

Introduction à la journée du 14 novembre 2009

Laurence Kahn

Tout d'abord je veux vous remercier tous d'être là aujourd'hui. Et remercier vivement ceux qui ont contribué à l'élaboration de cette journée.

Cette journée est le fruit d'un double mouvement :

le premier est directement issu du Groupe de réflexion sur l'analyse d'enfant que le Conseil a souhaité mettre en place dès son entrée en fonction et dont il a confié la constitution et le pilotage à Viviane Abel Prof. La question de la place réservée par l'APF à la psychanalyse de l'enfant est une question ancienne, et soulevée à de nombreuses reprises. Il nous avait semblé tout à fait nécessaire de la remettre sur le métier, mais, dans le début de notre mandat, nous n'avions pas l'idée que cela puisse faire l'objet d'une réunion.

Le second mouvement est issu de la réflexion que le Comité de l'enseignement a entreprise lorsque, dès sa première réunion, la discussion des situations concrètes que nous devons traiter nous a menés vers des débats plus approfondis concernant les politiques de l'enseignement. Et ceci, non seulement à l'APF mais dans l'histoire des sociétés analytiques - en remontant très en amont, c'est-à-dire depuis la constitution de la première « Commission internationale de la formation » en 1925.

L'investigation des textes, très nombreux, nous a rapidement montré que nous avons affaire, là, à un continent entier de recherches et de débats, dont nous connaissons parfois, et de manière

approximative, les tenants et aboutissants, et dont, le plus souvent, nous ignorions tout.

C'est ainsi que, parallèlement au travail proprement administratif, le Comité de l'enseignement a consacré une partie de ses réunions à l'examen de cette question, d'un point de vue historique, constatant que le problème de la formation et de l'enseignement était totalement imbriqué avec leur élaboration théorique et clinique, et ceci selon les particularités de chaque société.

Mais ce qui nous a sans doute le plus surpris fut de découvrir combien les questions qui se posent à nous s'étaient largement posées à tous nos prédécesseurs. Autrement dit, si la notion d'Association internationale a quelque sens, c'était en particulier dans la réflexion continue sur les « modèles » d'enseignement et de formation, et dans les démêlés suscités par les obstacles rencontrés dans la transmission de la psychanalyse qu'il faut le chercher - réflexion et obstacles toujours actuels.

C'est donc de ces deux mouvements, et lorsque nous avons été convaincu de leur forte convergence, qu'est née l'idée de cette réunion, destinée du même coup à resituer l'APF dans cette perspective historique. Cette histoire et ces discussions appartiennent à notre héritage, lequel ne peut être conçu dans les seules limites de notre institution. Leur partage participe, me semble-t-il, de l'investissement commun de notre vie associative.

Grands espoirs

Leopoldo Bleger

Situer l'APF dans les politiques de l'enseignement du mouvement psychanalytique depuis des décennies implique de revenir sur une histoire qui reste partiellement méconnue et dont on peut se demander jusqu'à quel point, travaillée par le refoulement, elle n'a pas la caractéristique logique de s'effacer en se racontant.

Le travail du Comité de l'enseignement s'inscrit dans un mouvement plus large, qui va de la décision de rendre accessible la collection de *Documents & Débats* sous forme numérisée jusqu'au travail d'un groupe d'analystes en formation sur l'histoire de l'APF (groupe composé par Jean-Michel Lévy, Jocelyne Malosto, Gilberte Gensel, Françoise Neau et Miguel de Azambuja), en passant par les deux dernières Journées de membres ainsi que le travail mené par le Groupe de réflexion sur l'Institution que pilote Sylvie de Lattre.

Cependant, il semble qu'un nombre important de matériaux, de textes et de débats de notre association reste inconnu de beaucoup de nos collègues, membres ou analystes en formation, un «oubli» qu'on peut considérer comme un geste actif et non simplement comme une usure de la mémoire : le chemin si singulier pris par l'APF est resté étrangement ignoré, «Une révolution sans cesse occultée» a pu écrire Jean Laplanche en 1989¹. Oubliée de beaucoup de gens, mais certainement pas des fondateurs de l'Association et de tous ceux qui ont participé à ces débats et aux différentes réformes au fil de ces quarante-cinq années ! L'histoire du mouvement psychanalytique, ils la connaissent d'autant plus que c'est dans cette connaissance critique que prennent leur origine la fondation de l'APF et les différentes mutations au fil des ans.

Rappeler que les modalités de l'enseignement et de la formation à l'APF, que ses choix et son orientation ont une histoire inscrite dans l'histoire du mouvement psychanalytique peut paraître une banalité. Mais

de quel genre d'histoire s'agit-il ? Une histoire faite d'anecdotes d'anciens combattants, peut-être ; une histoire de guerres plus ou moins héroïques, probablement. Un peu de tout ça peut-être, tant il est difficile de démêler les fils, depuis la situation dans les différents pays et la logique qu'elle impose jusqu'aux effets de groupe et la passion que le transfert véhicule. À cela s'ajoute la difficulté intrinsèque à l'objet de la psychanalyse si éloigné de la logique consciente avec laquelle nous croyons penser.

En tout cas, c'est une histoire faite d'un grand espoir, pour reprendre l'expression de Laurence Apfelbaum, celle d'une institution analytique capable de créer les instruments nécessaires pour que «la cause» puisse se faire entendre. Et pas seulement, car il s'agit aussi de tempérer les passions d'un petit groupe autour d'une «figure d'exception», comme Ferenczi l'écrivait au moment de la fondation de l'IPA en 1910, dans un texte auquel Freud semble répondre deux ans après, dans *Totem et Tabou*, avec une vision âpre et sans concession des groupes humains².

Grand espoir également, comme le montre Jenny Chomienne Pontalis, que le projet de lier, après la boucherie de la première guerre mondiale, la formation des psychanalystes à une pratique sociale (et un des meilleurs exemples que je connaisse de ce projet, que nous n'avons pas pu aborder faute de temps, est la psychanalyse argentine des années 50 et 60 ; peut-être aussi certains aspects de l'histoire de la psychiatrie et de la psychologie en France vers la même période). Espoir encore que la fondation de l'APF elle-même, un espoir tempéré d'emblée par une certaine expérience des vicissitudes de la vie psychanalytique. D'où la tentative de tenir compte de ce que la psychanalyse nous apprend

¹ J. Laplanche : « Une révolution sans cesse occultée », *Revue Internationale d'Histoire de la Psychanalyse*, n°2, 1989, 393-402.

² S. Ferenczi : « De l'histoire du mouvement psychanalytique », *Œuvres complètes* T. I, p 162-171, Paris, Payot, 1968. Texte lu au deuxième Congrès Psychanalytique de Nuremberg en 1910 sous le titre «Rapport sur la nécessité d'une union plus étroite des tenants de la doctrine freudienne et projet pour la constitution d'une organisation internationale permanente », idem, p 257.

concernant le transfert et la difficulté de l'enseigner. Ce que montrera Paule Bobillon dans son travail à partir de *Documents & Débats* : comme s'il fallait passer par la construction d'un roman familial et ensuite par son démantèlement, Paule prenant appui sur la réflexion de Edmundo Gómez Mango à propos du *Bildungsroman* de la formation.

On le voit : envisager l'enseignement de la psychanalyse comme un *Bildungsroman*, comme un roman d'apprentissage, rend audible comment la *Bildung*, la formation, s'inscrit dans la série des formations de l'inconscient, comme le rêve, le *Witz* et le symptôme ; qu'elle a donc une structure de conflit et de compromis, de satisfaction et d'échec où le refoulement agit pleinement.

Si la fondation du premier Institut de psychanalyse à Berlin en 1920 ouvrait un temps d'expérience et de décantation de cette expérience, l'annonce du cancer de Freud durant l'été 1923 vint cristalliser les enjeux, pousser à la précipitation et figer le débat. Comme si un vent de panique s'était fait sentir. Pour reprendre par analogie la formulation de Freud de 1927 : lorsque « *le trône et l'autel sont en danger* », la panique mène à des « *conséquences (...) illogiques* »³. Cette précipitation est peut-être venue accentuer le trait mélancolique des instituts de formation que relève Balint : le passage à une modalité organisée de la formation des psychanalystes, telle que l'Institut de Berlin l'inaugure, impliquait la perte des premiers temps mythiques de la conception. S'il est aisé certainement de voir que toute la passion que les psychanalystes mettent dans la question de la transmission participe d'un fantasme de conception ou d'engendrement, il est non moins évident que l'enthousiasme militant avec lequel l'organisation de l'enseignement et de la formation fut abordée à l'Institut de Berlin, occultait leur signification et leur incidence sur la matière même de la psychanalyse.

On peut se demander si, à partir de là, l'entrecroisement des difficultés n'a pas produit un certain nombre de nœuds. Un de ces nœuds, peut-être un des meilleurs exemples, est la question de la pratique de la psychanalyse par les non médecins, l'«analyse profane». Sur ce point, le texte de Freud en 1926 n'a rien pu arrêter. Pourtant, déjà dix ans avant, il écrivait dans l'ouverture de ses « Leçons d'introduction à la psychanalyse » que la formation médicale imprime

à l'activité des futurs analystes « une direction déterminée qui mène loin de la psychanalyse »⁴.

D'autres enjeux prenaient alors le dessus : la position de l'immense majorité des psychanalystes nord-américains était violemment marquée par une longue histoire de lutte contre le charlatanisme et les sectes religieuses aux États Unis ; et c'était avant tout pour éviter d'apparaître comme des escrocs qu'ils ont cru trouver abri dans la médecine.

Un second exemple : le nœud serré de la question de la didactique, histoire que nous connaissons de près à l'APF. Anne-Marie Duffaurt nous donnera une image très fouillée d'un de ces moments où les plus avisés ne semblaient plus savoir comment la soutenir.

D'ailleurs, il est assez saisissant de voir comment, une fois le nœud bien fait, on tente de le justifier en en faisant la théorie. Je pense ici encore à la situation en Argentine où un certain nombre de psychanalystes, y compris parmi les plus brillants et créatifs, ont tenté de justifier l'exclusion des non médecins de leur association, voire de la théoriser. Et que penser des tentatives de théoriser l'analyse didactique ?

Il a donc fallu se résoudre à trancher le nœud de la didactique, ce que Lacan a été le premier à faire, non sans mettre en évidence par la même occasion toute la complexité de la situation, ainsi que le relèvera Éric Flame. L'APF s'y est résolue par la réforme votée en 1972, à l'initiative de Laplanche et Pontalis.

Avec la disparition de l'analyse didactique, la question de la formation est « revenue » en quelque sorte à la cure elle-même, d'où elle a pu se redéployer en laissant apparaître la question de l'enseignement comme une interrogation différenciée de celle de la formation. Ou plutôt en la laissant réapparaître, comme le montrent certains textes de Freud d'avant la fondation de l'Institut de Berlin. Si la formation concerne la pratique clinique de la psychanalyse et toutes ses difficultés ainsi que la conception qu'on s'en fait, son enseignement n'est pas moins problématique : en faire une connaissance comme une autre contredit ce que la psychanalyse avance. On peut certes enseigner la psychanalyse de manière scolaire mais ce sera au prix de son rabatement sur un savoir qui viendra nécessairement obturer la survenue et la saisie des faits inconscients dans le sens radical du terme.

Si Freud souligne de manière insistante la nécessité

3 S. Freud : « Fétichisme », *OCP* XVIII, p. 126.

4 S. Freud : « Leçons d'introduction à la psychanalyse », *OCP* XIV, p. 14.

pour le futur analyste d'une expérience concrète de la psychanalyse, et pas simplement de son apprentissage *via* un enseignement traditionnel, c'est essentiellement au regard de la nécessité, à son sens absolue, que le futur psychanalyste parvienne à la conviction de la réalité de l'inconscient, conviction que le simple enseignement ne saurait permettre : « la conviction de la réalité des processus décrits par la psychanalyse » dira-t-il dans cette même ouverture des « Leçons d'introduction »⁵. C'est de cette position de Freud qu'une première distinction entre formation et enseignement peut se soutenir.

Il s'agit d'éviter dans l'enseignement de la psychanalyse tout ce qui pourrait donner l'impression d'une forme achevée et l'illusion d'un savoir ; ce doit être une modalité en rupture avec la plupart sinon toutes les formations précédentes, notamment universitaires et tout particulièrement médicale, insiste Freud.

L'enseignement à l'APF tente de s'écarter des modèles universitaires ou scolaires, avec l'idée, entre autres, d'une responsabilisation de chaque analyste en formation et d'un chemin qui ne peut être que singulier – cette non fermeture, ce non achèvement tentant d'accorder la forme et le contenu avec son intention. Si savoir il y a, ce « savoir » doit préserver son caractère « déconcertant ».

Mais si cette modalité vise à éviter les modèles existants, elle transmet aussi par la même occasion une certaine conception. On dirait qu'avec l'enseignement de la psychanalyse, on frôle constamment le contre-sens. C'est à la charge de chacune des personnes qui s'y risque de montrer, par la manière dont elle s'y prend, que cette difficulté lui est connue. On apprend autant du contenu même des séminaires que de la manière dont le séminaire se déroule : plutôt l'interrogation que l'affirmation, le souci de mettre en acte une certaine manière de travailler les textes, bref, une pratique où l'enseignant s'expose lui-même dans la tâche de chercher et de se questionner. On n'est peut-être pas si loin de ce que Lacan avançait vers 1970 lorsqu'il disait que celui qui enseigne est en position d'analysant⁶. L'activité

de penser, tout particulièrement en psychanalyse, ne peut pas être séparée de sa source fantasmatique au risque de la voir dépérir ou devenir une formalité.

Pour reprendre la formulation de Freud, on peut dire que, si on apprend « *par* l'analyse », on apprend aussi « quelque chose *de* l'analyse »⁷. Il s'agit, écrit-il, d'« exposer les imperfections qui s'attachent nécessairement à l'enseignement en psychanalyse et les difficultés qui s'opposent à l'acquisition d'un jugement propre » – et c'est bien d'enseignement ou d'éducation dont il s'agit ici : *Unterricht*⁸ (alors que quelques lignes plus haut il s'agissait de la « formation antérieure » *Vorbildung*). Sur cette question, Freud n'a pas varié d'un iota. Il y revient à la fin de sa vie dans l'*Abrégé* où il est encore question de produire par l'enseignement, et en dépit du fait qu'il s'agit d'un enseignement, un « jugement indépendant »⁹.

Dans le travail du Comité de l'enseignement, deux choses nous sont peu à peu apparues : d'abord, la manière dont le transfert dans les institutions psychanalytiques vient systématiquement jouer le trouble-fête puisqu'il cadre mal avec le souhait d'un certain idéal d'institution ou de transmission aseptisée. L'exemple du symposium de Broadway le montre de la manière la plus étonnante : la quasi absence de la question du transfert dans les débats, comme Anne-Marie Duffaut le relèvera.

La difficulté structurelle à saisir le transfert et à le « situer » fait qu'il reste souvent impensé au sein et au cœur de la vie institutionnelle. C'est peut-être de cette difficulté que surgit la deuxième chose qui nous a frappée : la facilité avec laquelle, passez-moi l'expression, on peut se prendre les pieds dans le tapis. Face à des obstacles, la tentation peut être forte de répondre en fonction de la conjoncture et non selon la logique que notre objet impose. En tenir compte implique de ne pas faire passer les circonstances ou les exigences de la vie institutionnelle avant celui-ci.

Ainsi, la lecture qu'Éric Flame a fait de certains textes de Lacan montre comment la question de « *l'interférence des voix* » que l'inconscient nous fait entendre, trouve peut-être une issue avec ce que Lacan nomme un « style ». C'est bien par la phrase de Buffon qu'il ouvre littéralement les *Écrits* : « le style est l'homme même ».

5 *Idem*.

6 « *Ce qu'il me faut bien accentuer, c'est qu'à s'offrir à l'enseignement, le discours psychanalytique amène le psychanalyste à la position de psychanalysant, c'est à dire à ne produire rien de maîtrisable, malgré l'apparence, sinon au titre de symptôme* », allocution prononcée pour la clôture du congrès de l'École freudienne de Paris le 19 avril 1970, par son directeur, *Scilicet*, 2/3, Seuil, 1970, p. 399.

7 S. Freud : « Faut-il enseigner la psychanalyse à l'Université ? », *OCP XV*, p. 114.

8 S. Freud : *Leçons...*, pp 9-10

9 S. Freud : « Avant-propos », 1964, PUF.

Tout « grand espoir », comme on le sait, peut facilement virer à l'idéalisation, et celle-ci cache mal en son fond le sentiment de persécution fait de tous ces regards qui nous surveillent et de toutes ces voix qui nous critiquent, comme le suggère Freud à propos de la vie collective et des angoisses qu'elle éveille¹⁰. L'histoire de l'enseignement n'est pas exempte d'une visée de pouvoir et de tentatives d'hégémonie, passions qui frappent largement le mouvement psychanalytique international. Les débats et les tiraillements entre différentes positions montrent très bien les enjeux actuels. Un exemple : la question dite du pluralisme et celle dite de la démocratisation. Si on part de l'idée que les instituts de formation fonctionnent d'une manière autoritaire et dogmatique (et c'est parfois le cas), on cherchera une solution soit dans le pluralisme soit dans la démocratisation – l'une et l'autre voie valant comme une réponse en miroir : le pluralisme contre le dogmatisme, et la

10 « On comprend mieux ainsi, pourquoi la paranoïa est souvent causée par une atteinte du moi, par une frustration de la satisfaction dans le domaine de l'idéal du moi », Pour introduire le narcissisme, *La vie sexuelle*, PUF, 1977, p. 105.

démocratisation contre l'autoritarisme. La promotion actuelle au sein de l'IPA de la recherche et de l'évaluation est une conséquence de cette critique des instituts de formation : elles se présenteraient comme un remède ! Peut-être cet exemple pourrait encore apparaître comme une manière de se prendre les pieds dans le tapis, pour reprendre la même formule, mais il semble plutôt pointer là un débat de fond sur deux conceptions de la psychanalyse.

Je crois, pour terminer mon introduction, que, comme le souligne Laurence Apfelbaum, un autre grand espoir animait cette histoire : celui de la création d'une grande communauté psychanalytique internationale (un analyste pouvant, par exemple, passer d'une société à une autre sans grande difficulté), communauté qui a probablement existé dans les tout premiers temps entre les sociétés de Vienne, Budapest et Berlin. Ce projet de « réciprocité » entre les différentes associations nationales participait d'un certain idéal de l'institution, de l'attente de la capacité de pacification qu'on lui supposait (voir Ferenczi). Comme un souhait que le champ conflictuel devienne serein et immaculé.

Texte lu le 14 novembre

Laurence Apfelbaum

L'enseignement tel que nous le connaissons à l'APF est une exception inimaginable dans la plupart des instituts à travers le monde. Le plus souvent, en effet, il consiste en un cursus organisé en années progressives dans un ordre fixe, obligatoire et coordonné au sein d'une même année, comportant des séminaires, des conférences, et des groupes cliniques, tous assurés par les « training analysts » – analystes formateurs, équivalents de nos titulaires, qui sont les seuls habilités dans beaucoup d'instituts à prendre en analyse les candidats à la formation (qui doivent donc se déclarer comme tels avant d'entreprendre une analyse), à conduire les séminaires et assurer les supervisions .

C'est ce qu'on a coutume d'appeler le modèle Eitingon. C'est en fait au congrès de 1925 à Bad Homburg que Eitingon a tenu une réunion sur la formation dont il est ressorti le Comité International de Formation. Il a alors été décidé officiellement que la formation psychanalytique ne devait plus être laissée à l'initiative d'individus mais de comités, c'est-à-dire que lorsqu'un candidat se présentait pour la formation, la société locale en devenait psychanalytiquement responsable. C'est l'Institut de Berlin - dont parlera Jenny Chomienne Pontalis - qui a été officialisé comme modèle. Ces règles ont été ensuite explicitées au congrès de 1932 : il y était dit que le curriculum de formation analytique qui s'étendait sur trois ans au moins comprenait : 1. L'analyse didactique avec un analyste approuvé par le Comité de formation ; 2. Les études théoriques comprenant la présence à une série définie de cours et de conférences sur une période de plus de deux ans ; 3. Le travail pratique analytique, c'est-à-dire deux analyses supervisées s'étendant sur une période de plus d'un an.

