n'auraient pas forcément été motivées ni qualifiées pour pratiquer des psychanalyses d'adultes, non pas tellement pour des raisons intellectuelles que du fait que les résistances rencontrées dans les deux cas ne sont pas de même nature. Ce n'est pas non plus la même forme de "tact" qui est en jeu. Certaines femmes ont, même sans psychanalyse préalable, une intuition du psychisme infantin qui ne permet pas de préjuger de leur "tact psychanalytique" avec les malades adultes. Mais, s'il est vrai qu'un certain instinct maternel peut leur être utile dans l'exercice de la psychothérapie d'enfants, encore faut-il qu'elles apprennent à se méfier de ses excès et sachent toujours en contrôler les manifestations, de même que celles qui viennent de l'enseignement ont à se méfier de leur "instinct pédagogique".

LE PROJET D'INSTITUT DE FORMATION

Il est incontestable que les conditions matérielles d'une psychanalyse risquent d'en interdire l'accès à des personnes susceptibles d'avoir des dons réels pour devenir soit psychanalyste, soit psychothérapeute d'enfants. Cet obstacle constitue une réalité déplaisante qu'on souhaiterait pouvoir surmonter en trouvant le moyen d'apporter une aide aux candidats valables afin que leur vocation ne soit pas contrecarrée par de vulgaires motifs économiques.

Malheureusement cette question ne peut pas être tenue en-dehors de la cure elle-même. Une psychanalyse de formation ne saurait être subordonnée à une institution de type universitaire, sans risque de se trouver faussée. L'obtention d'une bourse, dont malgré toutes les garanties préalables il est bien difficile de prévoir si le bénéficiaire se révélera ou non capable d'exercer la psychothérapie, la menace pour lui d'être contraint à un remboursement massif s'il s'aperçoit - ou si l'on s'aperçoit - qu'il n'est pas fait pour cette tâche, la servitude d'un engagement de plusieurs années dans un service psychopédagogique contracté dans l'ignorance des changements intérieurs que l'analyse peut apporter, le risque de développer la mentalité "candidat" dans le cours même de la cure (avec tout ce que cela comporte d'artifice, même involontaire, pour donner de soi une image favorable), tout cela n'est pas sans poser de très sérieux problèmes pour ceux qui se soucient de maintenir la qualité des psychothérapeutes.

Un moyen terme pourrait consister en un système de prêt partiel dans lequel l'apprenti thérapeute s'engagerait moins complètement et qui ne le dispenserait pas d'une participation personnelle dont on s'est toujours accordé pour penser qu'elle était nécessaire, participation dont le sujet pourrait proportionner le montant à ses possibilités réelles et dont le remboursement, prévu en tout cas

(mais sans intérêts) serait sans doute facilité par une réussite professionnelle, mais n'apparaîtrait jamais comme la sanction d'un échec, puisqu'il ne serait pas subordonné à cet échec.

Ce système permettrait d'apporter une aide à un plus grand nombre de candidats qui seraient en outre plus libres de s'adresser à un analyste de leur choix, sans être limités par le cadre de l'institution.

Par ailleurs, l'effort financier officiel aurait sans doute avantage à porter (plutôt, ou du moins en premier lieu) sur le financement des contrôles et des séances de travail théorique ou clinique qui viendraient couronner une analyse personnelle, à un moment où il serait plus facile de prévoir l'avenir professionnel du candidat.

André Berge

Lucienne Couty :

PROPOS SUR LE STATUT ACTUEL DE L'ANALYSE D'ENFANT

Pour les "puristes" de la psychanalyse, l'analyse d'enfant apparaît d'emblée comme un être mixte frappé d'impureté, ni tout à fait analyse, ni vraiment psychothérapie, champ intermédiaire aux frontières mouvantes auquel il est difficile de fixer un nom. Faute de mieux, on l'appellera "psychothérapie analytique", chacun des termes étant là pour corriger l'autre et l'annuler.

Pour d'autres, s'ils la reconnaissent volontiers de même "essence" que l'analyse d'adulte et lui accordent par là droit de cité, c'est pour mieux dévaluer sa pratique, réduite à l'état de sous-produit de l'analyse d'adulte, qui n'a rien à nous apprendre par elle-même.

Certains soutiennent même (sous forme de boutade, mais significative) qu'il n'est pas nécessaire de pratiquer l'analyse d'enfant pour en faire la théorie, sous-entendu peut-être même "au contraire", car sa pratique, toujours confuse et pleine d'avatars, risquerait d'obscurcir la belle ordonnance théorique dans laquelle on consent à lui faire une place à condition qu'elle ne soit pas trop turbulente.

Nous nous comportons alors comme ces parents qui, trop (ou trop peu) sûrs de leurs valeurs, se détournent de l'enfant, fauteur de troubles et porteur d'un secret honteux (le secret de leurs origines).

C'est sans doute en raison de cette "impureté originelle" que l'analyse d'enfant est reléguée au second plan de la formation analytique et sa pratique souvent délaissée par les analystes chevronnés au profit d'analystes débutants (des enfants-analystes).

Or, c'est précisément le fait d'abandonner ce champ particulièrement riche et passionnant à une pratique aveugle (j'entends par là pratique étayée sur une formation suffisante) qui le frappe de discrédit. Par là même l'analyste d'enfant (rejeton le plus plus vivace pour l'élaboration ultérieure de la théorie, on a pu le voir avec Mélanie Klein) reste vouée dans sa pratique à une sorte de bricolage pour amateur ou de replâtrage malencontreux, quand ce n'est pas aux réactions contre-transférentielles les plus désastreuses.