Ce projet s'est trouvé cependant torpillé aussitôt par le problème de l'analyse par les non-médecins qui a hanté Eitingon et le Comité international de formation de 1925 à 1938. La question en effet de la réciprocité entre les différents instituts était déjà au cœur des discussions au congrès de 1927 autour de

l'analyse profane, Obendorf déclarant au nom de l'American Psychoanalytic Association, fondée en 1911, que les sociétés américaines ne sauraient en aucun cas admettre à la formation des non-médecins, ni les reconnaître s'ils avaient été formés ailleurs. En 1938, au Congrès de l'IPA à Paris, l'APsA a présenté une communication suggérant tout simplement que l'IPA cesse d'exister comme telle, c'est-à-dire comme corps administratif et exécutif, et se transforme en Congrès ne s'occupant que de projets scientifiques. En 1948, après des négociations avec Anna Freud, une réunion s'est tenue à Londres dont Jones a rendu compte au congrès de 1949 à Zurich : il était implicitement admis que la présidence de l'IPA, qui avait jusque là toujours été européenne, alternerait entre US et Europe ; et qu'en contrepartie, l'APsA américaine, tout en ne renonçant pas à sa politique d'exclusion, acceptait qu'un accès individuel direct à l'IPA soit possible pour certains analystes non-médecins. Ce n'est que vers la fin des années 80 qu'il fut mis fin à la « franchise exclusive » de l'APsA auprès de l'IPA et à sa clause d'exclusion : l'IPA pouvait désormais admettre des groupes (et non simplement des membres individuels), composés notamment des psychologues qui jusqu'alors ne pouvaient se former qu'en dehors de l'APsA dans de rares instituts qu'on appelait « indépendants ».

En raison de la dureté de ces conflits, le modèle eitingonien s'est trouvé particulièrement codifié aux États Unis dans les années 50 et 60 et a pesé sur les régulations de l'IPA. C'est le didacticien avec qui le « candidat » engageait son analyse au départ qui donnait le feu vert pour le début de l'enseignement, puis pour les supervisions, et pouvait être consulté lors des validations. A partir de là tout s'est donc trouvé concentré entre les mains des « training analysts », ce qui a très vite été signalé comme une concentration de pouvoir exorbitante que, dès 1959, P. Greenacre décrivait comme un « système de convoi » permettant des passages

de candidats et leur habilitation en fonction simplement de la réputation du « training analyst ».

Il faut dire que les remises en cause de ce modèle aux USA sont anciennes. Elles ont été d'abord le fait de « vétérans », c'est-à-dire des analystes formés en Europe avant la guerre et ayant émigré. Dans un papier de l'*International Journal* en 1948, Balint avait déploré l'histoire mélancolique des instituts de formation, issus pourtant d'un grand espoir au Congrès de Budapest en 1918, autour du projet d'institut de formation et de psychothérapie des masses que voulait financer Anton von Freund, mais qui n'a jamais vu le jour. Pour Balint, tous les instituts créés depuis avaient seulement assuré la formation, et cela sur un mode assez uniforme, ancré dans un mode de cérémonies primitives d'initiation destinées à construire des identifications par « introversion » surmoïque, et fondées par conséquent sur un savoir ésotérique, des annonces dogmatiques et des techniques autoritaires, auxquelles les candidats lui paraissent désespérément soumis.

En 1952, juste avant sa mort, Siegfried Bernfeld rappelait son opposition ancienne au modèle eitingonien tel qu'il était pratiqué aux Etats Unis. Ayant participé aux réunions de la Société de Vienne depuis 1913, il rapportait une discussion qu'il avait eue avec Freud en 1922 quand il voulait s'installer comme analyste; le groupe de Berlin encourageait les débutants à faire une analyse didactique avant de commencer leur pratique, mais Freud lui avait dit : « Allez-y, démarrez. Quand vous serez en difficulté, on verra ce qu'on peut faire ».

Ceci amenait Bernfeld à distinguer deux périodes : au début, l'idée que l'analyse ne pouvait s'apprendre qu'à travers une analyse personnelle a fait son chemin très progressivement. Vers 1905, Freud avait commencé à faire des analyses d'analystes, en dosant la part de didactique à proprement parler en fonction des circonstances, des souhaits de l'analyste sur le divan, et de ses symptômes, tout ceci sans aucune règle institutionnelle. Les « anciens » (Abraham, Ferenczi, Federn) c'est-à-dire quiconque « en savait plus » que le nouveau pouvait entreprendre ce type d'analyse visant à familiariser avec les mécanismes du refoulement et à débusquer des taches aveugles qui nuiraient dans le contretransfert. Vers les années 1920, le groupe de Berlin, dont plusieurs membres souhaitaient entreprendre une analyse mais ne pas

révéler leurs secrets à un Berlinois, a fait venir de Vienne Hans Sachs pour qu'il fasse ces analyses didactiques.

La seconde période commençait fin 1923, début 1924, quand le Comité de formation de la Société de Berlin a établi des modalités officielles pour des psychiatres qui en accepteraient les conditions : la suite s'est jouée au congrès de 1925. Selon Bernfeld, les raisons de cette mise en ligne sont diverses : d'une part, après la première guerre mondiale, une forme sauvage d'analyse s'était développée à Berlin, sur des principes essentiellement adlériens, parmi les psychologues, assistants sociaux et éducateurs. L'analyse était décriée par la profession médicale, hormis quelques médecins socialistes. Pendant ce temps-là, à Vienne où Bernfeld se trouvait, l'idée autour de Freud était de maintenir cet ancrage social et éducationnel de l'analyse. Berlin a décidé de s'isoler de ce mouvement analytique général et d'établir l'analyse comme spécialité au sein de la profession médicale. C'est la tendance berlinoise qui l'a emporté. D'autre part, Freud était malade. Son cancer avait été découvert pendant l'été 1923 et tout le monde s'attendait à ce qu'il meure en quelques mois. Rank en a profité pour s'affranchir en partant aux USA, tandis que les autres sont devenus très soucieux de leur responsabilité quant au futur de l'analyse, et ont œuvré à la protéger de toute hétérodoxie : d'où la sélection rigide des candidats, et l'institution d'une longue période de mise à l'épreuve et de formation autoritaire avant l'admission à la société. Et c'est ainsi qu'ils ont consolidé une tendance que Freud voulait éviter : la réduction de la psychanalyse à une annexe de la psychiatrie (ce que Bernfeld voyait comme un trait mélancolique de notre formation). Ecrivant en 1952, il avait le sentiment que les instituts s'étaient multipliés et agrandis, alourdis administrativement, mais sans rien changer au modèle vieux de trente ans.

Au cours des Conférences des Analystes formateurs, qui se tiennent depuis 1964 au moment du congrès de l'IPA, la controverse qui a fait rage pendant de nombreuses années a porté sur la participation ou non de l'analyste didacticien dans la permission donnée au candidat de commencer l'enseignement ou les contrôles. L'IPA s'est divisée entre les « reporting » et « non reporting trainings », selon que l'analyste didacticien était tenu ou non de faire un rapport sur l'analysant. Depuis une quinzaine d'années, cette pratique tend à disparaître, et même la nomenclature change : on

parle maintenant moins de « training analysis » que de « personal analysis » – mais il reste implicitement admis que cette analyse se fait avec un « training analyst ».

D'autre part, en raison même de cette structure dite « autoritaire », c'est-à-dire placée sous l'autorité des « training analysts », les premières remises en question ont été soulevées par les « training analysts » eux-mêmes, dans un souci de réactualiser le contenu de cours devenus selon eux « dépassés » et/ou « dogmatiques ». Il faut dire qu'aux USA, la question du dogmatisme a été épineuse. En 1975, un groupe de membres de Los Angeles a porté plainte contre l'American Psychoanalytical Association pour discrimination (c'est-à-dire absence d'avancement dans l'institut) en raison de leurs positions kleinienne. D'autres problèmes ont surgi ensuite avec les kohutiens, entraînant plusieurs scissions au sein de différents instituts, ce qu'Arlo, dès 1972, appelait des « scissions récurrentes ». D'où les efforts œcuméniques de Robert Wallerstein, président dans les années 1985-1989, de tirer vers la recherche d'un « common ground » cherché dans la clinique de base plutôt que dans les « métaphores » théoriques.

Mais ceci concerne essentiellement le contenu de l'enseignement. Pour la structure même du cursus dans sa forme progressive et obligatoire, les affaires ont été beaucoup moins ouvertement discutées. Ce n'est qu'au cours du pré-congrès sur la formation de 1971 consacré à « l'évaluation de la progression des candidats », que Leo Stone a présenté un rapport s'opposant à l'idée de progression rigide, évaluable en nombres de cours et heures de supervision, et a proposé une approche plus globale s'appuyant sur des méthodes plus individualisées. On a vu alors avancer l'idée que le rythme de la progression de l'analyste en formation pourrait être laissé à l'analyste en formation lui-même, au lieu d'être entièrement déterminée par le Comité de formation. En fait, on a commencé à penser qu'un curriculum pouvait comporter certains choix.

Lors du pré-congrès de 1978, Wallerstein, qui a fait le rapport, dressait un état des lieux sur la base de questionnaires auxquels ont répondu 57 instituts à travers le monde. Il a fait expressément mention de la totale liberté qui règne à l'APF où les candidats font valider l'ensemble d'une formation tout à fait individuelle dont ils retracent l'histoire devant le Comité. Il décrivait ce fonctionnement en détail pour en montrer la logique dès lors que l'analyse

personnelle engagée avec l'analyste de son choix (non forcément titulaire) est posée comme fondement dégage de tout contrôle par l'institution, que les entretiens de validation ne se font qu'à la demande du candidat au moment qui lui paraît opportun. Les positions de la SPP sont depuis décrites comme se rapprochant progressivement de celles de l'APF dès lors que les entretiens de pré-sélection et l'analyse didactique ont été abandonnées.

Au pré-congrès de 1991, le même Wallerstein a rendu compte des exposés critiques qui ont été présentés concernant ce que Zusman avait appelé le « syndrome Eitingon », et de propositions qui avaient été mises en avant ici et là, pour l'assouplir. Il notait que cette évolution devenait possible dès lors que les deux grandes querelles qui avaient focalisé toutes les discussions pendant des décennies avaient progressivement disparu, précisément avec la fin du monopole du « reporting analyst » et de l'exclusion des non-médecins.

Les choses prennent une tournure un peu différente sous la plume de Otto Kernberg qui depuis 1986 écrit régulièrement sur les problèmes institutionnels en dénonçant les atmosphères infantilisantes et paranoïaques qui prévalent dans les instituts de psychanalyse, qu'il attribue au règne du « training analyst », à la fois dans le cumul des pouvoirs effectifs qu'il exerce, et le cumul des idéalizations dont il profite. Si je ne me trompe, c'est chez lui que la notion des « modèles » institutionnels s'est radicalisée en 2000, au temps de sa présidence de l'IPA, quand il a dressé le « modèle français » contre le « modèle eitingonien ». Il notait les modifications favorables qu'on observe peu à peu dans certains instituts comme la possibilité pour les candidats de choisir des enseignements optionnels en plus des séminaires obligatoires ; ou la possibilité pour des membres non titulaires de proposer des enseignements ; ainsi que le développement d'organisations de candidats pouvant donner un « feedback » sur la formation. Mais il ne s'agissait pas pour autant de rejoindre le modèle français, dont le combat original contre l'autoritarisme eitingonien est aux yeux de Kernberg source de difficultés supplémentaires : notamment du fait qu'on n'y procède à aucune évaluation, sinon dans l'habilitation finale et que la responsabilité a été finalement déplacée du côté des superviseurs, la supervision individuelle étant elle-même devenue un

processus si profond, si personnel, qu'elle reprend à ses yeux des privilèges qui étaient ceux de l'analyse. Dès lors, il voit le choix laissé aux candidats pour l'organisation des enseignements plutôt comme une source d'angoisse que de liberté. Mais quand on le lit en détail, on s'aperçoit qu'il doute carrément de l'existence même de ce fameux modèle français, car l'idée qu'un candidat puisse faire son analyse sur un divan extérieur à l'institution lui apparaît comme un mythe propagé pour faire croire au principe d'une liberté qui est démentie de fait par la validation en fin de formation qui n'est à ses yeux qu'une post-sélection élitiste, et il va de soi pour lui que la seule façon sûre de devenir membre de l'APF est de faire une analyse avec un titulaire.

Finalement donc, il renvoie dos-à-dos les deux « modèles », pour poser la nécessité d'une troisième voie qui se dessine progressivement à travers ses nombreux papiers qui se multiplient depuis 2000. L'opposition est non plus entre modèle autoritaire eitingonien et modèle français, mais entre un modèle qu'on peut « valider » et des modèles sans aucune évaluation. Sa lutte contre les modèles existants repose sur sa conviction de la nécessité d'une transparence, attestée par une évaluation possible à tout moment (« *step by step* »), ce qui à chaque occasion met le candidat en rapport avec des instances collégiales susceptibles de le tirer des griffes transférentielles de son seul analyste ou de son superviseur. Pour Kernberg,

c'est la multiplication des analystes habilités à des tâches diverses qui peut combattre le monopole des « training analysts » : loin d'être habilités à tout, d'un seul coup (didactique, enseignement, supervision), ils auraient à être habilités à chacune de ces tâches en particulier, et pour un mandat donné pendant lequel ils ont à rendre compte de la formation des candidats par des évaluations répétées. Les propositions de Kernberg dessinent un « modèle de collègue universitaire », avec une transformation progressive des séminaires en groupes de recherche, où la publication viendrait probablement à jouer un rôle aussi important que le passage par les étapes classiques de la progression dans l'institution. Et de fait, un modèle de ce genre a été officialisé par le Comité Exécutif de l'IPA vers 2005, sous le nom de modèle uruguayen : la fonction de titulaire se trouve là éclatée en quatre collèges (admission, supervision, analyse personnelle et enseignement); la formation se fait avec évaluations continues et écrites, sur la base d'un pluralisme théorique, et aboutit à un diplôme qui donne une équivalence universitaire du master.

En traçant cette histoire, je me suis référée essentiellement à ce qui s'est joué au niveau de l'IPA jusque vers les années 2000, c'est-à-dire avant que n'intervienne la réforme introduite par Daniel Widlöcher, à la fois pour essayer de montrer comment nous y sommes situés, et pour rappeler que les tendances qui s'affrontent aujourd'hui ont une longue histoire.

Quelques souvenirs personnels concernant la formation à l'IPA

Daniel Widlöcher

Durant des années ceux d'entre nous qui fréquentions les réunions de l'API connurent une certaine loi du silence à propos des principes et des règles concernant la formation des psychanalystes. Quand ces questions étaient abordées on semblait oublier l'« exception française ». Nous avons beau rappeler comment nous avons remis en question le principe de l'analyse didactique, on nous écoutait avec sympathie mais sans commentaires. Ce qui pour nous représentait une avancée, était tenu pour une séquelle des crises qui avaient marqué l'histoire de la psychanalyse en France. On admettait une « clause du grand-père » du fait que les français ne suivaient pas les règles écrites qui avaient été inscrites cependant dans les règlements intérieurs de l'API, alors que paradoxalement j'étais le Secrétaire général de l'Association en 1975. Avec le temps je découvris qu'il y avait ailleurs quelques écarts vis-à-vis de ces règles mais on semblait ne pas en tenir compte. « L'hypocrisie est un éloge que le vice rend à la vertu » a écrit La Rochefoucauld.

Une requête des sociétés latino-américaines en 1997 vint mettre le feu aux poudres. Il était demandé que les règles à propos des analyses sous supervision soient assouplies et que les candidats puissent pratiquer des analyses de trois séances au lieu de quatre voire cinq qui apparemment étaient requises. La démarche était gênante car elle risquait de provoquer un conflit parmi les sociétés composantes de l'API, entre les analystes partisans de maintenir strictement les règles, de crainte de plus graves débordements et d'une atteinte à la qualité de la formation et les analystes qui pensaient qu'il fallait reconnaître une certaine flexibilité dans nos procédures de formation.

J'ai pensé alors que le moment était venu pour que cette diversité des procédures soit reconnue. Il fallait en parler, créer à ce sujet un véritable débat. Otto Kernberg l'avait ouvert à propos des fonctions « didactiques » montrant comment était discutable la manière de lier ces fonctions dans un statut unique de didacticien. La question de la fréquence des

séances était plus délicate et touchait au vif de notre pratique. Je rédigeai donc un court mémoire que j'ai voulu soumettre aux instances de l'Association pour que chacun puisse et doive s'exprimer. Ce rapport fut discuté à Londres lors de la dernière réunion du Conseil présidé par Otto Kernberg, avec son plein soutien. Le débat fut courtois mais évasif. On reconnaissait l'intérêt d'en discuter mais c'était à ceux qui voulaient modifier les règles d'en prouver la nécessité. Un dialogue de sourds s'établit entre ceux qui, avec moi, considéraient qu'il fallait éclairer un état de fait et ceux qui pensaient que pour modifier les règlements on devait justifier les modifications. Pour ce faire je m'arrangeai dès le début de ma présidence en 2001 pour que cette question soit remise à l'ordre du jour, sous une forme ou sous une autre sans arriver immédiatement à un texte réglementaire. J'entamai les consultations privées avec de nombreux membres de l'Association pour tâter le terrain. Je fus frappé de l'écart entre la gêne silencieuse des groupes interrogés et l'attitude, beaucoup plus ouverte, des collègues vus individuellement. Tel d'entre eux réputé très sensible au maintien des règles du cadre convenait en privé de la nécessité d'une plus grande ouverture. Ceci était très évident quand je parlais avec des amis britanniques et américains du nord membres d'institutions réputées très « orthodoxes ». Il fallait décider que l'on en parle, puis que l'on se consulte collectivement. Je me heurtai là à une résistance qui me fit sentir cette ambivalence, car les opposants au changement ne voulaient jamais s'exposer à des votes mais retardaient toute prise de décisions et se retranchaient dans une lutte d'arrière-garde. Ceci renforça ma conviction qu'il fallait crever l'abcès pour admettre, donc tolérer, une plus grande flexibilité des méthodes.

En juin 2001, aussitôt après le début de ma présidence, j'obtins l'accord du Conseil pour qu'un comité spécial ait la charge de préparer un document sur la philosophie de la formation de l'API ; on revenait donc au point de départ, les fondements théoriques.

En janvier 2002, le Comité propose donc qu'il y ait une certaine flexibilité des règles qui soient soumises à un projet de rédaction qui lui-même serait soumis à un vote du Conseil. Cette résolution est acceptée à une voix de majorité. En juin 2002, vu les résistances que je constate, on convient de solliciter l'avis des instances régionales et éventuellement des institutions, un nouveau comité est chargé de procéder à cette enquête en même temps que l'on demande au président Kernberg d'écrire un memorandum qui pourrait servir de base à la discussion. En 2003, on arrive ainsi à l'idée qu'il faut peut-être envisager une révision du code procédural qui avait été voté en 1975 ; toutefois les opposants estiment que la réflexion n'a pas été assez menée pour que l'on s'engage et demandent un report de la discussion. C'est finalement en mars 2004, six mois avant la fin de mon mandat, avec l'accord tacite d'un certain nombre de collègues qu'il a fallu convaincre individuellement et rassurer sur les conséquences d'un vote favorable, que l'accord est entériné à la suite d'un vote à l'unanimité et c'est en novembre 2004 que le nouveau Conseil, présidé par Claudio Eizirik, adopte le principe qu'un nouveau comité spécial soit désigné pour rédiger le projet de révision du code procédural qui sera soumis officiellement au vote. C'est à cette date que ladite révision sera inscrite dans nos règlements.

Ainsi les opposants qui avaient surtout peur pour leurs propres conditions d'exercice, peur qu'on ne

rembourse pas leurs traitements à quatre séances hebdomadaires ou que les candidats s'adressent à une société rivale, avaient plutôt cherché à reculer l'échéance qu'à marquer un refus. Progressivement cependant les analystes réticents se rangèrent ou se résignèrent à l'ouverture. Finalement donc le principe fut admis, sous réserve que l'on débattenne précisément des choix des uns et des autres. Au cours de toute cette période d'argumentations et de contre argumentation concernant le texte toujours remis en question avant même que l'on accepte le principe de le soumettre à un vote, j'avais compris qu'il était indispensable de ne pas insister sur le principe de la flexibilité mais bien sur l'existence de cette flexibilité. Pour cela, je devais montrer comment elle existait dans la réalité des institutions ; c'est pourquoi j'avais retenu deux voies nouvelles par rapport à celles inscrites officiellement qui obéissaient au principe de la règle dite Eitingon. Deux exemples de diversification ont été retenus. Il y avait celui qui était proposé depuis quelque temps par la société uruguayenne de dissocier le statut d'analyste formateur en spécifiant une diversité de tâches de formation. Il y avait évidemment aussi celui reconnu sous le terme de l'« exception française » et qui s'appliquait principalement à la place de l'analyse personnelle au cours du cursus. De là la prise en compte de trois modèles (Eitingon, Uruguay et France). Implicitement seulement était prise en compte la fréquence des séances.

*Notes à propos du livre : « On forme des psychanalystes »
(Collection : L'espace analytique, Denoël, 1985)*

Texte lu le 14 novembre

Jenny Chomienne Pontalis

Il s'agit, en réalité, d'un recueil, publié par l'*Internationale Psychoanalytische Verlag* (la maison d'édition de l'Association internationale du vivant de Freud), à l'occasion du 10^{ème} anniversaire de la fondation de la Polyclinique de Berlin, recueil préfacé par Freud, dont le titre était à l'origine : « Rapport sur les dix ans de l'Institut psychanalytique de Berlin 1920-1930. »

Ce livre est dédié au créateur et directeur de l'Institut de Berlin : Max Eitingon.

Les différents chapitres ont été rédigés par les formateurs de l'Institut (tout à la fois didacticiens, contrôleurs et enseignants) :

- **Histoire et signification sociale**, Ernst Simmel
- **Rapport statistique sur l'activité thérapeutique**, Otto Fenichel
- **Exposé historique sur l'enseignement, son organisation et sa gestion**, Carl Müller-Braunschweig
- **La consultation à la Polyclinique**, Hans Lampel
- **Les aménagements de l'enseignement :**
 - De l'organisation, Karen Horney
 - L'analyse didactique, Hans Sachs
 - Le cursus théorique, Franz Alexander
 - Le cursus pratique, Sándor Radó
 - L'enseignement psychanalytique pour les pédagogues, Siegfried Bernfeld
 - Le fond pour les bourses, Felix Boehm
- **Les moyens de diffusion de l'Institut**, Jëno Harnik

La dernière partie du recueil est consacrée à l'intérêt suscité à l'étranger par l'Institut.

Avant d'évoquer les différents aspects de l'organisation de la Formation à l'Institut de Berlin, je voudrais communiquer le choc qu'a représenté pour moi la lecture des deux textes de Freud cités dans ce recueil : *Le Discours de 1918* prononcé lors du 5^{ème}

Congrès international de psychanalyse à Budapest (*OCF*, XV, p. 97) et la *Préface de 1930* (*OCF*, XVIII, p. 339). Ils permettent de comprendre l'impossibilité de séparer la question de la formation des analystes de celle « des représentations butes » (ou idéaux) quant à la place de la psychanalyse dans la société : question centrale en 1920, peu ou difficilement posée aujourd'hui.

Je cite quelques extraits de ces deux textes de Freud :

Discours de 1918 : *Un jour, la conscience de la société s'éveillera et lui rappellera que l'homme pauvre a le même droit à une aide psychique qu'à celle qu'il a déjà acquise d'être sauvé par la chirurgie. Les névroses ne menacent pas moins la santé publique que la tuberculose et au même titre que celle-ci elles ne peuvent être abandonnées à l'assistance impuissante de particuliers.*

Freud propose donc la création d'établissements ou d'institutions de consultation dans lesquels les traitements seront gratuits.

En 1930, Freud rédige la préface aux recueils de textes sur l'Institut dont il rappelle les trois fonctions :

Rendre accessible notre thérapie à cette foule d'être humains qui ne souffrent pas moins de leur névrose que les riches, mais qui ne sont pas en état de financer leur traitement ; créer un lieu où l'analyse peut être enseignée théoriquement et où les expériences des analystes plus âgés peuvent être transmises aux élèves désireux d'apprendre ; enfin, perfectionner notre connaissance des affections névrotiques et notre technique thérapeutique en les appliquant et en les mettant à l'épreuve dans de nouvelles conditions.

À travers ces deux textes de Freud et également le texte de Simmel, j'ai réalisé en effet :

- que la question de la formation d'analystes « expérimentés » se posait de façon urgente, à ce moment de fondation. Nécessité d'une « fondation » déterminée sans doute par l'histoire

du Mouvement à cette date compte tenu des divergences apparues avec Adler et Jung : il s'agit de défendre «la nouvelle science» contre les errements. Mais nécessité aussi surdéterminée par les difficultés politiques et économiques : les auteurs évoquent à plusieurs reprises « la catastrophe sociale » que traverse l'Allemagne d'après guerre ; ils soulignent également les questions théoriques et pratiques soulevées par le traitement des névroses de guerre ;

- ❑ qu'il s'agit d'offrir les soins thérapeutiques analytiques au plus grand nombre de malades ;
- ❑ que diffusion pratique et la diffusion théorique de la psychanalyse sont indissolublement liées ;
- ❑ que l'espoir qui anime ces analystes est immense, Simmel terminant son article par le souhait d'un « traitement psychanalytique de l'opinion publique elle-même ».

Ces idéaux motivent les premiers fondateurs de l'Institut (Abraham, Eitingon, Simmel, Horney, Fenichel, Sachs, Radó) : les uns insistant davantage sur les questions économiques et sociales (Simmel), les autres sur l'importance de la diffusion de l'œuvre freudienne par l'enseignement et son ouverture à d'autres disciplines (éducation, justice, médecine).

Il n'existe donc pas de séparation fondamentale entre thérapeutique, formation, recherche, enseignement et diffusion.

C'est dans le même lieu, la Polyclinique, que les malades sont soignés (d'abord gratuitement, puis établissant eux-mêmes ce qu'ils peuvent payer), que les analystes sont admis à l'analyse didactique (choix fixé à l'origine par Eitingon puis par le premier comité), que leur « didacticien » leur ait désigné, que leur stage a lieu sous contrôle (d'abord par Eitingon, puis Sachs et Horney) et que leur formation obligatoire s'effectue à l'aide d'un enseignement dispensé par les didacticiens et programmé par année et par thèmes à partir de 1923.

En effet, à partir de 1923, se crée, toujours sous la direction d'Eitingon, une Commission d'enseignement, qui rédige les « directives pour la formation du thérapeute analyste ».

Mais, à partir de cette date, des contradictions vont apparaître même si le souci d'union entre l'offre de soins au plus grand nombre et la formation des

analystes tente de se maintenir. Ces contradictions sont particulièrement perceptibles dans les articles de Horney et Alexander.

Je relève certains aspects de ce débat :

- ❑ Contradiction entre recherche et formation : La recherche voudrait que presque tous les malades vus en consultation se voient appliquer « la méthode psychanalytique » pour mieux comprendre d'autres pathologies que la névrose (intérêt des membres de l'Institut pour les psychopathies, la psychose, les maladies psychiques impliquant des troubles organiques, les pathologies dites sociales, les perversions, permettant à la psychanalyse de devenir une science « empirique »). Mais ce désir de recherche s'oppose en partie à la nécessité de former les jeunes analystes grâce à la technique déjà éprouvée du traitement de la névrose. Cette contradiction n'est pas tranchée car l'Institut continue à ouvrir les consultations à presque tous les cas qui se présentent tout en confiant les cas de névroses aux futurs analystes en supervision. Quelques chiffres pour mieux apprécier cette situation : entre 1920 et 1930, deux mille consultations et sept cent cures analytiques ont été réalisées, dont deux cent cures d'enfant ; cette activité clinique a été effectuée par soixante analystes en activité.
- ❑ Contradiction interne à l'enseignement : Elle se retrouve en particulier dans le programme d'enseignement : il s'agit en priorité de maintenir le socle des concepts freudiens (importance des cours sur le rêve, la sexualité infantile, les pulsions, etc.) tout en proposant, dès la seconde année, des thèmes plus ouverts ou liés à de nouvelles recherches : « application de la psychanalyse aux sciences humaines », « point de vue pour le médecin généraliste », « problèmes sexuels sociaux », « éthologie », « homosexualité », « psychopédagogie », « croyance religieuse », « littérature et art », « psychanalyse et gynécologie », « psychologie psychanalytique de l'enfant et de l'adolescent », etc.
- ❑ Contradiction interne au processus d'admission et au cursus : Le Comité privilégie la **formation médicale** mais se préoccupe, après quelques années d'expérience, de l'insuffisance d'ouverture psychologique des médecins aux « choses cachées » et envisage donc l'intérêt d'admettre

des **non-médecins** (d'ailleurs Sachs, le premier superviseur, n'était pas médecin) : non-médecins qui, par leurs travaux ou leur expérience, ont montré leur intérêt pour les aspects culturels, psychologiques ou littéraires. Par ailleurs, le comité s'inquiète du fait que la procédure d'admission et la supervision ne garantissent pas « l'aptitude personnelle » à pratiquer la psychanalyse.

Au fil des années, le programme d'enseignement se diversifie (et s'alourdit) pour la formation des médecins-analystes ; des formations optionnelles s'ajoutent (psychanalyse d'enfants). Dans le même temps, l'Institut s'ouvre, dans le choix de certaines matières d'enseignement (pédagogie, justice, etc.), à des personnes qui ne sont pas candidats analystes mais qui s'intéressent à la psychanalyse dans leur métier, dans son double aspect théorique et pratique.

J'ai insisté sur ces contradictions internes à l'Institut dans la mesure où elles gardent un caractère actuel. Mais aussi, parce qu'elles semblent, au premier abord, avoir été traitées par une institution assez rigide quant à ces formes de pouvoir, son programme d'étude, son cursus de formation dirigiste. Cependant, quelle que

soit la lourdeur de la machine, les conflits ont toujours tenté d'être pensés en lien avec la théorie freudienne sans jamais éluder la pression contraignante que tout environnement social et économique impose.

Cet « esprit » proche de l'idéal peut aussi s'entendre comme une incarnation vivante de ce que Freud évoqué à propos du transfert : *reconnaître l'importance de la rencontre entre les évènements non attendus, non désirés.*

Je m'arrête sur ces premières réflexions en insistant sur l'effet que ces textes ont produit sur moi, avec le constat d'un travail inouï des fondateurs :

- dans l'abord de toutes les questions qui nous occupent encore aujourd'hui concernant le « cursus » de formation. Néanmoins, la plus grande rupture avec cette époque s'est inscrite au sein de la question de l'analyse didactique comme celle du libre choix de l'enseignement ;
- dans l'abord de questions que nous semblons mettre de côté : le rapport à la société, le rapport à l'État, le rapport à l'argent et plus généralement la place accordée à l'éthique comme à la misère ordinaire.

Texte lu le 14 novembre

Anne-Marie Duffaut

En 1980, il y a presque 30 ans déjà, s'est tenu à Broadway, en Angleterre, un Symposium de l'IPA sur la « Formation du psychanalyste »¹.

Deux questions sont posées aux sociétés composantes de l'IPA : que peut exiger un Institut de Formation pour qu'un individu soit déclaré psychanalyste ? En quoi cette formation doit-elle se distinguer d'un apprentissage conduisant à l'acquisition d'un savoir ?

Tel est le sujet du Symposium convoqué par Edward D. Joseph, alors président de l'IPA, après avoir constaté la diversité du mode de fonctionnement des diverses sociétés. Par-delà cette diversité, sans doute profitable, la question est de savoir quelles peuvent être les exigences requises pour qu'un psychanalyste puisse être qualifié comme tel par ses pairs.

Doit-on former des individus qui sont avant tout des thérapeutes ou des êtres mus par le souci de mieux comprendre l'activité mentale ? La nature du processus de formation et ses exigences en seraient-elles différentes ?

Doit-on former tous ceux qui en font la demande ou au contraire être plus sélectifs ?

Quels sont les modes de transmission du « savoir psychanalytique » ? Quelles compétences peut-on dès lors exiger ?

J'ai choisi de vous rendre compte des débats en vous présentant les rapports introductifs de Serge Lebovici, de facture plutôt universitaire, et d'Albert J. Solnit, plus contestataire, évoquant l'immobilisme de l'enseignement, avant d'examiner trois situations particulières qui nous donneront à penser : la situation américaine et la centralisation, la situation anglaise et les débats internes, la situation argentine et la formation infinie.

Le rapport de Serge Lebovici

Serge Lebovici prend acte de l'opposition de certaines sociétés de se voir imposer une formation

standardisée trop figée ; néanmoins, il cherche à définir les « standards minimum communs » de la formation tripartite – psychanalyse personnelle, supervisions et séminaires – incontournables pour éviter les pratiques dangereuses pour l'avenir du mouvement psychanalytique. Il s'appuie sur l'historique de la formation depuis Freud.

Il insiste d'abord sur l'analyse personnelle de formation par un psychanalyste formateur (4 ou 5 séances par semaine), sur la place des analystes formateurs dans le cursus et sur les supervisions. Cette formation repose sur une matière clinique exigeante : un cas de névrose de chaque sexe, une supervision de son choix avec des enfants, des adolescents, des patients âgés ou une supervision sur un cas limite. Il préconise que chaque candidat soit obligé de revenir pour une période de supervision quand l'un de ces cas est sur le point de terminer la cure.

Dans la majorité des Instituts, les candidats sont autorisés, soit par leur analyste didacticien, soit par l'Institut, à commencer l'enseignement à partir de la deuxième année d'analyse ; parfois, ils ne le sont qu'au moment de l'autorisation des cures supervisées.

L'enseignement doit être organisé en séquences rationnelles qui commenceraient par la clarification des concepts fondamentaux les plus importants : l'étude des rêves et leur interprétation ; puis viendraient les séminaires cliniques et techniques. Un séminaire de cas doit se poursuivre pendant trois ans.

L'œuvre de Freud est l'essentiel de l'enseignement : chaque candidat doit apprendre à lire et à relire ses livres et travaux ; il doit être capable de saisir l'évolution de la pensée du créateur de la psychanalyse. Pour éviter de se précipiter dans l'étude des théories des successeurs de Freud, certains Instituts ont mis en place des Conseillers Pédagogiques, destinés à aider chaque candidat dans sa formation.

¹ PUF, 1982.

Sur les cursus : un compromis est à trouver. La plupart des Instituts font une sélection à l'entrée, avec souvent un enseignement théorique systématique de type universitaire. D'autres optent pour un cursus sans sélection à l'admission afin de préserver chez le candidat le processus analytique ; chacun suit son chemin singulier et choisit son « menu » dans l'enseignement proposé : grâce à cette formation éclectique, l'inventivité du candidat resterait intacte.

Nous sommes en 1980 : Lebovici a déjà en tête l'APF, la modification de son règlement intérieur, presque dix ans plus tôt, qui avec l'extra-territorialité – le désenclavement le plus complet de l'analyse personnelle – fonde son radicalisme par rapport à la formation à la SPP et à l'École Freudienne de Lacan.

En conclusion il souhaite que soit trouvé un compromis entre la nécessité d'un cursus programmé et la nécessité de préserver chez les candidats le processus psychanalytique, qu'il y ait sélection ou non sélection.

Le rapport d'Albert J. Solnit

Solnit est un pédiatre californien, psychiatre et psychanalyste d'enfant, ancien président de l'APSA.

Solnit partage avec Lebovici cette nécessité d'une formation tripartite, mais il veut éviter tout figement bureaucratique comme pourrait y conduire une systématisation trop formelle de la formation que l'on dit « étape par étape ». L'essentiel est, pour lui, que le psychanalyste formé et compétent continue seul le chemin et ne soit pas arrêté par les effets d'une formation trop systématique.

Sa critique part d'un double constat :

- l'adaptation nécessaire de la formation aux questions soulevées par l'augmentation du nombre de patients atteints de troubles graves de la personnalité et d'états limites ;

- la prise en compte des apports qui viennent d'échanges entre psychanalystes intéressés par les mêmes problèmes et les mêmes intérêts dont l'étude des autres savoirs.

Cette double ouverture le conduit à préconiser au sein de la formation un débat permanent entre psychanalystes en formation et psychanalystes responsables de la formation.

Trois modèles d'enseignement

1. L'expérience américaine par Francis Mc Laughlin, intervention discutée par Daniel Wildöcher

L'APA (Association Psychanalytique Américaine) est la composante la plus vaste et la plus individualiste de l'IPA, elle est à cette époque la seule association régionale reconnue par l'IPA pour assurer la formation psychanalytique aux États-Unis. Elle s'organise autour de très nombreux comités ou « boards ».

Trois points sensibles dans cet exposé :

1. Le titre de membre de l'Association : certains diplômés des Instituts ont le sentiment que l'obtention du diplôme de leur Institut devrait être suffisant pour accéder à l'Association, d'autres pensent qu'ils sont victimes de l'incapacité de l'IPA à conduire de manière adéquate ses Instituts et à assurer à tous une formation théorique de la plus haute qualité.

2. La question de la formation théorique analytique des non-médecins persiste. Pendant des années, la « formation pour la recherche » leur a donné une formation théorique complète tout en souhaitant qu'elle ne soit pas utilisée à des fins de psychanalyse clinique. Ils sont « psychanalystes chercheurs ».

3. La tendance à serrer les rangs avec la psychiatrie et la médecine conduit à des compromis. Les risques seraient une violation de l'aspect du secret professionnel, la nécessité constante de justifier un traitement donne des résultats non analytiques ou anti-analytiques. Certaines pratiques risquent de porter atteinte aux modalités de formation durement acquises qui détruiraient l'intégrité de la psychanalyse.

Daniel Wildöcher reprend les avantages et les inconvénients d'une telle formation. Pour maintenir, dit-il, ce niveau de d'exigence de qualité, l'APA se trouve souvent en position défensive et pessimiste. L'APA a un rôle dans l'évaluation de la formation que n'a pas l'IPA. S'il est vital de maintenir cette procédure, car le contrôle central permet d'atténuer les effets nocifs des compromissions locales, le centralisme ne freine-t-il pas la nouveauté ? Autrement dit, l'orthodoxie ne risque-t-elle pas de se transformer en dogmatisme ?

Même s'il a une certaine admiration pour le principe de réciprocité et d'information mutuelle – les « visit committees », prolongement logique du concept de supervision – il s'interroge sur le caractère conflictuel dans une telle situation.

La tâche de l'APA est de maintenir des critères pour éviter qu'ils ne s'abaissent, comme un plus grand espacement des séances ou un raccourcissement de leur temps pour l'analyse personnelle.

Que doit-on changer pour assurer le maintien de l'identité de la psychanalyse et des psychanalystes ?

Il conclut par les propos d'Anna Freud : « Ce sont les résistances et les échecs qui doivent guider la réflexion dans le domaine de la formation. Une éducation mutuelle repose sur une confrontation des difficultés et des échecs ». Une pratique qui apparaît plus proche de l'APF que de l'APA.

2. L'expérience britannique par Pearl King

La Société Psychanalytique Britannique, fondée en 1919 par Jones lors de son retour à Londres, va être traversée par de nombreuses controverses, liées à des personnalités aussi importantes que Melanie Klein et Anna Freud .

Melanie Klein en 1925 fait quelques conférences sur l'analyse d'enfant à Londres et s'y installe, en 1926, après la mort d'Abraham. Éluë membre en 1927, ses contributions sont considérées comme des explorations complémentaires aux découvertes de Freud.

En 1932, Edward Glover montre des divergences théoriques évidentes dans la Société et donc sur ce qu'on devait enseigner aux candidats. Dans le même temps Jones, président de l'IPA, se soucie de divergences entre Londres et Vienne : les viennois reprochent aux londoniens l'importance accordée à la vie fantasmatique précoce aux dépens de la réalité externe.

Anna Freud et les émigrants sont accueillis avec le statut de membres, de didacticiens, contribuant à l'enrichissement de la psychanalyse en Grande Bretagne. La Société voit se constituer trois groupes : les anna-freudiens, les kleiniens qui sont isolés et un groupe se réclamant de la pratique winnicottienne, les indépendants.

En 1942, les « Controverses scientifiques » furent organisées par Edward Glover et James Stratchey pour apprécier les différences scientifiques, savoir si les théories de Mélanie Klein étaient compatibles avec la psychanalyse de Freud et pouvaient être enseignées. Anna Freud et Glover étudient particulièrement l'effet

des controverses sur la formation des candidats. Les « discussions polémiques » ne produisent pas l'effet escompté. Après des conflits, il y eut un accord sur une double filière de formation. En 1945, deux cours parallèles sont mis en place : le cours A qui se poursuit normalement et le cours B qui enseigne la technique suivant les principes d'Anna Freud.

Parallèlement à cet arrangement pour la formation, il existe un « gentleman's agreement » : il doit y avoir des représentants des trois groupes au Conseil et au Comité de Formation.

Après la mort de Melanie Klein en 1961, il y a un second « comité de formation *ad hoc* » pour explorer la possibilité d'une plus grande coopération entre les groupes. Le comité recommande que les séminaires cliniques soient toujours séparés et qu'un cours de base soit prévu pour les étudiants.

Une nouvelle organisation est instituée en 1973 devant l'insatisfaction des étudiants : chaque année, à l'aide de son Conseiller, l'étudiant choisit son programme d'études. Ce programme volontaire abolit le fossé entre le cours A et le cours B. Les étudiants sont libres dans leur formation pourvu que le programme choisi couvre les principaux domaines des connaissances psychanalytiques.