Pour éviter cette contrefaçon de l'analyse d'enfants, il est essentiel de lui donner les moyens de se réaliser pleinement comme analyse - tout en maintenant la spécificité de son champ et son originalité. A cette condition seulement elle pourra remplir le rôle privilégié que lui avait dès l'abord assigné Freud dans l'analyse du petit Hans : celui de mise à l'épreuve radicale (ou de contre-épreuve) de notre savoir analytique.

L. Couty

Cécile Dinard :

QUELQUES REFLEXIONS SUR LA PSYCHANALYSE DES ENFANTS.

L'intérêt que porte actuellement les différentes sociétés de Psychanalyse à ce problème satisfait le narcissisme de ceux qui s'en occupent.

La réponse de Rank : "oui, mais moi, je ne fais que des analyses d'enfants " traduit bien la position que pendant longtemps, l'analyste d'enfants s'est senti occuper. J'y ajouterai la remarque d'un analyste "chevronné" parlant d'un élève en formation : "il veut s'occuper d'enfants, son analyse didactique n'a pas besoin d'être continuée bien longtemps."

Pour certains, l'analyse d'enfants paraît être plus facile, exiger moins de compétences, aussi la confient-ils, le plus souvent, à des débutants qui souvent l'abandonnent, dès que leur expérience analytique s'accroît.

Dans un groupe d'analystes, celui qui s'occupe d'enfants peut alors se sentir inférieur, rester muet. Il n'exprime pas des propos dont le bas niveau n'intéresse personne et écoute des discussions plus ou moins savantes pour lui dans lesquelles, malgré son attention, il ne se sent pas toujours concerné.

Ce mutisme peut lui peser, ce qui explique partiellement sa réaction visant à "revaloriser" la psychanalyse d'enfants. Peut-on qualifier cette réaction narcissique de paranoïaque ?

Ce qui explique aussi le désir qu'ont certains analystes d'enfants de se réunir pour travailler, une même pratique facilitant les échanges. Pourquoi rejeter ce désir comme certains le font, parce que, jusqu'ici, sa satisfaction n'a rien apporté ?

Ce rien est difficile à apprécier ; en quoi consiste cet apport ? Et qui concerne t-il ?... et même, si cela était...est-il nécessaire de réussir pour persévérer ?

Ce désir de groupement se manifeste bien chez d'autres analystes, ayant une même pratique, s'occupant des psychotiques par exemple, et traduit plus un besoin de communication qu'un désir d'auto- nomie ou de reconnaissance.

Comme le fait justement remarquer J.L.Lang dans son rapport(1), il n'existe pas de différence de nature ou d'essence entre psychanalystes d'enfants et psychanalystes d'adultes mais seulement des particularités d'intérêt ... et une pratique analytique différente, un enfant ne s'analysant pas comme un adulte.

Cette pratique différente est-elle suffisante pour que l'on considère la psychanalyse d'enfants spécifique ?

Chaque analyste travaille à sa manière, c'est l'analyse plus ou moins réussie de sa vie fantasmatique qui conditionne son comportement et le choix de ses patients. De quelle manière son sexe peut-il inférer dans l'orientation de sa praxis ? Car ce sont des femmes qui s'occupent de l'analyse des enfants, plus souvent qualifiée d'ailleurs de psychothérapie. Pourquoi chez elles cette difficulté de reconnaître la possibilité de l'analyse ?

1 - Voir Documents et Débats, octobre 1970, 1, pp. 87 - 111.

Il semble que l'analyse des fantasmes de castration puisse apporter quelque réponse à ces deux questions. La différence essentielle entre la castration de la femme et celle de l'homme est bien connue, c'est elle qui rend pour la femme l'enfant plus attirant, sa relation plus facile, et oriente son attitude contre transférentielle et son choix.

L'analyste d'enfants, plus que tout autre peut-être compte tenu de la situation familiale de l'enfant, doit pouvoir toujours reconnaître son contre-transfert non seulement à l'égard de l'enfant mais aussi à l'égard des parents. C'est au niveau du contre-transfert que le recouplement de la demande des parents et du désir de l'enfant peut devenir conflictuelle; c'est aussi à ce niveau que certaines remarques concernant "la dimension de séduction réciproque, la confusion de langues dans la relation enfant adulte" peuvent trouver une explication, car elles ne paraissent pas tellement spécifiques à l'analyse d'enfants; pas plus d'ailleurs que la difficulté d'analyse du contre transfert.

Il n'est pas souhaitable de séparer les analystes. Toute dichotomie serait préjudiciable, aussi bien aux analystes d'enfants qu'aux analystes d'adultes.

- pour les premiers, parce que la pratique de l'analyse d'adultes est indispensable pour eux, la relation transférentielle et contre-transférentielle à travers laquelle se déroule toute cure analytique étant plus facile à interpréter dans l'analyse d'adultes que dans l'analyse d'enfants; aussi est il bon pour l'analyste d'enfants d'avoir dans sa praxis quelques analyses d'adultes.

- pour les seconds, parce que l'analyse d'enfants est d'une certaine manière privilégiée pour l'étude du processus analytique.

Le corps analytique a de multiples membres aux fonctions variées et toujours différents. Pour certains d'entre eux, une apparente similitude d'exercice ne doit, en aucune manière, leur donner l'illusion d'être d'une espèce différente et leur faire oublier leur commune et vivifiante appartenance.

C. Dinard