Aujourd'hui les trois groupes fonctionnent-ils toujours aussi harmonieusement que dans ce qui est décrit ici de l'expérimentation britannique ?

3. Une expérience argentine par David Liberman

Il représente l'« Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires », société qui fit scission en 1977 d'avec l'APA (Asociación Psicoanalítica Argentina, fondée en 1942) pour aller vers un enseignement pluriel de la psychanalyse et une désidéologisation de la formation. Liberman est le seul dans ce symposium à parler du transfert de l'analyste sur l'institution comme élément de pensée, une position qui pourrait s'approcher de celle de l'APF.

L'éducation psychanalytique, pour lui, doit être comprise dans un sens large, entre la période qui a précédé la formation et la période qui suivra la certification. Même si elle prend une allure formelle durant l'analyse personnelle, les séminaires et les supervisions, elle se poursuit jusqu'à la fin de la vie de l'analyste.

Le processus éducatif exige un lien émotionnel avec l'institution. Il en est ainsi parce qu'un psychanalyste ne peut rester isolé, non seulement lorsqu'il devient membre mais aussi dès les premiers instants où son groupe ou son séminaire représentent pour lui l'institution. Autrement, tôt ou tard, il meurt en tant qu'analyste. La formation psychanalytique, à son avis, commence par la période de la « formation préhistorique », c'est-à-dire quand le futur analyste est trop jeune ou trop éloigné du début de son entrée à l'Université et que, pour de multiples raisons, il commence à consulter des ouvrages de Freud dans l'espoir de trouver des réponses à ses problèmes et à ses conflits. Les véritables vocations ont leurs racines dans cette période non-officielle du curriculum qu'est l'adolescence.

La permanence des mêmes membres dans les groupes de séminaire doit être favorisée tout au long de la formation psychanalytique officielle. Le candidat n'est jamais considéré comme une unité isolée mais comme faisant partie d'un groupe de séminaires avec lequel il partagera de nombreuses années de sa vie. Chaque séminaire est une sorte d'institution en elle-même.

Liberman termine son intervention sur la valeur du travail scientifique de la Société qui réside tout à la fois dans la force des liens institutionnels et dans la préservation à l'intérieur de soi de sa propre expérience analytique en tant qu'analysant. À son avis, l'intérêt de l'adolescent pour la psychanalyse ainsi que la chance d'avoir eu une bonne analyse constitueraient la base d'une éducation psychanalytique optimale. Chacun doit pouvoir construire à l'intérieur de soi la psychanalyse.

Rendre compte de cet ouvrage revenait, pour moi, à examiner comment lier formation et transmission : s'il est nécessaire de former pour éviter l'analyse sauvage, à trop former ne court-on pas le risque de déformer en formatant ? Alors serait oubliée la transmission de ce qu'est l'objet analytique, une matière qui échappe à la notion de savoir car sa spécificité est de ne pas se laisser saisir, d'être reprise incessamment dans la subjectivité, dans le tissage de l'inconscient.

En 1966 à Chicago, Anna Freud parlait de sa vision utopique d'un « Institut Idéal » : « Si quelqu'un devait fonder une école de psychanalyse, on devrait y enseigner beaucoup de choses en plus de ce qui s'enseigne dans une faculté de médecine : parallèlement à la psychologie des profondeurs, qui resterait le sujet principal, il y aurait une introduction à la biologie, autant que possible la science de la vie sexuelle et une connaissance de la symptomatologie psychiatrique. D'un autre côté l'enseignement analytique comporterait des domaines de connaissance étrangers à la médecine et auxquels le médecin n'est pas confronté dans sa pratique : l'histoire de la civilisation, la mythologie, la psychologie de la religion et la science de la littérature ».

Comment lier ces vœux avec ce qu'écrit J.-B. Pontalis : « Mesurer la psychanalyse à autre chose qu'elle-même, la confronter sans cesse à ce qui lui est étranger afin qu'elle redécouvre sa propre étrangeté, qu'elle soit elle-même corps étranger. Tout analyste est profane en ceci qu'il ne peut jamais s'identifier à un savoir ».

Texte lu le 14 novembre

Eric Flame

Cette présentation succincte de l'enseignement de Lacan est essentiellement inspirée par la lecture de quelques articles : « Situation de la psychanalyse et formation du psychanalyste en 1956 », « La psychanalyse et son enseignement » et de trois conférences, réunies dans un ouvrage sous le titre de « Mon enseignement ». J'essaierai de vous faire entendre, un peu, la parole de Lacan.

Evoquer l'enseignement de Lacan, c'est mettre en tension une pensée qui n'ignore pas le paradoxe. C'est au nom de la clinique, du « retour à Freud » et de la psychanalyse, qu'il va s'opposer, puis rompre, avec les institutions existantes, peu ou prou gardiennes de l'histoire. L'inconscient freudien est un discours sans fin et un discours palimpseste. Il n'est pas un non-conscient (comme nous ne sommes pas conscients du fonctionnement de nos organes) ni un sous-conscient. C'est, dicit Lacan, « *un inconscient qui pense ferme. Il peut y avoir des pensées inconscientes et c'est un fait nouveau* ». Ceci bouscule tout. L'inconscient a la structure du langage et c'est dans le langage que se font connaître les questions que l'inconscient provoque sous la forme d'un symptôme qui se définit par sa relation à une structure signifiante. Nous voici loin des significations psychologisantes dans lesquelles les didacticiens, que Lacan se plaît à nommer Suffisance, ont figé et le texte freudien et le texte du patient. Ainsi, tout à leur certitude d'atteindre les profondeurs, ils en oublient que la règle fondamentale de ne rien omettre de ses pensées du côté du patient, et son corollaire du côté de l'analyste de l'écoute dite flottante (en égal suspens) mettent en valeur le rôle fondamental du discours du patient et de son écoute. Sinon, le transfert est réduit à une « *constellation de sentiments éprouvés par le patient* », la résistance est assimilée à une « *attitude d'opposition* ». Or, dit Lacan, « *pour savoir ce qu'est le transfert, il faut savoir ce qui se passe dans l'analyse, pour savoir ce qui se passe dans l'analyse, il faut savoir d'où vient la parole. Pour*

savoir ce qu'est la résistance, il faut savoir ce qui fait obstacle à la parole. »

À force de contresens, l'analyste se retrouve dans une impasse dont il essaie de s'extraire en usant de « concepts » tels que l'affect, le vécu, l'attitude, la décharge, le besoin d'amour, l'agressivité latente, l'armure du caractère et le verrou de la défense. Et le contre-transfert, en ces émois, vient couronner le tout, qui introduit dans l'enseignement une exigence inédite, celle de l'inarticulé. Et cet enseignement, qui fait de l'identification au moi du didacticien la fin de l'analyse, de s'enfoncer toujours plus dans ses luttes de pouvoir, « *le narcissisme des petites différences* », ses apories et son inanité. La question qui va alors se poser sera de formaliser un enseignement qui ne s'illustre que de Lacan lui-même. Il n'y aura alors d'autres voies de formation, c'est-à-dire pour diffuser, transmettre et exister, que de créer une école. Ce qui sera fait après une deuxième rupture. Celle où certains, qui étaient montés dans le « radeau » avec Lacan, en sont partis. Cette histoire ne nous est pas inconnue, dont Paule Bobillon nous entretiendra dans quelques instants.

Une fois le constat de la situation de la psychanalyse établi, le problème n'est pas résolu et il est temps d'évoquer la formation valable. Il ne s'agit pas d'introduire une méthode d'enseignement, un but, des objectifs et encore moins un programme, mais un discours. L'enseignement est un effet de discours, le discours de l'enseignant. « *Lire ce que j'ai écrit, même si on ne comprend pas très bien, ça fait de l'effet* » dit Lacan (in « Mon enseignement », p. 80). C'est le discours qui définit le champ de la psychanalyse et non quelques définitions de dictionnaire qui réduisent l'imaginaire à un réel de triste réalité. Un discours qui prend des chemins de traverse, qui a l'illusion de se perdre mais finit par revenir à ce qu'il est : un assujettissement. L'enseignement de la psychanalyse est « *simplement celui du langage* » (toujours Lacan) en ce qu'il se constitue de l'ordre symbolique et

qu'il est constitutif de l'homme qui « *non seulement naît dans le langage exactement comme il naît au monde mais naît par le langage* ». Ce qui, je l'espère, éclaire l'axiome, aujourd'hui bien connu, selon lequel « *l'inconscient est structuré comme un langage* ». Là est, pour Lacan, la radicale nouveauté introduite par Freud. Il n'est plus question d'une théorie évolutionniste, naturaliste ou psychologisante. Il ne suffit pas de parler à son animal favori, serait-ce un ours en peluche, pour qu'il acquiert le langage. Au mieux, il finira par s'adapter à son environnement. C'est bien ce qui risque d'arriver à une psychanalyse qui a pour horizon le renforcement du Moi. Ce langage donne forme à une logique inconsciente qui n'est pas réductible dans une logique consciente. La qualité du conscient est, de la pensée inconsciente, de n'y comprendre rien. Alors, les analogies naturelles, les significations, le symbolique n'en a que faire. Il est là et bien là. Et c'est par sa subordination au symbolique que l'imaginaire n'est pas un imagier mais entre dans le jeu du langage. C'est parce qu'il y a du langage, qu'il y a de la vérité. Et l'acte de parole, mû par l'agir transférentiel, dans cette vérité, fait des trous. Pour Lacan, Freud, dans sa première topique, ne dit pas autre chose. De mots d'esprit en rébus, lapsus, actes manqués et calembours, il nous montre que c'est là le facteur commun qui unit ces formations de l'inconscient « *ça rêve, ça rate, ça rit* ». Autant de symptômes articulés en paroles. Ici, s'instaure la relation du sujet au signifiant qui « *représente le sujet pour un autre signifiant et non pour un autre sujet* ». Cet aphorisme témoigne de l'aliénation du sujet et de son entrée dans le langage comme un sujet divisé, marqué par la refente (*Spaltung*). C'est à ce prix que le paradoxe, inscrit dans la structure même de la langue, ne rend pas fou. Lacan, nous nous en doutons, n'est pas dans le registre de la communication type Palo Alto. Pour lui, ce n'est pas le paradoxe qui rend psychotique, c'est la suture du sujet. Le paradoxe du psychotique serait de ne pouvoir être divisé par la fonction paradoxal du langage. Cette division du sujet, nous la retrouvons dans le sujet qui parle. La fonction du sujet dans le langage est une fonction double. L'un, le sujet de l'énoncé qui dit **je**, au moment où **je** parle, l'autre, qui existe même quand il n'y a pas je (par exemple quand on dit « il pleut »), est le sujet de l'énonciation. Et, dit Lacan, « *c'est ce sujet qui nous intéresse non qu'il fait le discours mais qu'il est fait par le discours, et même fait comme un rat* ».

C'est le discours qui met en forme le sujet comme la matière donne forme au vide qu'elle entoure. L'autre versant, plus anecdotique, de cet aphorisme, est sa critique radicale de l'intersubjectivité, de la relation duelle. Ce qui serait fort différent si le signifiant représentait le sujet pour un autre sujet. Nous pouvons envisager cette formule comme la martingale du joueur qui aligne les chiffres, sans logique apparente, dans l'espoir de trouver le secret du grand ordonnateur de la roulette. L'analysant adresse sa demande, qui est toujours une demande d'amour, à l'analyste qui est en position d'Autre, trésor des signifiants où vient se constituer la parole vraie. Le raccourci serait, comme pour le joueur, d'identifier l'Autre avec un grand ordonnateur. Sauf que l'Autre est amputé, amputé de l'*objet a*, et ça fait une sacrée différence. Sa position de maître n'est pas celle d'un maître à penser, mais d'un maître de langage (la formule est de Julia Kristeva). Et l'analyste, comme un bord, révèle l'analysant à son désir, au prix d'une perte qui signe le manque, *objet a*, avatar de l'absence phallique et donc de la castration. L'*objet a* s'institue comme condition du désir et de la division du sujet.

Mais alors, la psychanalyse comment l'enseigner ?

La condition de l'analyse est que le vrai travail y soit de sa nature caché. Il y aurait donc une contradiction à vouloir transmettre ce qui nous échappe. Lacan y répond par l'exigence d'une lecture attentive des textes freudiens éclairée par les « sciences (dites) humaines ». Ainsi, la structure de l'analyse peut être formalisée de façon entièrement accessible à la communauté scientifique pour peu qu'on recoure à Freud. Pour l'enseigner, il nous faudra suivre la trame qui institue la psychanalyse comme science : le langage et son corollaire, l'ordre symbolique. Car la psychanalyse n'est rien qu'un « *artifice dont Freud a donné les constituants* ».

Inconscient

Il ne s'agit pas tant de la révolution constituée par la promotion des tendances sexuelles dans les motivations humaines, par laquelle la psychanalyse pourrait se résumer à des relations existentielles entrant vite dans une normativité voire à un rabat sur des recherches anthropologiques.

Il s'agit de revenir à l'inconscient freudien si souvent dénaturé par des homonymes psychologisants caractérisés par leur dualisme : conscient/inconscient,

instinctif /intellectuel, automatique/contrôlé. De toute façon, pour Lacan, avant Freud, « *l'inconscient n'est pas* » et c'est un inconscient sans contenu qu'il faudra saisir

L'émergence du symptôme et son rapport au langage dans la cure. Sa relation à l'enseignement

Il nous faut observer d'abord le lieu où le conflit est dénoté puis sa fonction dans le réel. Pour le premier, nous le trouvons dans les symptômes que le sujet articule en paroles. Ce conflit est lu et interprété dans ce texte dont l'enrichissement nécessite le procédé de l'association libre. Ainsi l'inconscient nous fait entendre les interférences de sa voix. Cette voix, dont le symptôme psychanalyzable est l'expression, le distingue de tout indice diagnostique, de toute forme saisissable d'expressivité, en ceci qu'il est soutenu par une structure qui est identique à la structure du langage. Ceci se réfère au fondement de cette structure, soit la duplicité qui soumet à des lois distinctes les deux registres, c'est-à-dire les deux enchaînements pris dans leur globalité, qui s'y nouent, du signifiant et du signifié. Ces lois sont celles de la syntaxe, de la condensation, du déplacement et de la représentabilité.

C'est ainsi que, si le symptôme peut être lu, c'est qu'il est inscrit dans un procès d'écriture. En tant que formation de l'inconscient, il n'est pas une signification mais sa relation à une structure signifiante. Comme nous l'avons vu, le signifiant représente le sujet pour un autre signifiant, un sujet divisé, un sujet qui parle mais dont la liberté est sous la dépendance du sujet de l'inconscient articulé à une structure de langagière.

C'est cette refente (*Spaltung*) que le psychanalyste repère dans la duplicité du langage. C'est elle qui fonde le sujet de la science qui jamais n'est objet. Il n'y a pas d'objectivation possible ce qui rend caduque toute tentative d'observation entomologique de l'analysant.

L'Autre

Ce n'est que de la place de l'Autre que l'analyste peut recevoir l'investiture du transfert. Dans la situation analytique, il y aurait un bord à bord sujet de la science/vérité de l'inconscient. Nous vient à l'esprit la formule du sujet supposé savoir. Mais, à s'identifier au maître du savoir, l'analyste en oublierait ce que savoir veut. Et, ainsi, l'analyste devra quitter sa position d'Autre et se résigner à n'être qu'un sujet désirant marqué par la castration.

Après sa conférence, « Place, origine et fin de mon enseignement », Lacan discute avec Henri Maldiney. Celui-ci le reprend sur son interprétation d'une citation de Heidegger : « l'homme habite le langage ». Ce à quoi Lacan répond : « Je prenais cette formule et voilà ce que j'en fais. Ce que Heidegger en fait est une autre question ». Ceci me semble un bon résumé de son rapport au texte. Ce petit dialogue peut être une association avec la conclusion de « La psychanalyse et son enseignement » : « Tout retour à Freud qui donne matière à un enseignement digne de ce nom, ne se produira que par la voie, par où la vérité la plus cachée se manifeste dans les révolutions de la culture. Cette voie est la seule formation que nous puissions prétendre à transmettre à ceux qui nous suivent. Elle s'appelle : **un style**. »

Texte lu le 14 novembre

Paule Bobillon

Pour Lacan donc, tout retour à Freud ne pourrait déboucher sur un enseignement qu'à travers la transmission d'un style. Et il faut entendre sans doute le style, pour ce qui est des analystes, comme une singularité, presque une idiosyncrasie, autour du tissage de trois fils : Freud, une pratique, un lien aux autres dans des places distribuées dans une institution. Le style propre de l'APF serait de favoriser le déploiement des styles individuels en maintenant la cohérence de leur assemblage, comme on imagine que sont fabriquées les maisons sur les zones de tremblement de terre, en des ciments malléables, susceptibles d'absorber des tensions et des secousses sans perdre l'essentiel de ce qui fait leur forme. C'est en tout cas ce qui apparaît dans *Documents et Débats* où se dégage une théorie de l'enseignement dont je suis chargée de vous rapporter les grandes lignes. Je veux préciser que cette lecture n'engage que moi et qu'elle est forcément partielle. En particulier je n'ai pas fait exhaustivement référence à tous les textes sur l'enseignement, certains trop difficiles, d'autres que je ne suis pas parvenue à intégrer dans ce résumé sans en menacer la cohérence difficilement établie.

L'enseignement est d'abord le produit d'une histoire :

A travers les deux scissions de 1953 et de 1964, la création de la SFP, la mise à l'écart de Lacan, la naissance de l'APF, son ralliement à l'IPA, la suppression de la didactique en 1972, sont posées à la fois la question de l'éthique de l'enseignement et celle de son adéquation à son objet. La ligne de l'APF se trace alors à distance du centralisme bureaucratique et médico-centriste de la première SPP et de l'IPA, à distance des déviations et de l'herméto-prophétisme lacanien, au plus près d'une approche poétique de la langue, partant de l'inconscient. Je me réfère ici à Jean-Claude Arfouilloux, Laurence Kahn, Hélène Trivouss-Widlöcher. L'APF, à qui d'aucuns ont reproché sa connivence avec la littérature et le monde

intellectuel, ne fait qu'être fidèle à Freud, soucieux dès les tous débuts de soumettre un enseignement de la psychanalyse à l'éclairage des sciences humaines, mais aussi à celui de la philosophie et de l'art, art des mots ou art des images, littérature ou arts plastiques.

Dans la perspective de rester au près serré de la langue infiltrée d'inconscient, et avec l'extraterritorialité de l'analyse personnelle revendiquée en son temps par Jean Laplanche, sa séparation stricte d'avec la formation, l'enseignement se problématise avec le risque de se didactiser substitutivement et doit alors être pensé comme objet analytique spécifique.

Et penser l'enseignement comme objet analytique spécifique, comme le propose entre autres Hélène Trivouss-Widlöcher, pourrait être de l'envisager comme une sublimation par rapport au désir de connaître l'inconnu de la scène originaire, un renoncement pulsionnel au profit d'un plus de civilisation, une activité de symbolisation face aux difficultés du transfert et du contre-transfert. Ce ressourcement dans les concepts freudiens signe une réappropriation du retour à Freud confisqué par Lacan et implique d'assumer la rupture avec lui comme meurtre symbolique d'un père. Rester sur le tranchant de la pensée freudienne quant à l'enseignement suppose également dans le même temps d'éviter d'en revenir au système défensif de l'enseignement sur le modèle d'un Eitingon par exemple.

Ce n'est pas seulement dans ses dispositifs officiels mais en lui-même, dans son dispositif interne, que **l'enseignement se doit de n'être pas défensif** : en référence au processus de « La dénégation » (Freud, 1925), l'enseignement, s'il n'est conçu que comme pédagogie, ne peut être qu'intellectualisation défensive, allié du refoulement, chosification du vivant de l'inconscient, assurant une fonction de répression et d'aliénation à un savoir en relation polémique, et non dialectique, avec la vérité. En référence aux théories sexuelles infantiles (Freud, 1908), l'enseignement analytique recouvre forcément un désir de savoir

sexuel et, comme tel, ne peut être qu'interprétatif des positions subjectives de l'enseignant comme de l'enseigné. En référence à « ceux qui échouent devant le succès » (Freud, 1916) un savoir analytique qui ne poserait pas la question de la vérité manquerait son objet au profit d'une seule séduction intellectualisante ou psychologisante. Vous reconnaissez là, entre autres, les idées de Jean Laplanche.

Mais le pire serait **un enseignement pervers** : en effet, le risque, là, est celui de la perversion, en tous cas de l'assujettissement d'un élève à un maître, éventuellement à l'insu de l'un ou de l'autre ou des deux, éventuellement au profit de la séduction narcissique de l'un ou de l'autre ou des deux... La question était épineuse au temps, heureusement révolu, de la didactique puisque, comme le signale Henri Asséo, le didacticien fixait sur lui, officiellement en quelque sorte, et la question de l'idéalisation et celle de l'agressivité qui sont peut-être déplacées aujourd'hui d'abord sur les superviseurs, secondairement sur tout analyste prétendant à un enseignement. L'avantage est d'introduire un plus d'écart, de diluer ces projections à l'épreuve de relations multiples mais au risque de les masquer et dans le pire des cas de les pervertir.

Mais si l'enseignement est un objet analytique il doit être passé au tamis du transfert, des transferts dans lesquels il est forcément pris :

Tout d'abord l'enseignement est pris dans **un transfert sur la psychanalyse** elle-même puisque ce qui est demandé, on l'a déjà envisagé, c'est un savoir sur l'origine qui répond à une pulsion épistémophilique, forcément en lien avec les théories sexuelles infantiles. Or cette demande relève de la cure elle-même et, comme telle, est destinée à ne pas recevoir de réponse, « prêt-à-penser » en tous cas. Et voilà, selon Jean-Claude Arfouilloux, l'enseignement pris dans la double aporie d'être objet d'une transmission inconsciente qui, comme telle, ne peut que se dérober à la connaissance. Et voilà, selon Roger Dorey, l'enseignement pris dans un paradoxe phénoménal dont la résolution, ou à tous le moins la réduction, passe par une mise en connexion, un lien avec la problématique de l'analysant au fur et à mesure de son cursus. Dès lors, l'enseignement à l'APF, s'il reste obligatoire - et viendrait-il à l'idée de quiconque de contester ce point ? - doit être **un enseignement libre,**

à la carte, laissé à la responsabilité de l'analyste en formation, à sa plus ou moins bonne initiative quant aux choix de son parcours, au risque de ses points aveugles ou de sa capacité, sous le coup du découragement, à faire l'école buissonnière...

Cette liberté aux risques et périls de l'analyste en formation n'est-elle pas l'indice **d'un transfert sur la psychanalyse à l'APF** ? S'il est peut-être encore plus difficile à repérer que les autres, plus opaque parce que marqué par des processus d'idéalisation ou dicté par une opposition aux autres sociétés, il se joue forcément dans le choix de cette association-là. Le transfert sur l'APF émane de ce qu'elle est fondée, bien sûr pas seulement, sur une rébellion, une séparation douloureuse d'avec Lacan au profit d'une liberté de pensée et d'identité, corrélative justement de la production de ces styles parfois hétéroclites mais finalement complémentaires.

Existe sans doute aussi **un transfert particulier sur l'origine de la méthode** dont la nouveauté suppose encore aujourd'hui de justifier tout concept en regard de celui qui l'énonce, de sa pratique et de ses représentations inconscientes. Ainsi se profile la question difficile de la reconnaissance incontestée de certains, Henri Asséo cite Winnicott par exemple, et de l'oubli ou du rejet d'autres éventuellement injuste ou injustifié.

Jean Laplanche évoque aussi **un transfert sur l'enseignant** et la charge pour lui de résoudre ce transfert en s'abolissant comme « supposé savoir ». Pour ce faire, il n'y a qu'un seul moyen : considérer **l'enseignement comme objet d'interprétation**. Dès lors, l'enseignant doit s'effacer devant l'exégèse interprétative des textes, de l'histoire de la psychanalyse, des objets de psychanalyse appliquée et des cas cliniques.

Il faut considérer aussi **un transfert sur le groupe** envisagé comme dilution du transfert sur l'enseignant mais aussi comme « échange d'idées sans souci de propriété » selon Max Graf, « fraternisation » civilisatrice selon Lou Andreas-Salomé, création d'un dialecte sinon d'une langue commune, propre à l'APF, au plus près de l'inconscient selon Florence Méléze. Il y va dès lors d'un processus de civilisation des frères via **l'institutionnalisation de l'enseignement**, dans des séminaires répertoriés ou des échanges divers mais tous libellés APF.

« Last but not least », il y a le **transfert** plus proprement dit ... affrontement à une autorité, rivalité des frères, identifications, contre-identifications, conflits de loyautés, jeux d'alliance, appartenance et reniement... où se jouent les filiations à travers les affiliations... Transfert dont Edmundo Gómez Mango souligne qu'il s'enraye potentiellement dans une « névrose de formation » dont l'issue est sans doute « entre impossible idéal d'une alliance sans dette (au Père, aux pères, aux pairs) et anéantissement sacrificiel dans une copie conforme (au Père, aux pères, aux pairs) ».

Aux vues des considérations précédentes, on peut tenter de définir l'enseignement à l'APF comme **un enseignement théorico-clinique** plutôt que technique, laissant le « *know how* » de la cure aux supervisions, aux contrôles et à la formation. Mais cette simplification n'est qu'apparente puisque les théories, en tant qu'elles sont émanation de la clinique et « sang mêlé », participant d'une connivence inconsciente, sont forcément elles aussi prises dans les transferts... Selon la formule de Victor Smirnof, « on est toujours l'hérétique de quelqu'un » et, compte tenu de la vocation adogmatique de l'APF, les théories y sont multiples, parfois contradictoires. Dès lors, il reste au cahier des charges de l'analyste en formation, un décodage des concepts en lien avec leur origine, leur surdétermination, leur rapport à l'ensemble de leur corpus et aux théories voisines, leur durée de vie. Hélène Trivouss-Widlöcher fait là allusion à leur temporalité et à leur mode en fonction des courants du moment. Elle considère qu'il reste aussi à l'enseignement à s'exporter, s'expatrier provisoirement hors des « filiations transférentielles » habituelles, vers des rivages théoriques étrangers à l'APF révélant alors et mettant à l'épreuve les « conflictualités théoriques » syncrétiques. De plus, compte tenu de la clinique qui nécessairement la fonde, la théorie n'a précisément de sens qu'au travers d'une pratique, mouvante, toujours la même et toujours différente, et doit en être le constant reflet. En un mot et celui de Victor Smirnof, **l'enseignement est une perlaboration** au cours d'un apprentissage.

Et si on parle d'apprentissage, on en vient à **l'enseignement comme *Bildungsroman***, concept emprunté à Edmundo Gómez Mango, Victor Smirnof, Nicole Berry et d'autres.

Pour Edmundo Gómez Mango, entre autres, il s'agit alors d'un enseignement personnalisé sinon personnel, soit bel et bien d'un apprentissage. Je cite : « un vagabondage à l'estime, sans trajets déjà faits, une formation nomade, une migration interne dans l'espace de l'Institution ». Autant considérer, avec Edmundo Gómez Mango et François Gantheret, l'enseignement comme « un lieu psychique, une aire de déplacement, un espace que des tracés organisent en espace de construction, et de construction de soi comme analyste ». Et intérieur à cet espace, comme un hologramme, le portrait évanescant de l'analyste. Je cite encore Gómez Mango : « Si on pouvait unir toutes les traces des pas sur le sable mouvant de la formation, on obtiendrait à peu près la forme du visage de celui qui les a tracé ». Comme si les déplacements personnels internes à cet espace étaient isomorphes à la représentation de leur auteur. Cette construction de soi comme analyste trouve une métaphore adéquate dans le *Bildungsroman*, conçu au plus fort sens du terme par Edmundo Gómez Mango comme « passage, exil à soi-même, sous le signe du deuil de soi et de la renaissance d'un moi autre ». Pierre Fédida, en une autre formulation doublement allusive à Freud et au poète, la plaçait, lui, sous le signe goethéen du « Meurs et Deviens ». Autrement dit, et on l'aura compris, cette construction renvoie à **un enseignement libérateur de la potentialité créatrice, inventive de tout analyste**. L'enseignement est par conséquent à situer hors initiation religieuse, hors idéologie médicale, dans l'après-transfert, en une formation laïque soumise à l'Institution, un fait de culture, une reconnaissance de la pluralité des maîtres, des théories et des voix. Et il s'agit de s'en dégager pour se trouver soi-même, analyste particulier, théoricien personnel. Les références vont encore ici à Victor Smirnof, Nicole Berry, Edmundo Gómez Mango et d'autres.

Enfin et pour laisser le dernier mot à Freud et à la clinique, le *Bildungsroman*, comme métaphore sophistiquée de la construction de soi comme analyste, n'entre-t-il pas en écho avec le roman familial où Freud en 1909 voyait déjà une figuration de l'avènement d'un sujet, un autre mode du « Meurs et Deviens », une tentative de s'extirper de la gangue oedipienne pour réinventer les origines et, partant, s'inventer autre ?

Sur l'enseignement de la psychanalyse

Laurence Apfelbaum

Dans les temps très reculés, l'enseignement était d'une certaine façon l'essentiel de la *Bildung*, sur le mode « naturel » décrit par Bernfeld dans lequel un jeune homme ou femme prometteur était invité à venir aux réunions pour se familiariser avec la psychanalyse, et éventuellement, à partir de 1905, goûter de l'analyse pour débusquer ses « taches aveugles » sous forme d'une courte didactique auprès d'un « ancien », qui en savait plus, et l'encourageait ensuite à s'installer. L'IPA fondée en 1910 était essentiellement destinée à permettre les échanges entre les personnes ainsi devenues analystes en venant d'horizons très divers avec des intérêts très personnels.

La distinction s'est faite progressivement entre l'enseignement et l'analyse didactico-personnelle (sur l'impulsion de Ferenczi et Rank qui disaient qu'une analyse « didactique » est une véritable analyse, aussi profonde que toute analyse) ; puis la supervision a pris son autonomie et est apparue (sauf à Budapest) comme devant être menée avec un autre analyste (le premier étant Sachs, appelé à Berlin en 1920). Ainsi se trouve donc instituée en 1925, au congrès de Bad Homburg, l'idée d'un modèle de formation, sur le modèle de l'institut le plus vivant à l'époque, celui de Berlin dirigé par Eitingon qui devient Président du Comité international de formation.

A partir de ce cadre, il me semble que l'enseignement peut être abordé sous l'angle de trois types de questions qui traversent l'organisation du mouvement analytique :

1) Qui forme et enseigne ?

C'est le point essentiel de la mise en statuts du modèle Eitingon : il s'agit avant tout d'écarter les électrons libres (Adler, Stekel, Jung) en affirmant que la formation des nouvelles générations ne sera pas laissée à l'initiative individuelle d'un analyste, mais sera prise en charge par une société qui sera responsable des analystes qu'elle forme. Ce qui suppose une concertation des sociétés locales quant aux critères de la formation et de l'enseignement

jugés nécessaires pour se porter garant des nouveaux analystes, et permettre leur intégration d'une société à l'autre lorsqu'ils viennent à changer de pays (ce qui dans une Europe très européenne n'était pas rare).

Les « anciens » sont donc devenus des formateurs, chargés de transmettre les découvertes de Freud. Ils assurent l'enseignement (cf. les programmes de Berlin étudiés par Jenny), l'analyse didactique – qui au départ était un mélange d'analyse personnelle, de supervision, et de réflexions pédagogiques – et les supervisions.

Dans ce modèle à trois piliers, le poids de la garantie reste cependant sur les épaules de l'analyste didacticien qui assure l'essentiel du lien de l'analyste en formation avec l'institution. Ce qui a été au cœur d'une série de controverses au cours des décennies passées pour défaire ce qui était par beaucoup ressenti comme un monopole ; d'où la guerre au sein de l'IPA pendant les années 70-80 autour du « reporting analyst » versus « non reporting » : dans de nombreux instituts US, le didacticien était celui qui donnait l'aval pour toutes les étapes de la formation, entrée en supervision, accès à l'enseignement, et il pouvait à tout moment être consulté lors des validations.

Il ne reste maintenant pratiquement plus de reporting institutes, et la didactique elle-même a changé de nom dans la plupart des cas, pour devenir une analyse personnelle censée être à l'abri de toute menace institutionnelle. Le poids de la « garantie » s'est donc déplacé vers les superviseurs.

Toutes ces fonctions restent néanmoins assurées par les « trainings analysts », c'est-à-dire l'équivalent de nos membres titulaires (et le modèles français que nous représentons continue de soulever une incrédulité massive : Kernberg, récemment président de l'IPA, ne croit en aucun cas qu'un analyste puisse être accepté en formation chez nous s'il ne provient pas du divan d'un titulaire).

● Ceci a une conséquence très concrète sur la notion d'enseignement : dans beaucoup d'instituts,

l'enseignement ne peut être dispensé que par des titulaires (même pas des membres, bien que ceux-ci aient parfois le droit de co-diriger pour se former à leurs tâches futures de titulaires). Autrement dit, il est rarement question de séminaires organisés par des membres, et jamais de groupes à l'initiative des analystes en formation. Des tentatives sont faites de demander leur avis et leurs souhaits à ces derniers via la consultation des comités de formation avec les délégués du groupe des analystes en formation

2) Qui est formé et reçoit l'enseignement ?

Sur ce point la question s'est tendue dès la formation de l'IPA dans la mesure où les Américains ont refusé d'admettre les non médecins en leur sein et ont même proposé de dissoudre l'IPA. Ce qui a abouti à la formation aux US d'instituts dits « indépendants » avec pour certains une affiliation directe à l'IPA, puis un recouvrement partiel de l'Association psychanalytique américaine avec la division/psychanalyse de l'Association américaine de psychologie, tout en laissant à l'heure actuelle un certain nombre d'électrons libres. La complexité de ces enjeux nous est maintenant familière, puisqu'elle recouvre la question de l'habilitation au titre de psychanalyste et le droit d'exercice en tant que tel en fonction de la législation professionnelle propre à chaque pays.

Mais au-delà de ces questions légalistes, il y avait une controverse de fond dès le départ autour de la professionnalisation de l'analyse comme sous-partie de la profession de Santé Mentale. L'analyse « laïque » correspondait à une ouverture beaucoup plus large sur la société (les questions d'éducation, de criminalité) défendue par Freud et Ferenczi (avec le rêve de l'institut hongrois qui n'a pas vu le jour en 1918 à cause de la guerre, et le statut de l'institut de Berlin entre 1920 et 1930 repris dans le texte de Jenny Chomienne Pontalis), mais aussi par Eitingon qui prônait une formation médicale mais considérait que l'absence d'une telle formation ne devait pas faire écarter une candidature d'analyste en formation, car les autres critères (et notamment tout simplement la qualité de la personne) étaient tout aussi fondamentaux.

- On peut considérer que le poids de cette question se reflète dans les modalités mêmes de l'enseignement : la plupart des instituts, même quand ils acceptaient des non médecins, ont organisé leurs cursus d'une manière qu'on peut appeler « professionnelle »,

c'est-à-dire comme un cursus exhaustif et validant, en faisant le choix d'un cursus obligatoire, séquentiel progressif et défini dans le temps, aboutissant dans de nombreux cas à un « diplôme ».

- De ce point de vue, c'est en quelque sorte une « promotion » qui reçoit l'enseignement organisé pour une période allant généralement de trois à cinq ans, et qui correspond en général à l'ensemble de la période de formation jusqu'à la validation (incluant les supervisions). En d'autres termes, c'est l'institution qui établit le rythme de la formation, instaurant les dates de validation (et certains enseignements sont parfois soumis à contrôle, au même titre que les supervisions qui peuvent donner lieu à des rapports écrits par les candidats tous les six mois). Il commence à exister un mouvement vers l'assouplissement de ces cursus, avec l'idée notamment de séminaires optionnels, que l'on pourrait poursuivre plus longtemps que simplement le temps prévu. Il y a aussi les formes de choix conseillé évoquées par Anne-Marie Duffaut à propos de la Société britannique pour réduire le fossé entre cours A et cours B

- Ce sont bien évidemment des modalités de rapport permanent avec l'institution tout à fait différentes de celles d'un « enseignement à la carte » décidé par un individu, où c'est l'analyste en formation qui choisit des séminaires qui l'intéressent pour le temps qu'il souhaite, comme il choisit aussi l'intensité ou la distance de sa participation à la vie institutionnelle, et la durée de sa formation. (cf. la notion de *Bildung* dans la reprise des textes de *D&D* de Paule Bobillon, ou du *style* évoqué par Éric Flame à propos de Lacan)

3) En quoi consiste cet enseignement ?

Au-delà de la question de l'enseignement idéal évoqué par Freud qui couvrait aussi bien la biologie, la littérature et la mythologie, les enseignements ont tendance à être organisés comme des matières avec un corpus fixé. Les enseignements ne sont pas forcément « choisis » par les formateurs qui en sont chargés, ce qui fait que les programmes proposent rarement des séminaires « problématisés » qu'on aurait envie de poursuivre pendant plusieurs années (ce type de projets a cependant tendance à apparaître dans la mesure où certains instituts mettent en valeur la « recherche » comme quatrième pilier)

Les programmes comportent classiquement des lectures historiques des cas de Freud, Études

sur l'hystérie et grands cas ; des éléments de psychopathologie ; *L'Interprétation du rêve* (souvent deux cours, l'un théorique sur la formation de symptôme et le rêve, l'autre plus technique) ; la technique : indications, débuts d'analyse, puis, dans les années ultérieures, les phases intermédiaires, la terminaison ; les concepts fondamentaux : inconscient, transfert, résistance ; la théorie des pulsions, des *Trois essais* à *Au delà du principe de plaisir*, avec dans certains cas des réflexions sur la métapsychologie ; le narcissisme etc. Plus des séminaires de cas (*continuous case*) ; la psychosomatique...

Il y a par contre certains points qui semblent faire l'objet de discussions :

- L'importance accordée aux domaines voisins, non analytiques (neurosciences par exemple, méthodologie) et la psychanalyse appliquée (littérature, art, ethnologie). À l'époque où certains instituts américains avaient accepté d'admettre du bout des lèvres les candidats non médecins, ces derniers n'avaient pas droit au cursus complet puisqu'ils devaient promettre de ne jamais exercer la psychanalyse ; le cursus tronqué écartait donc, outre les supervisions, certains séminaires « techniques ».
- L'importance d'un enseignement en psychologie de l'enfant, sur le développement de l'enfant et de l'adolescent, la dyade mère enfant etc... De nombreux instituts US ont rendu obligatoire un cours d'observation

de l'enfant, même si l'analyste en formation ne se destine pas à l'analyse d'enfant ; dans certains cas l'obligation va plus loin puisqu'elle concerne aussi un cas d'enfant en supervision (cf. les enjeux évoqués par le groupe de réflexion piloté par Viviane Abel Prot)

- L'importance accordée aux « différentes théories psychanalytiques » (*Ego psychology*, Relations d'objet, *Self psychology*, Kleinisme, Intersubjectivité, Winnicott, Bion etc), notamment aux US où, devant une explosion de scissions diverses et des craintes d'inféodation, la tendance moderne est de veiller à ce que le candidat soit exposé à « toutes ces théories qui ont toutes leur validité » ; et pour ce faire il est même parfois recommandé de faire venir un analyste d'une autre école pour en faire l'exposé.
- L'importance d'un enseignement de la psychothérapie. Il va de soi que cela est fortement matière à controverse, et que nombre d'instituts ont pris très tôt position contre de telles options (exemple : Chicago en 1956 : il n'y aura pas d'enseignement de la psychothérapie car tout le temps de formation doit être consacré à l'enseignement de la psychanalyse et d'autres lieux ne manquent pas où la psychothérapie est enseignée). Mais d'autres instituts ont argué que dans la mesure où ces cas constituent l'essentiel de la clientèle des jeunes analystes dans les premiers temps de leur installation il convenait d'instaurer et valider des cursus courts en plus des cursus longs.

Note de lecture des rapports de la Commission internationale de formation dans la période avant la guerre

Laurence Apfelbaum

La question de la possibilité de créer des diplômes de psychanalyse a été posée par Pfister dès 1920 au congrès de La Haye, lors de la réunion du Conseil de l'IPA. Freud, Abraham, Ferenczi et Sachs étaient pour, Eitingon et Liebermann (Secrétaire de la Société de Berlin) ont élevé des objections. La proposition a été retenue mais nuancée par une suggestion de Bryan que la question soit discutée dans chaque société affiliée (ainsi que la réflexion sur les critères communs aux sociétés pour l'admission d'un membre, problème soulevé également par Pfister). On retrouve donc la question en 1922, au congrès de Berlin, dans le rapport de Jones (Président de l'IPA) qui mentionne le résumé des réponses au questionnaire que toutes les sociétés ont rempli sur le sujet, et qu'il a déjà mis en circulation. La résolution qui en résulte est que : « Le congrès demande à toutes les sociétés d'exiger de leurs candidats pour devenir membres un « *due standard of knowledge* » (les connaissances standard nécessaires), tel que défini dans le rapport du comité exécutif sur le sujet du diplôme et des conditions d'admission des membres ». Référence est donc faite à ce rapport du comité exécutif, dont on ne trouve plus trace par la suite dans le rapport du congrès de 1924 à Salzbourg, où l'on peut lire par contre les rapports de la société de Vienne, dont Federn indique qu'elle espère bientôt s'aligner sur le standard de Berlin, et celui de l'Institut de Berlin, par Eitingon. C'est donc vers Berlin qu'il faut tourner les yeux, car en 1923 la Polyclinique est devenue un Institut avec un cursus bien défini, organisé en formation théorique et clinique (c'est en fait là que se construit l'idée des cures supervisées). Ceci explique qu'en 1925, au congrès de Bad Homburg, au détour du long rapport fait par Eitingon - qu'on cite depuis comme fondation du modèle de formation -, la question des diplômes semble enterrée, dans la mesure où dans la suite de la formation à Berlin, l'admission comme membre fonctionne pratiquement comme équivalent d'un diplôme. Pourtant, à Vienne, on continue d'être en faveur de « *certificats* », suggestion écartée par

Eitingon et Rado. Le rapport d'Eitingon, en 4 points, propose que :

a) Dorénavant la formation psychanalytique ne devra plus être laissée à l'initiative privée individuelle.

b) Lorsqu'un candidat se présente pour une formation, la société psychanalytique du pays dans lequel il habite doit se rendre collectivement responsable de lui. À cette fin, les différents pays devraient se doter d'instituts qui fonctionneraient, *mutatis mutandis*, sur les mêmes lignes et seraient, autant que faire se peut, du même type. Pour cette raison, le mieux semble que ce soit l'IPA qui détermine de manière autoritaire les règles de formation.

c) L'analyse didactique est la partie la plus importante de la formation, mais elle n'en constitue pas la totalité. Il est absolument essentiel que nous exigions et fournissions la possibilité d'une formation plus approfondie, avec surtout, des analyses menées sous supervision.

d) Nous devrions, pour le futur, inscrire comme déduction logique de ces trois points, que, de façon générale, ceux qui veulent pratiquer la psychanalyse doivent avoir complété l'ensemble de la formation avant de pouvoir devenir membres de l'IPA. Ceci réglerait une fois pour toutes la question problématique des certificats ou diplômes.

L'idée maîtresse est de définir un standard de formation qu'on pourrait retrouver dans tous les instituts, permettant donc le passage d'un candidat d'un institut à l'autre, mais aussi le passage d'un membre d'une société à l'autre s'il vient à changer de pays. L'affaire était déjà d'un enjeu non négligeable puisque en 1924, Caroline Newton, une *social worker* américaine, avait fait sa formation à Vienne où elle était devenue membre de la société, mais en rentrant à New York, elle s'était vue refuser le statut non seulement de membre mais même d'invitée, car elle avait commencé sa pratique sans diplôme médical. C'est là que la question de la formation

et des diplômes se noue, les Américains retenant les diplômes préalables – très spécifiquement le diplôme médical, alors qu'Eitingon s'efforce de faire reconnaître la formation proprement analytique comme base commune.

Dans ce même congrès il est donc décidé que l'ensemble du cursus de formation devrait être délégué à des comités de formation, dont devaient se doter les sociétés locales, et qui seraient investis de pleine autorité.

Et dans ce même rapport, Eitingon fait des développements sur l'analyse didactique (en rappelant que c'est au congrès de Budapest, en 1918, que Nunberg avait proposé que tout analyste en puissance fasse lui-même une analyse, « ce qui semblait à tous irréalisable à l'époque et s'est avéré entrer sans difficulté dans la pratique à ce jour »). Il précise qu'il ne s'agit pas d'une modification technique de l'analyse, mais bien d'une analyse comme toute analyse thérapeutique, avec un but en plus : acquérir des connaissances.

Le plus long développement qu'il fait porte sur la supervision, qu'il considère comme le pilier essentiel de la formation, et dont il brosse une sorte de tableau clinique quant aux difficultés et résistances qu'on peut y rencontrer. Ce qui renforce selon lui la position de Berlin : l'analyste didacticien et le superviseur ne doivent pas être la même personne, et il développe à ce propos des arguments qu'il oppose à ceux des Viennois qui pencheraient plutôt pour l'unicité.

En matière d'enseignement théorique il déclare que : si l'on dresse un bon plan systématique de conférences et de séminaires et si l'on rassemble les candidats dans des classes adéquates à leur stade de formation, il sera tout à fait possible de traiter, et de leur transmettre, la connaissance de l'analyse nécessaire. Si l'équipe d'enseignants est bonne, et surtout s'ils sont autant que faire se peut en accord, ce sera d'autant plus facile.

À l'issue de ce congrès, a été créée la Commission internationale de formation, destinée à centraliser et discuter les informations venant des comités de formation encouragés à se créer dans les différentes sociétés, et ultérieurement à réunir lors de chaque congrès les directeurs de ces comités.

Dans la mesure où la question des « diplômes » recouvre en partie celle de l'analyse profane, il est

intéressant de noter que l'affaire n'était pas « réglée » au congrès de 1927 à Innsbruck. Eitingon avait ouvert la veille la réunion de la Commission internationale de formation en déclarant que « La question des conditions d'admission a été incorrectement désignée (en référence à un des problèmes qui y sont liés, devenu pratiquement urgent et mobilisant beaucoup d'émotion) comme la question de 'l'analyse profane'. (...) Reik a plaisamment observé à ce propos que, en matière d'analyse, quiconque ne l'a pas apprise est un profane. (...) Personne n'apprend l'analyse pure en tant que telle. La psychanalyse est la base à la fois de l'ensemble de notre pensée scientifique et du travail particulier dans lequel nous sommes engagés. Quiconque entreprend une formation psychanalytique de nos jours le fait avec une intention pratique. Il désire, c'est du moins le cas général, se former dans la pratique de l'analyse thérapeutique. Les éducateurs à leur tour commencent à nous demander une formation dans le cadre de leur travail, et nous devons nous préparer à la demande que nous feront dans un proche avenir les professions du Droit pour une formation qui les aide dans leur pratique. Pour répondre à ces demandes, nous sommes confrontés au problème d'organiser une formation en thérapie analytique. C'est ce qui a soulevé la question du profane en médecine. Mais bientôt nous rencontrerons celle du profane en éducation, celle du profane en profession légale, et peut-être d'autres encore. Voilà pour la formulation du problème »

Eitingon poursuit : « Permettez-moi de remarquer une fois de plus que l'antithèse entre science psychanalytique et 'statut profane' n'est pas compréhensible et ignore le point essentiel. Chacun, en appliquant l'analyse à son domaine particulier d'investigation ou d'activité, aura besoin d'une connaissance de la science de l'analyse s'il veut être parfaitement équipé et discipliné analytiquement. C'est pour cette raison que dans mes remarques conclusives sur la discussion de l'analyse profane dans le *Zeitschrift* et le *Journal*, j'ai apparemment négligé tout ce qui ne concerne pas la question de l'analyse en relation avec la thérapie. (...) La question qui doit guider notre ligne est : qui, après une formation psychanalytique complète, sera le mieux équipé pour le travail avec les diverses personnes malades à qui nous avons à faire ? »

Il s'étend ensuite sur certaines nécessités de la formation : « Après le préalable psychologique de

l'adéquation personnelle, reflétée par la personnalité et le niveau de culture, et en particulier par la capacité réflexive qu'est l'empathie et que Freud appelait l'organe de l'inconscient, vient le préalable d'un savoir que notre formation analytique ne saurait donner mais qui constitue une nécessité. Il me semble insuffisant d'en parler seulement en termes de la valeur formelle que constitue une formation en sciences naturelles : il s'agit simplement d'une connaissance des faits et d'un savoir très large, étant donné que (comme cela a été dit dans les sphères les plus compétentes) beaucoup de choses sont indispensables à l'analyste et très peu lui sont superflues. Je ne comprends pas comment quelqu'un qui part de la conviction que rien d'humain ne devrait être étranger à l'analyste, tant dans le domaine intellectuel que dans le domaine affectif, pourrait en même temps sous-estimer l'importance d'un savoir aussi compréhensif que possible de la biologie.

Je dois une fois de plus souligner que, bien que dans la théorie et la pratique analytiques nous ayons à faire à une nouvelle conception de la maladie, nous n'en traitons pas moins la vieille et familière humanité en sa double nature psychophysique, avec les causes et les effets de la maladie qui ne peuvent être considérés simplement du point de vue psychologique, mais doivent l'être aussi du point de vue physique. Avec tout le respect dû aux épistémologues, je me dois de dire que dans la pratique nous rencontrons aussi bien le parallélisme que l'action réciproque complexe, et surtout, la co-existence de deux sortes de processus. La question « qui est le mieux équipé pour traiter cela ? » n'en est pas vraiment une. Certes, dans des domaines isolés de notre travail il y a des facteurs qui sont purement psychiquement conditionnés, et là, quelqu'un qui n'a pas eu de formation médicale n'a pas à ressentir de manques dans son savoir, et peut, dans ces conditions atteindre une remarquable maîtrise du sujet. Mais l'un des plus réfléchis de nos collègues non-médecins a affirmé que l'analyste qui a eu une formation médicale est plus indépendant. J'ajouterais, plus indépendant par rapport à d'autres limitations qui pour le moment contiennent notre champ d'opérations, plus indépendant des hésitations liées au choix des cas à traiter et, finalement, plus indépendant de ce que j'ai appelé la symbiose de l'analyste non-médecin et du médecin. Or souvent, les conditions extérieures dans lesquelles nous travaillons rendent une telle dépendance tout simplement impossible ».

Freud, malade, étant absent du congrès, Eitingon rend compte à sa manière de ses positions : « J'ai volontairement évité jusqu'à présent d'interroger sur cette question pratique, trop pratique, notre maître. Les yeux de Freud sont à juste titre fixés sur les buts lointains et plus élevés. Mais nous, dont le devoir est de préserver ce qu'il a créé, et autant que nous le pouvons y ajouter des choses, nous devons prendre sur nous, en toute tranquillité d'esprit quant à nos motifs, une certaine dose de tâches fastidieuses pour pouvoir contracter l'orbite de ses vastes conceptions. Dans notre tentative de mettre en réalisation ses intentions, nous aurions tort de négliger certaines réalités essentielles. En conclusion cependant je vais le citer, dans une de ses phrases dont il a la caractéristique et qui vont au cœur du sujet. Dans son texte sur *l'Analyse profane*, Freud dit : « Je reconnais que tant que des écoles selon nos vœux n'existent pas pour la formation des analystes, les personnes qui ont reçu une formation médicale constituent le meilleur matériel pour faire de futurs analystes ». Ceci exactement, et rien de plus, constitue notre position dans la résolution que je vais vous soumettre ». Résolution :

1. Le congrès donne mission aux comités de formation des sociétés affiliées d'insister, auprès des candidats qui se présentent pour se former en thérapie psychanalytique, sur l'importance de posséder ou d'acquérir une formation médicale complète. Mais aucun candidat ne sera rejeté simplement sur la base de l'absence de formation médicale, à condition qu'il soit sur le plan personnel particulièrement adapté pour devenir un analyste praticien, et qu'il possède un équivalent préliminaire d'une formation scientifique ;
2. à côté de ce principe fondamental, il reviendra à chaque société affiliée de poser indépendamment ses conditions d'admission à la formation. Dans le cas de candidats étrangers, le comité de formation devra prendre en compte non seulement ses propres régulations mais aussi celles de la société du pays d'origine du candidat. Si un candidat étranger a déjà été accepté en formation, le comité de formation du pays d'origine sera notifié. Toute objection à un candidat devra être soumise au Comité international de formation. »

La discussion qui a suivi ce rapport est résumée par Anna Freud dans son compte-rendu du congrès : van Ophuijsen, Karen Horney et Reich ont souhaité

que l'on définisse exactement ce que l'on entendait par « équivalent préliminaire d'une formation scientifique ». Deutsch a proposé que les candidats non-médecins soient acceptés si leur profession, en plus de leurs qualifications personnelles, les rendait particulièrement adéquats à ce travail. Oberndorf a déclaré que les sociétés américaines ne sauraient en aucun cas admettre à la formation d'analystes praticiens des non-médecins, en raison des conditions en Amérique.

À l'issue de la discussion, un mot du premier paragraphe de la résolution a été modifié : le congrès *recommande* (au lieu de « donne mission »).

Pour le second paragraphe, Jones a proposé une nouvelle formulation : « Lorsque des candidats étrangers se présentent en formation, les comités de formation des deux pays concernés s'entendent préalablement et se mettent d'accord sur l'admission ». La discussion fut très animée. Oberndorf, Coriat et Kardiner, « unis », ont « souligné le fait que la situation aux US concernant la psychanalyse diffère fondamentalement de celle d'Europe. La loi du pays, ainsi que le caractère de ceux qui aspirent à la profession d'analyste, font que les sociétés analytiques américaines doivent insister sur la nécessité d'une qualification médicale ».

Anna Freud a demandé jusqu'où allait la réciprocité entre les différentes sociétés en matière de décisions importantes. Est-ce qu'un *full member* non-médecin de la société de Vienne, elle par exemple, aurait droit à un *full membership* dans une société américaine ? Oberndorf lui a répondu qu'elle pourrait devenir une invitée, mais non un membre des sociétés américaines existantes.

Même problème de réciprocité avec la Société hollandaise.

Federn en a donc conclu que cet exemple démontrait que, en dépit de la résolution votée à l'instant, les sociétés opposées à l'admission de membres non-médecins rejetaient des personnes adéquates *simplement* sur la base de leur absence de diplôme médical. Et que, si personne ne pouvait éviter que la société hollandaise empêche un analyste non-médecin formé à l'étranger de pratiquer en Hollande, la Société hollandaise ne pouvait pas exiger des Instituts de Vienne ou de Berlin qu'un candidat, simplement parce qu'il était hollandais, soit refusé à la formation alors qu'il satisfaisait leurs conditions. Il proposait donc un arbitrage obligatoire, (ce qui apparut à Ferenczi

contraire à l'esprit de la psychanalyse), et surtout, dans l'immédiat, un ajournement de la question. Horney, Sachs, Friedjung, Landauer, Nunberg, Alexander, Simmel, Rickman, Hollos, s'en sont mêlés, tentant de trouver des compromis, de rendre les résolutions non contraignantes, de reporter à plus tard. On est tombé d'accord finalement sur une proposition de Radó : charger la commission internationale de rédiger un projet global de la formation, en tenant compte des différences locales, etc...., et qu'entre temps aucune décision ne soit prise.

Eitingon a cependant demandé comment les votes concernant la proposition de Radó s'étaient distribués. Il s'avéra que 5 des sociétés étaient en faveur : l'allemande, la viennoise, la hongroise, la française et la russe. Contre : l'américaine, la britannique, la hollandaise.

Bien qu'Eitingon désigne la question de l'analyse profane comme un faux problème qui occulte la réflexion de fond sur la formation, les discussions et les désaccords se focalisent inévitablement sur ce point, comme si en matière du contenu même et de la forme de l'enseignement tout le monde était d'accord d'emblée, et que seules les conditions d'admission au cursus posaient un problème. C'est peut-être ce qui explique par la suite l'apparence un peu impérialiste et autoritaire du « modèle Eitingon », alors qu'en fait les modalités concrètes de la formation n'ont jamais vraiment fait l'objet de discussions au départ (en annexe 1 une traduction de la discussion sur l'analyse profane, à laquelle l'IJP avait ouvert ses pages en préparation du congrès d'Innsbruck).

La seconde réunion de la Commission internationale de formation a eu lieu en 1929 au congrès d'Oxford. Eitingon a rendu compte du travail préparatoire du sous-comité de la commission (pour lequel il avait choisi trois membres tous berlinois) qui a envoyé des questionnaires à toutes les sociétés avant de rédiger un projet. À sa grande surprise, certaines des sociétés « ont répondu par un non laconique à certaines des questions essentielles ». Le résultat est donc que « concernant la question des conditions de candidature à la formation, il y a un tel éventail d'opinions qu'il faudra former un comité pour poursuivre le travail si l'on veut parvenir à la moindre unanimité ». « Sur la question des modes de formation il y a peu de différences, c'est juste sur la question de qui former qu'on ne s'entend pas ».

Au congrès suivant, en 1932 à Wiesbaden, les conclusions du Comité d'admission et de formation des candidats ont été présentées par Jones. Ce comité se composait de : Marie Bonaparte, Dr.Brill, Dr. Deutsch, Dr. Eitingon, Dr. Ferenczi, Anna Freud, Dr. Jelliffe, Jones (président), Dr. van Ophuijsen, Dr. Sachs, Dr. Sarasin.

I. Organisation

Les seules autorités habilitées à traiter de tous les problèmes d'admission, de formation et d'autres enseignements des candidats sont les comités de formation des sociétés affiliées qui se réunissent à chaque congrès. Aucun analyste individuel n'a le droit d'entreprendre la formation et l'enseignement de la psychanalyse sans avoir été mandaté pour cela par son comité de formation. Ceci ne concerne pas bien entendu les conférences scientifiques ou les conférences dans des institutions qui constituent le travail régulier de cet analyste.

II. Considérations générales sur la sélection des candidats.

Les comités de formation feront usage de toutes les sources d'information à leur disposition, y compris les données obtenues lors d'entretiens, pour déterminer l'adéquation d'un candidat. Au-delà des qualifications professionnelles, il sera tenu compte très attentivement des informations concernant l'intégrité du caractère, la maturité de la personnalité et la stabilité du moi, ainsi que la capacité d'insight.

III. Considérations particulières sur la sélection de candidats non-médecins

L'opinion du sous-comité est qu'il serait sage, du moins pour un certain temps, de ne pas établir de recommandations générales et de laisser chaque comité de formation établir ses règles. Nous suggérons cependant que les règles établies par un comité ne soient pas par lui considérées comme définitivement contraignantes, afin de permettre des exceptions pour des candidats particulièrement adéquats qui ne rempliraient pas une des règles. À l'heure actuelle, certains comités de formation attachent plus d'importance que d'autres à la possession d'un titre universitaire, d'autres attachent plus d'importance à l'expérience antérieure dans une discipline scientifique, d'autres encore attachent plus d'importance à une expérience clinique antérieure au sens large du terme, à savoir un contact professionnel avec des personnes ayant besoin d'aide.

IV. Conditions acceptées par les candidats

Tout candidat admis en formation devra être invité à signer un document dans lequel il s'engagera à ne pas faire état d'avoir été formé par un institut psychanalytique ni prétendre au titre d'analyste qualifié avant d'avoir terminé sa formation complète en accord avec l'institution. De plus, les candidats non-médecins devraient s'engager à ne pas ouvrir de consultation indépendante, c'est-à-dire à ne recevoir en traitement que des patients qui ont au préalable consulté auprès d'un médecin, seul responsable du diagnostic et de l'indication. Il devrait de surcroît leur être expliqué que le médecin demeure légalement responsable de l'ensemble du traitement du cas, et qu'il est donc désirable que l'analyste le consulte en cas de complication de nature organique ou psychotique. Le sous-comité est unanime dans son souhait que ces règles soient strictement suivies, tant dans l'intérêt des analystes non-médecins eux-mêmes que dans celui du respect des obligations sociales et légales en vigueur dans les différents pays pour le soin professionnel des personnes nécessitant une aide thérapeutique.

V. La formation

a) analytique : le curriculum de formation analytique qui s'étend sur trois ans au moins est identique pour les analystes médecins et non-médecins. Il comprend :

1. L'analyse didactique avec un analyste approuvé par le comité de formation.

2. Les études théoriques : celles-ci comprennent la présence à une série définie de cours et de conférences sur une période de plus de deux ans, des séminaires et des lectures et recherches dirigées. 3. Travail pratique analytique : deux analyses supervisées s'étendant sur une période de plus d'un an sont nécessaires. Il est hautement désirable que l'occasion et l'encouragement soit donné pour la poursuite de travail d'étude après la qualification comme analyste.

b) Non analytique. L'étendue d'un enseignement non-analytique fourni par les instituts psychanalytiques est encore matière à discussion et expérimentation avant que nous puissions émettre des recommandations en ce domaine. Les comités de formation devraient cependant se pencher sur la possibilité de telles études et encourager les candidats à les suivre. Les sujets les plus importants sont : Développement de

la civilisation, Anthropologie, Mythologie, Folklore, et Théorie scientifique de l'Evolution. En outre, les non médecins devraient pouvoir étudier et avoir l'expérience pratique de la Psychiatrie clinique, de la Physiologie, et, autant que possible de la Médecine clinique. Les candidats médecins, faire des études post-doctorales de médecine, Neurologie et surtout Psychiatrie.

VI. Candidats de pays étrangers

L'opinion unanime des membres du sous-comité est qu'avant qu'un candidat étranger soit admis en formation, l'accord du comité de formation de son pays d'origine devrait être obtenu. Il est évident que l'harmonisation entre les diverses branches affiliées à l'association internationale ne pourra se faire que par l'application de cette règle. Notre sentiment est que l'on devrait demander à ces candidats de commencer par faire la demande personnellement ou par écrit auprès de leur comité de formation d'origine, en donnant toute l'information nécessaire avant que leur candidature soit acceptée à l'étranger. Tout ceci soulève néanmoins un certain nombre de difficultés pratiques sur lesquelles nous ne pouvons encore nous prononcer.

VII. Analyse d'enfants etc...

Le sous-comité n'a pas discuté la question de la formation d'analystes d'enfants, de l'instruction de pédagogues, ni des conférences au grand public ou à un public spécial, dans la mesure où ceci semble dépasser ses attributions, et est encore trop matière à discussion pour qu'on puisse tenter de codifier des règles internationales.

Voilà donc le travail de « codification internationale » accompli par la commission. Au congrès de Marienbad, en 1936, il était question de la réformer, car on était visiblement entré dans ce que Jones avait appelé au congrès de 1934, à Lucerne, un « esprit de désunion ». Le rapport d'Eitingon à Marienbad évoque les soupçons qui ont été formulés que la commission « veuille tout simplement instaurer des lois rigides et s'imposer en maître sur le monde analytique ». Et de fait, Radó, venant de New York, a soumis une résolution au congrès, proposant de remplacer la commission par une Conférence internationale de la formation, purement informelle. Les membres américains présents se sont défendus d'avoir eu connaissance à l'avance de cette proposition qui

a été largement rejetée, tandis que sont passées des réformes essentiellement institutionnelles de la commission (ex : trois voix par société pour les votes) visant à resserrer ses liens avec le conseil de l'IPA d'un côté, et l'ensemble des directeurs de comités de formation de l'autre, en servant de corps intermédiaire.

Une fois de plus Eitingon a déploré que le travail de la commission ait été toutes ces années embolisé par la question de l'analyse profane, qu'il considère comme une question politique vitale pour l'association, mais pas une question de formation à proprement parler, c'est-à-dire de ce qui devrait constituer le véritable travail de la commission : définir de hauts standards partagés par toutes les sociétés sur la base de discussions approfondies de la technique même de la formation. A ce propos, il a évoqué deux points qui mériteraient une telle réflexion.

- l'un concerne le statut de l'analyse didactique, au regard de la suggestion de Ferenczi, en 1929, qu'on pourrait ajouter la notion d'analyse supplémentaire (*Nachanalyse*), destinée à approfondir l'analyse bien plus que ne le fait la courte analyse didactique. Le souci serait alors que la didactique soit considérée comme une sorte de préliminaire. Or ce qui devrait être clair est qu'avec l'analyse didactique, on entre en fait dans un processus de développement psychique qui est peut-être interminable et qui devra, de temps à autre, être repris dans des analyses ultérieures.

- L'autre concerne les « conversations » introduites par Anna Freud à l'institut viennois, afin de faire participer les candidats plus librement aux discussions. Il s'agit de « réunions hebdomadaires, ne durant pas plus d'une heure, ne rassemblant pas plus de 5 ou 6 analystes en formation sous la direction d'un *training-analyst*. (...)Le sujet n'est pas choisi à l'avance, pas plus que la personne qui va parler. Simplement un thème général est donné pour les problèmes qui seront discutés, par exemple le transfert, ou l'interprétation des rêves etc... Les analystes en formation posent des questions qui sont librement débattues avec l'aide du *leader*. Les discussions sont parfois basées sur des écrits analytiques sélectionnés par les analystes en formation eux-mêmes qui les trouvent pertinents par rapport au problème en discussion. »

Le 15^{ème} congrès s'est tenu à Paris en 1938, ouvert par Jones, qui fait état d'un mémorandum de 37 pages émanant du président et du secrétaire de l'*American*

Psychoanalytic Association (car les américains ont formé cet organe pour les représenter auprès de l'IPA, au lieu de continuer comme les européens et autres à être représentés société par société ; l'APsaA qui devait avoir au départ une fonction purement consultative, s'est rapidement dotée d'une autorité administrative et exécutive qui en a fait le seul interlocuteur de l'IPA pour les US). Ce mémorandum suggère que l'IPA devrait cesser d'exister en tant que corps administratif et exécutif, pour ne devenir qu'un congrès scientifique. De la même manière, la Commission internationale de formation est refusée, à tel point que l'APsaA n'y enverra aucun de ses membres. Il est de plus notifié à l'IPA que les sociétés américaines ne reconnaissent plus le statut de membre direct de l'IPA, ni l'appartenance à une société étrangère comme applicable, en aucun cas, à un analyste résidant et pratiquant aux US.

Vient la Guerre, et la disparition de fait d'un certain nombre de sociétés. Au premier congrès d'après guerre, qui se tient en 1949 à Zurich, il n'est plus question de la Commission. Le compromis négocié par Anna Freud et Jones au Savoy rétablit les membres directs exceptionnels non-médecins.

PS. Il est à noter qu'au 26^{ème} congrès international qui s'est tenu à Rome en 1969, c'est-à-dire à un moment où la question de l'analyse profane avait donc fait l'objet d'un compromis entre l'IPA et l'APsaA et allait se déplacer sur la scène américaine propre, un nouveau conflit de « qualification » a surgi : la société hollandaise avait mis en place un curriculum de formation à l'analyse d'enfants, tout à fait équivalent et parallèle à la formation à l'analyse d'adultes, c'est à dire répondant aux exigences de l'IPA. Ce qui impliquerait que les candidats ayant accompli ce cursus pourraient, sur la recommandation du comité de formation, devenir membres de la société, et par conséquent de l'IPA ; ceci a soulevé de véhémentes oppositions. (en annexe 2, l'essentiel du débat tel qu'il est transcrit dans le rapport du congrès).

ANNEXE 1 : discussion sur l'analyse profane (1927 : en préparation du congrès, l'IJP - 8 : 174-283 - ouvre ses pages à la discussion sur l'analyse profane):

JONES. Londres. Rappel préalable : l'attitude amicale de la société britannique envers les non-médecins ; 40% des membres sont dans ce cas. L'importance

de l'*International Training Commission* tient au poids qu'auront les critères qu'elle pourra élaborer au regard du fait que le mouvement analytique est dans une période de transition où il doit se déterminer à la fois de façon interne et externe, entre le Scylla de l'érotisme et le Charybde de l'absorption ou dilution par le monde. Le point de contact le plus évident de l'analyse avec la science et le monde est la médecine : la plupart des conceptions de la psychanalyse sont nées de la pathologie, et l'analyse ne peut se dissocier des problèmes de diagnostic, de psychose, et de maladie organique. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'il faille être médecin pour devenir analyste, mais qu'un analyste non-médecin ne devrait donc en aucun cas pratiquer indépendamment d'une relation à un médecin qui pose le diagnostic et l'indication. Par ailleurs, ne pas conseiller aux candidats de faire des études de médecine consisterait à dessiner une pente de facilité qui ferait finalement du médecin analyste l'exception, ce qui étoufferait toute possibilité de progrès (les contributions les plus audacieuses sont toujours venues d'analystes médecins)

HANS SACHS. Berlin. Son expérience de *training analyst* l'a mis essentiellement en contact avec des candidats médecins, et au fur et à mesure que progresse l'analyse didactique, il faut bien reconnaître qu'il n'y a pas grande différence entre un analysant en formation et un patient névrosé... Quant aux épisodes somatiques en cours de cure, que l'analyste soit médecin ou non-médecin, il l'envoie vers un spécialiste et ne s'occupe, lui, que de la signification des symptômes (ceci diverge d'un argument avancé par Jones qui évoquait la nécessité pour l'analyste d'être en mesure de « dispenser une certaine quantité de conseils médicaux et à l'occasion d'hygiène sexuelle »).

OBERNDORF. New York. De toute façon, aux US, chaque état a ses lois gouvernant le traitement des maladies, et dans la plupart des états, particulièrement à New York, l'esprit de la loi est d'interdire à quiconque n'est pas docteur en médecine de traiter les patients. Par ailleurs, le curriculum médical a de plus en plus intégré les aspects psychologiques et psychanalytiques, ce qui rend les médecins bien mieux qualifiés pour devenir analystes que le non-médecin qui devrait obtenir une formation exceptionnelle intégrant la physiologie, l'anatomie et la pathologie qui ne sont nulle part mieux enseignées que dans le

curriculum médical. Par ailleurs, la psychanalyse est particulièrement adaptable aux procédures des charlatans (absence d'observateur externe, etc...), et si Freud imagine un collègue idéal pour la formation analytique, intégrant outre l'analyse elle-même, la biologie, la science, etc..., il en rêve à partir de bons instituts comme ceux de Berlin, Vienne ou Londres, sans aucune connaissance de l'*American College of Psycho-analysis* créé à Chicago en 1923, ni de l'Institut de psychanalyse de New York city, auxquels il ne donnerait certainement pas son aval. Conclusion : pour le bien de l'analyse et du public, il convient de réserver la pratique de l'analyse à ceux qui ont appris à s'occuper de la santé, et tant pis pour la poignée de non-médecins exceptionnels qui auraient pu être retenus et se voient privés de ce privilège, dans l'intérêt de la majorité.

RICKMAN. Londres. La psychanalyse est plus proche de la physiologie, de la biochimie et de la morphologie que de disciplines plus lâches comme la littérature, l'art et l'histoire. De plus, en Angleterre, un privilège précieux de la profession médicale est de bénéficier de la présomption que les actes qu'ils accomplissent dans l'exercice de leur travail professionnel sont accomplis de bonne foi, c'est-à-dire sans malice.

EDWARD GLOVER. Londres. Première question: La psychanalyse peut-elle devenir une profession indépendante organisée, et non un élément parmi d'autres des spécialités médicales ? Deuxième question : serait-ce souhaitable ? Il y a en fait dans l'apprentissage de la médecine quelque chose d'infiniment précieux et irremplaçable lié au contact humain avec la maladie et la mort. Ce qui ne veut pas dire que les études de médecine devraient être à proprement parler obligatoires, du moins pour le moment, mais que les analystes non-médecins devraient s'engager à exercer sous contrôle médical, en attendant que peut-être les études médicales s'organisent dans le futur en un curriculum modifié et obligatoire pour des « généralistes » analystes.

BRILL. New York. Il y a certainement en Europe des analystes non-médecins de grande qualité, mais aux US, ceux qui ont été ainsi formés en Europe et sont revenus ignorants ou charlatans. En plus, on voit mal comment un analyste non-médecin accepterait de se soumettre au contrôle d'un médecin sans se considérer lui-même comme de deuxième classe.

ALEXANDER. Berlin. À l'heure actuelle, un médecin, à moins d'avoir un don pour la psychologie, ne trouve aucune aide dans ses études médicales - « autoritaires et a-psychologiques » - pour affronter les problèmes qu'il rencontre dans sa pratique quotidienne. Ce ne sont donc pas les analystes profanes qui devraient avoir une formation médicale, mais les médecins qui ont besoin de formation analytique. Si le mouvement psychanalytique ne peut directement modifier à l'heure actuelle le curriculum médical, il peut prendre en main sa propre formation des analystes, et pour cela ce n'est pas d'éducation médicale mais d'une analyse que le futur analyste a besoin. La question de l'analyse profane se fonde dans celle de la formation analytique en général. Un jour peut-être, quand on aura fait suffisamment de progrès pour développer une science comprenant l'unité corps-âme, les analystes profanes disparaîtront comme auront disparu les médecins non-psychologues.

MÜLLER-BRAUNSCHWEIG. Berlin. Ni les sciences naturelles ni la médecine sous leurs formes actuelles ne sauraient constituer une préparation privilégiée pour l'analyse, car c'est moins la méthode qu'elles n'ont pas en commun (l'observation) que les objets : les processus psychiques et les relations constituent un objet d'investigation et d'observation tournées vers le dedans. Et surtout, il est incorrect de présupposer que les sciences naturelles épuisent à elles seules toutes les possibilités de l'investigation empirique, car elles ne se basent que sur les relations causales, négligeant le point de vue du sens, de la correspondance, ou encore celui de l'histoire, de l'évolution. Ce que l'analyste a besoin d'apprendre, c'est l'analyse.

BENEDEK. Leipzig. Le problème de la psychanalyse profane est essentiellement un problème de politique, à savoir : le futur de l'Association psychanalytique est-il de devenir une association de médecins spécialisés, ou une association de scientifiques ? Ou encore, si l'analyse est une science, dans quelle mesure l'Association a-t-elle à prendre le parti des pays dans lesquels l'exercice thérapeutique est interdit aux non-médecins ? Quel intérêt aurions-nous à nous opposer à la psychanalyse profane pour autant qu'elle est autorisée dans certains pays ?

REIK. Vienne. L'analyste est avant tout un psychologue, qu'il soit par ailleurs médecin, enseignant ou pasteur. Il y a 30 ans nous étions tous des profanes dans le domaine de l'analyse, et nous étions tous unis par notre

insatisfaction de ne pas comprendre. Et maintenant, le médecin semble fier de ce qu'avant il ne comprenait rien à la psychologie, et le psychologue devrait, lui, se glisser modestement dans le rôle du paria sous prétexte que lui non plus à l'époque n'y comprenait rien. L'analyse est une science nouvelle, *sui generis* créée il y a 30 ans, et ses liens avec la neurologie ou la psychiatrie d'alors sont aussi ténus qu'avec la psychologie de ces années-là. En fait l'analyse n'a pas vraiment de précurseurs, si ce n'est peut-être un peu les philosophes, les écrivains ou les pasteurs.

GEZA ROHEIM. Budapest. Le futur de l'analyse profane, c'est le futur de l'analyse appliquée.

EDUARD HITSCHMANN. Vienne. Réserve son jugement, mais en tant que directeur de la clinique psychanalytique de Vienne s'en tient à la légalité instaurée par le ministère de la Santé, à savoir que l'analyse est une affaire de médecin.

PAUL SCHILDER. Vienne. L'analyse laïque devrait être une exception, pratiquée uniquement sous la responsabilité d'un médecin consultant. La position de l'analyste profane est tout simplement celle d'assistant d'un médecin.

NUNBERG. Vienne. La formation préliminaire à la médecine n'a rien d'essentiel pour la pratique de l'analyse, et chacun, médecin ou non, est un profane en matière d'analyse tant qu'il n'a pas suivi une formation analytique.

FELIX DEUTSCH. Vienne. Le terme d'analyse profane est incorrect si l'on l'oppose à analyse médicale. La psychanalyse est l'application dans le même temps d'une méthode de recherche et d'une thérapeutique qui ne font qu'un, et vouloir restreindre les psychologues à n'appliquer la psychanalyse qu'à la recherche (sans accès à la thérapie) est donc une absurdité.

REICH. Vienne. Contre les arguments de Freud qui est opposé à ce que l'analyse soit absorbée par la médecine, il faut affirmer que l'analyse ne saurait être assez étroitement associée à la médecine, que le curriculum médical offre la meilleure garantie pour une formation analytique car par la nature même de son objet, la psychanalyse attire des dilettantes et des aventuriers qui l'entreprennent pour des motifs licencieux. Il faut donc, si l'on veut éviter d'interdire carrément l'analyse aux non-médecins mettre en place un curriculum au moins aussi sérieux que celui de la profession médicale.

KAREN HORNEY. Berlin. Le *sine qua non* pour devenir analyste tient aux qualités personnelles. Ensuite, nous devons choisir entre les deux lignes de formation universitaire disponibles et pertinentes : la philosophie et la médecine, les deux comportant un surcroît d'enseignements non nécessaires pour le futur analyste, mais au moins la médecine a l'avantage d'étudier le même objet que l'analyste, à savoir l'être humain souffrant, avec en plus l'avantage de développer une capacité diagnostique. Parmi les formations universitaires existantes, la médecine est donc préférable.

ERNST SIMMEL. Berlin. La demande faite par l'Autriche *via* la loi contre les charlatans, de n'autoriser la pratique de l'analyse que par les médecins est dénoncée par Freud comme une forme de plus de la vieille aversion contre l'analyse. Ceci l'amène à affirmer qu'en attendant que la science médicale ait éclairci plus avant la question des névroses, les analystes non-médecins sont aussi bien à même de faire des analyses que des analystes médecins, à condition que les uns et les autres aient été correctement formés à l'analyse. Or il y a là un grand danger que cela fasse du non-médecin la règle et non l'exception, alors que l'on travaille là avec des personnes malades. Ce n'est pas un accident si l'analyse est née au cœur de la médecine, et c'est là qu'elle doit retourner.

SADGER. Vienne. Les personnes malades devraient être traitées exclusivement par des médecins, et toute analyse par des non-médecins devrait être évitée. La seule exception serait dans le cas d'enfants ayant besoin d'éducation corrective.

HARNIK. Berlin. La qualification ou l'efficacité d'un analyste ne dépend pas de sa possession ou non d'un diplôme médical. Ce que l'analyste et le médecin ont en commun est la pulsion à aider ceux qui souffrent, qui est enracinée dans l'inconscient, et la seule aide que l'analyste puisse trouver pour atteindre l'inconscient est dans l'adhésion tenace à la méthode analytique, dans ce qu'elle a de spécifique.

ROBERT WAELDER. Vienne. La psychanalyse est née en réponse à un problème médical, mais elle s'est clairement définie et étendue hors de ce champ et a cessé, si tant est qu'elle le fut un jour, d'être une branche de la science médicale. Certes, une connaissance médicale, surtout psychiatrique et neurologique, constitue toujours un avantage dans la pratique, mais il ne s'agit que d'une connaissance de

faits, dont le manque peut être aisément compensé par un référent médecin qui assure consultation et diagnostic. L'admission des non médecins est donc parfaitement désirable, et même si ces arguments avancés s'avéraient invalides, elle resterait désirable au nom du libéralisme.

ROBERT HANS JOKL. Vienne. Le traitement psychanalytique de personnes souffrant d'affliction mentale par un analyste non-médecin mais autorisé de manière compétente, sous supervision médicale, ne rencontre aucune objection légale et est pratiquement inévitable dans l'intérêt des patients et pour l'avancement de notre science.

Van OPHUIJSEN. La Haye. L'intérêt du patient n'est pas suffisamment protégé par la simple condition que le diagnostic soit posé, et le traitement prescrit par un médecin qui doit aussi contrôler l'analyse, car ce contrôle ne saurait être qu'indirect. L'acquisition du savoir médical et de l'expérience nécessaires pour la pratique de l'analyse est possible sans entreprendre un curriculum médical complet, comme cela se fait par exemple pour les professions destinées à assister les médecins. Mais le danger d'un trop grand développement des analystes profanes ainsi formées à un certain savoir médical serait que l'analyse ne soit considérée alors que comme une des nombreuses méthodes psychothérapeutiques, ce qui n'est pas tout à fait sa place.

SOCIETE PSYCHANALYTIQUE HONGROISE. La pratique de l'analyse profane est non seulement désirable : c'est une question déjà réglée dans la société hongroise. La seule question valable est : comment former les analystes, médecins ou non ? C'est l'analyse personnelle qui doit être au centre de la formation. Ce n'est pas par de diplômes médicaux que le progrès de notre science peut être protégé, mais par des analystes bien choisis, bien formés, et *analysés*. Ce qui aboutit à une position résumée en trois points :

1. Les non-médecins devraient être admis à l'exercice thérapeutique de la psychanalyse.
2. La formation devrait être régulée par un accord international, et des curriculums devraient être établis, avec quelques différences pour les médecins et les non-médecins.
3. L'IPA devrait assister tous les analystes, médecins ou non, lorsqu'ils se trouvent mis en danger en raison du manque de compréhension que rencontre la psychanalyse.

SOCIETE PSYCHANALYTIQUE DE NEW YORK. La société a adopté les résolutions suivantes :

1. La pratique de la psychanalyse à des fins thérapeutiques sera restreinte aux seuls médecins (docteurs en médecine) sortant d'écoles de médecine reconnues et ayant fait une spécialisation en psychiatrie et en psychanalyse, et se conformant aux lois de la pratique médicale. Cette pratique de la psychanalyse comprend le traitement d'individus souffrant de maladie nerveuse ou mentale et présentant des symptômes qui interfèrent avec une vie quotidienne normale.

2. L'enseignement psychanalytique à des spécialistes engagés dans les domaines de l'anthropologie, la criminologie, la théologie, le droit, la pédagogie, le service social, et à des médecins d'autres spécialités, est approuvé, à condition que cette formation psychanalytique ne soit utilisée par ces spécialistes qu'en vue d'une meilleure compréhension et interprétation des problèmes qu'ils rencontrent dans leurs propres domaines, mais en aucun cas pour l'entreprise d'un traitement tel que décrit au paragraphe 1.

3. L'admission à une formation psychanalytique nécessite au préalable, pour les spécialistes décrits au paragraphe précédent :

- un diplôme de *Bachelor of arts* d'une université reconnue, ou une équivalence.

- des qualités personnelles évidentes, attestées par : trois lettres, dont l'une émanera du directeur du département dans lequel le candidat a obtenu son diplôme, et une autre d'un groupe scientifique auquel le candidat est associé. Un rapport détaillé de tout travail pratique qu'il aurait accompli. Un engagement à respecter les restrictions mentionnées au paragraphe 1, telles que le comité de l'enseignement de la société les a énoncés.

ANNEXE 2 : débat sur la psychanalyse d'enfants, lors du congrès de Rome en 1969 (que je résume en raccourcissant une partie des interventions mais en restituant autant que je peux les phrases mêmes des intervenants)

- Balint : ce serait la première fois dans l'histoire analytique qu'une qualification spéciale serait attribuée, et qu'on pouvait dès lors imaginer des qualifications en traitement de psychotiques, ou de

psychosomatiques. Il demandait donc à ce qu'on n'entérine pas une telle démarche, du moins sans avoir longuement réfléchi au préalable.

- Smirnoff, entièrement d'accord avec Balint pour ne pas entériner ainsi deux types d'analyse.

- Isabel Menzies (GB), faisant état de son expérience : plus on vieillit, et plus il est difficile de continuer à travailler avec des enfants en raison du stress émotionnel et physique plus intense lié à ces cures. La tentation est donc bien plus qu'un analyste d'enfants souhaite devenir analyste d'adultes que l'inverse, et pour cela il n'a pas été nécessairement bien formé.

- Hanna Segal : en accord avec Balint, avec la crainte en plus, si l'on acceptait cette séparation, que dans 10 ans la majorité des membres de l'IPA n'aient jamais été formés à l'analyse d'adultes.

- Masud Khan se demande, lui, ce qui pousse quelqu'un à devenir analyste d'enfants exclusivement. Est-ce son incapacité à analyser des adultes ? Ou son refus de s'intéresser à l'analyse d'adultes ? Et de citer l'enseignement intensif organisé par Anna Freud à Hampstead depuis plus de 15 ans, et si l'on devait qualifier comme membres de la Société britannique tous ceux qui ont été formés à Hampstead, cela induirait un déséquilibre inimaginable. Sans compter qu'il convient aussi de se demander ce que veut dire la qualification hollandaise : vous pouvez vous occuper d'enfants, mais pas d'adultes, comme si l'analyse d'enfants n'était pas plus complexe que celle d'adultes, exigeant à la fois plus de formation et de patience (c'est du moins la tradition anglaise). Or il se pourrait justement que les personnes qui choisissent de devenir analystes d'enfants le fassent parce que n'étant pas médecins, cela leur apparaisse comme une manière plus facile de devenir analyste...

- Gumbel (Israël). Là encore, un accord avec les réserves de Balint. Une suggestion cependant : qu'un enseignement sur le développement fasse partie de tout cursus analytique, quelle que soit l'orientation future du candidat.

- Frijling-Schreuder (Pays Bas) : tous ces arguments sont fort impressionnants, mais on connaît néanmoins des exemples d'analystes d'adultes qui se mettent à traiter des enfants, sans aucune formation. Les enfants constituent le tiers de notre population, et nous rendons les choses plus difficiles pour ceux qui veulent les traiter, en leur demandant de doubler la

formation que reçoit un analyste d'adultes. A l'heure actuelle notre politique consiste à ne pas traiter les enfants et à laisser leur névrose mûrir jusqu'à l'âge adulte, alors que nous devrions être en train de tout faire pour leur permettre un développement normal. D'autre part, la formalisation d'une formation d'analyse d'enfants par la société hollandaise ne constitue pas un clivage entre analyses d'enfants et d'adultes. Les deux domaines relèvent de la véritable analyse et devraient donc être incorporés dans l'IPA.

- Kohut : tout ceci est très compliqué et émotionnel, mais au cours de la discussion, les intervenants se rapprochent peu à peu du véritable problème : la plupart d'entre nous ne sommes pas complètement formés à l'analyse ; nous n'avons été formés que comme spécialistes d'adultes, sans expérience de l'analyse d'enfants, et c'est un résidu d'une attitude irrationnelle envers notre vie d'enfant et notre situation de formation qui nous fait considérer que l'analyse d'enfants n'est pas aussi bonne, pas aussi complète que l'analyse d'adultes. Il faut rappeler que l'analyse d'adultes se pratique généralement avec des tarifs plus élevés, et que les parents sont donc prêts à payer plus pour eux-mêmes que pour leurs enfants. Or il s'agit de deux branches de la même psychanalyse, et l'on peut être spécialiste en l'une ou en l'autre, mais il faudrait peut-être avoir eu une certaine formation dans les deux, ce que Gumbel a un peu suggéré. Puis, les gens qui ont une prédilection pour le travail avec les enfants, ce qui n'est certes pas le cas de la plupart d'entre nous, devraient être encouragés.

- De M'Uzan : c'est la responsabilité des analystes qui veulent travailler avec des enfants de chercher par eux-mêmes une formation supplémentaire.

- W. Baranger (Argentine) : suivons la proposition de Balint, établissons un comité d'étude sur la question, et laissons les Hollandais résoudre eux-mêmes leurs affaires qui ne sont pas forcément de notre compétence.

- Max Schur (USA) : mettons en place un comité qui se penche en particulier sur les propositions de Kohut.

- De la salle : est-ce que la société hollandaise a songé à affilier ses analystes d'enfants à l'Association Internationale des Analystes d'Enfants, établie aux US ?

- Székely (Suède) : il faut que le comité donne son rapport dès le prochain congrès pour qu'on puisse décider de cette question fondamentale.

- Kohut reprend donc la parole pour préciser la tâche du comité à former : « nous ne devrions pas nous concentrer sur des questions de détail comme une affiliation spéciale ou l'autorisation ou non à devenir membre avec telle ou telle formation ; ni non plus sur les situations locales et les tensions locales et les erreurs locales ; ni sur la question de la délinquance possible des analystes. Autrement dit, nous n'avons pas à nous préoccuper de papiers qu'ils pourraient signer pour s'engager à ne pas traiter d'adultes puisqu'ils ont été formés en analyse d'enfants ni des promesses qu'ils ne tiendraient pas. Ce que le Comité d'étude devrait faire serait de se pencher sur les grands principes qui régissent notre formation. Il me semble que la plupart d'entre nous sommes des

analystes d'adultes, que nous avons en gros appris la théorie psychanalytique de la même manière que le font les analystes d'enfants, mais qu'en raison de nos prédilections nous avons traité essentiellement des adultes, comme eux se sont trouvés à traiter des enfants, par la force des choses ou par choix. Il s'agit donc pour le comité d'étudier la formation psychanalytique en général en terme d'équilibre. » C'est-à-dire, qu'indépendamment des prédilections, chacun soit exposé à la formation psychanalytique la plus large possible.

Ainsi fut créé le Comité sur la psychanalyse d'enfants, dirigé par Ritvo, qui fut discuté avec passion au congrès de Paris en 1973.

La situation de la psychanalyse aux USA

Laurence Apfelbaum

L'*American Psychoanalytic Association*, APsaA, a été fondée en 1911 par Jones alors au Canada (la même année Brill a fondé la *New York Psychoanalytic Society*). D'emblée le conflit s'est engagé avec l'IPA autour du refus de l'APsaA d'admettre des non médecins. En 1938, au Congrès IPA à Paris, l'APsaA a présenté une communication suggérant tout simplement que l'IPA cesse d'exister comme telle, c'est-à-dire comme corps administratif et exécutif, et se transforme en Congrès ne s'occupant que de projets scientifiques. En 1948, après des négociations avec Anna Freud, une réunion s'est tenue à Londres à l'hôtel Savoy, dont Jones a rendu compte au congrès de 1949 à Zurich : il était implicitement admis que la présidence, qui jusque là avait toujours été européenne, alternerait entre US et Europe ; en contre-partie, l'APsaA, tout en ne renonçant pas à sa politique d'exclusion, acceptait qu'un accès individuel direct à l'IPA soit possible (en l'occurrence pour des analystes non médecins). Tant que l'APsaA a eu le monopole de la représentation US auprès de l'IPA, les psychologues sont allés se former dans des Instituts dits « indépendants », pour la plupart établis dans la région de New York : *Derner Institute* à Adelphi University, *National Psychological Association for Psychoanalysis*, *New York Freudian Society*, NYUPPPP (*New York University Postdoctoral Program in Psychotherapy and Psychoanalysis*), *William Alanson White Institute* (NY).

En 1979, au sein de l'APA (*American Psychological Association* qui comporte à l'heure actuelle 52 divisions), a été créée la Division 39 - Psychanalyse, dont les membres, psychologues certifiés, s'étaient formés à la psychanalyse dans les Instituts indépendants. La Division 39 ne comporte pas que des psychologues car elle s'est ouverte à d'autres professions de santé mentale, *social workers*, éducateurs, etc... Les psychologues-psychanalystes en constituent la Section I, la plus active.

Il faut noter que aux US, la « certification » professionnelle avec licence d'exercer (psychologue, *social worker*,

etc...) est individuelle, et relève des États, alors que « l'accréditation » des programmes de formation est une affaire fédérale.

La Division 39 a établi depuis 1996 un comité de certification de spécialité, l'ABPsaP, *American Board of Psychoanalysis in Psychology*, qui examine les candidatures et délivre un diplôme post-doctoral de psychanalyse reconnu par l'*American Board of Professional Psychology*, qui est une sorte de conseil de l'ordre à l'intérieur de l'APA.

En ce qui concerne l'accréditation des instituts, la Division 39 n'a pas de droit et n'exerce pas de contrôle direct sur les instituts qui lui sont affiliés.

Vers la fin des années 80, deux procès furent intentés par des psychologues-psychanalystes contre l'APsaA et l'IPA, l'un à New York, l'autre en Californie, dont le résultat en 1989 et 1987 fut de mettre fin à la « franchise exclusive » de l'APsaA auprès de l'IPA et à sa clause d'exclusion : l'IPA pouvait désormais admettre de nouveaux groupes (et non simplement des membres à titre individuel), c'est-à-dire des instituts « indépendants ». Ainsi, de 1989 à 1991, 4 sociétés indépendantes intégrèrent l'IPA : l'IPTAR (*Institute for Psychoanalytic Training and Research*, de NY, fondé en 1958), la NYFS (*New York Freudian Society*), LAISPS (*Los Angeles Institute and Society for Psychoanalytic Studies*, fondé en 1970), et le PCC (*Psychoanalytic Center of California*, Los Angeles, fondé en 1984, avec Institut en 87, et admission IPA en 91) ; par la suite deux autres instituts indépendants ont rejoint directement l'IPA : la NPS (*Northwest Psychoanalytic Society*, Seattle, fondée en 2001), et l'IPS (*Institute for Psychoanalytic Studies*, San Francisco, fondé en 1986).

En gros, les programmes de formation de ces instituts indépendants affiliés IPA ressemblent pas mal à ceux de l'APsaA, sauf que leur recrutement est essentiellement non-médical. L'analyse personnelle doit être faite avec un *training analyst*, qu'on appelle *fellow* à l'IPTAR, le rythme des séances est de 4 ou plus par semaine, ainsi que celui des trois

cures supervisées, le *curriculum* est obligatoire et séquentiel, avec, notamment dans ceux de la côte ouest, en première année un cours d'observation de l'enfant, obligatoire pour tout le monde ; le PCC introduit des variantes plus optionnelles entre la fin du cursus et la validation, avec même l'idée de certains cours préparés par les candidats eux-mêmes, ou la possibilité pour eux de co-diriger un séminaire avec un *training analyst*. Les cursus sont pour la plupart structurés sur le modèle eitingonien, avec des exigences que l'on retrouve d'un institut à l'autre et qui ne nous sont pas forcément familières, notamment en matière de supervision : il est souvent demandé aux candidats de faire des rapports écrits de leurs cas en supervision tous les ans ou parfois même tous les 6 mois. Trois supervisions sont exigées à 4 séances par semaine, avec des précisions diverses : au moins deux d'adultes, une de chaque sexe, et une menée jusqu'au terme de la cure. En matière de curriculum, outre les séminaires théoriques et cliniques (ou plutôt techniques), il est beaucoup pratiqué le « *continuous case seminar* » qui n'est pas considéré comme une supervision mais un enseignement, où les candidats sont amenés à présenter six séances de cas par exemple. Les enseignements sont toujours séquentiels, généralement sur quatre ans, obligatoires, avec parfois des options en fin de course, et leur contenu varie d'un institut à l'autre allant de formules très « conceptuelles », (exemple, au PCC : « trois trimestres d'observation d'enfants au cours de la première année, puis les diagnostics différentiels (perversions, psychoses, trauma, narcissisme) » à des surplombs programmatiques (ex : au LAISPS : « un an d'étude de la psychopathologie et du développement normal, et d'observation d'enfant, puis la lecture des textes classiques de Freud, de Klein, des Indépendants Britanniques (relation d'objet), puis des contributions contemporaines concernant la psychologie du moi, la *self psychology*, l'intersubjectivité et les perspectives relationnelles »).

Ces sociétés, qui appartiennent à la Division 39, sont regroupées depuis 1992 dans le CIPS (*Confederation of Independent Psychoanalytic Societies*), qui fait partie de la NAPsA, association régionale de l'IPA comportant outre le CIPS, l'APsA, la *Canadian Psychoanalytic Society*, et trois sociétés non affiliées : la *Japan Psychoanalytic Society*, la NYFS (*New York Freudian Society*, qui a quitté CIPS), et le PINC (*Psychoanalytic Institute of Northern California*).

Depuis, nombre des instituts de l'APsA sont maintenant ouverts aux non médecins, ce qui rend la distinction APsA et *Independent institutes* moins pertinente, et une trentaine de sociétés et instituts APsA appartiennent également à la Division 39.

Pendant ce temps-là, c'est-à-dire pendant que s'organisaient les psychologues dans la Division 39 et dans le CIPS, d'autres instituts indépendants, ne relevant ni de l'APsA ni de l'IPA, tendaient à se regrouper en organisations : par exemple l'IFPS (*International Federation of Psychoanalytic Societies*, où le seul groupe US est l'historique *William Alanson White Psychoanalytic Society*), et surtout la NAAP (*National Association for the Advancement of Psychoanalysis*, créée en 1972, qui regroupe actuellement une quinzaine d'instituts appartenant à la Division 39). En 1991, s'est créée l'IFPE (*International Federation for Psychoanalytic Education*), ouverte à quiconque « se proclame intéressé par le discours analytique (clinique, académique, artistique, littéraire ou philosophique) », à laquelle ont adhéré quelques instituts ou membres appartenant déjà à la Division 39, au CIPS, ou à la NAAP.

Pourquoi tant de regroupements divers ? Vraisemblablement ce qui les détermine est toujours l'inquiétude du statut et de la reconnaissance officielle (dans un pays où les procès pour charlatanisme ont été légion).

Dans les années 80 le Département fédéral d'éducation avait commencé à réclamer des standards d'accréditation pour les instituts de psychanalyse, et contrairement à tous les autres groupes, la NAAP avait semblé accepter cette proposition. Il s'agissait en fait pour la NAAP de faire reconnaître la « profession de psychanalyste » comme n'appartenant pas aux professions de santé mentale.

En 1997, en association avec la NAAP fut créé l'ABAP (*American Board for accreditation in Psychoanalysis*), association volontaire (ne relevant pas – ou pas encore – d'une réglementation gouvernementale) créant un corps d'accréditation régulé par la profession elle-même, délivrant des certificats de psychanalyse aux instituts sur les critères suivants : une formation tripode avec - enseignement, - analyse personnelle (300 heures minimum) - supervision (150 heures dont 50 en individuel sur 1 cas, plus 100 heures ne concernant pas un seul cas, dont 50 en individuel). Le projet de la NAAP semble être aussi de s'occuper des certifications

individuelles (faisant pendant à l'ABsP de l'APA), ce qui est déjà passé dans la loi dans le Vermont où il existe une « certification de psychanalyste », permettant de pratiquer en tant que tel, c.a.d. non pas en tant que psychologue ou autre profession certifiée. Des lois similaires sont envisagées dans les états de New York et New Jersey.

Ceci a provoqué une levée de bouclier de la part des autres associations, et a déclenché en 1993 la création du Consortium « opposé à un statut qui entérinerait un divorce de la psychanalyse des professions de santé mentale en abaissant les standards et en faisant des instituts des programmes de *Master* et non post-doctoraux ».

Le Consortium regroupe la Division 39, l'APsaA, l'*American Academy of Psychoanalysis* et le NMPCPSW (*National Membership Committee on Psychoanalysis in Clinical Social Work*). En 2001 il a créé l'ACPE (*Accreditation Council for Psychoanalytic Education*), indépendant de lui mais chargé de traiter au nom du Consortium avec le *Federal Department of Education*. Aux standards de la NAAP il en a opposé d'autres :

- pour l'admission en formation, le candidat doit être vu au moins deux fois et présenter du matériel clinique lors de ces entretiens

- les candidats doivent avoir un diplôme d'une profession de santé mentale leur permettant d'avoir la licence de pratiquer (psychiatres, psychologues, *social workers*, etc...)

- les candidats « devraient avoir » des notions de base sur la pathologie mentale organique et les traitements pharmacologiques, des connaissances diagnostiques, des notions de psychodynamique.

Les instituts doivent offrir une pratique de l'analyse permettant l'analyse des candidats, un enseignement ouvert et critique, des supervisions, et toutes les nécessités liées à l'évaluation.

Aux US, du fait de la superposition des structures étatiques et fédérales qui ne se recouvrent pas, de la dureté de la querelle professionnelle, de l'usage familial des regroupements associatifs volontaires, représentatifs mais non officiels, la psychanalyse et la formation psychanalytique se trouvent diffractées de telle façon que les positions eitingoniennes de l'APsaA ou du NAPsaC sont prises dans des tensions surprenantes entre :

- le virage vers la psychothérapie (à formation réduite, diminuée de pas mal d'exigences comptables d'heures de séances et de supervisions, pratiquée à côté de la formation complète par un certain nombre d'instituts),

- et le virage vers l'autorisation de soi-même (explicitement lacanien et agrémenté de toute la psychanalyse « contemporaine » à l'institut des Northern Rockies du Montana par exemple), qui dans la distribution des cartes telle qu'elle existe aux US, engloberait notre propre « autodidactisme » dans la lutte contre le monopole des professionnels de la santé et des écoles techniques qui en sont garantes.

Voici quelques remarques qui témoignent de ces tensions :

Selon Laurel Bass Wagner (Dallas, APsaA), qui fut présidente de la Division 39 en 1999-2000, il existe des divisions marquées au sein du Consortium sur la fréquence des séances : l'APsaA exige un minimum de 4 par semaine, or la plupart des instituts de la Division 39 n'exigent que 3 et sont très opposés à l'insinuation de l'APsaA que 3 séances par semaine constitueraient des analyses au rabais. La Division 39 est largement identifiée aux Instituts indépendants, qui ont tous incorporé un certain nombre de critères (analyse personnelle, supervision, enseignement), mais qui n'adhèrent pas pour la plupart au « *training analyst system* » et pratiquent plutôt le libre choix de son analyste par le futur candidat (« interrompre une analyse en cours pour entrer en analyse avec un *training analyst* viole les bases même de l'analyse »). La plupart de ces instituts donnent au candidat un rôle beaucoup plus actif dans la détermination de sa formation. Selon Etta G. Saxe, de la Division 39 et de l'IFPE, la Section I de la Division maintient son droit d'affilier des analystes n'ayant pas eu un parcours « classique » via un *training institute*. « La Section I maintient la tradition d'accepter des formations autodidactes hors instituts comme équivalence pour l'admission à la section. En cela elle soutient une perspective psychanalytique traditionnelle (quoique non américaine) et la valeur de la diversité. Même si cette possibilité d'équivalence est utilisée par peu, le fait qu'elle existe est un message à tous et une déclaration quant à la nature de la psychanalyse et de l'entreprise psychanalytique ».

Commentaires de « *La formation du psychanalyste* » *Symposium de l'IPA à Broadway en 1980*

Anne-Marie Duffaurt

Que peut exiger un Institut de Formation pour qu'un individu soit déclaré psychanalyste ? En quoi cette formation doit-elle se distinguer d'un apprentissage conduisant à l'acquisition d'un savoir ? Tel est le sujet du symposium convoqué par Edward D. Joseph, alors président de l'IPA, après avoir constaté la diversité du mode de fonctionnement de diverses sociétés. Par-delà cette diversité, sans doute profitable, la question est de savoir quelles peuvent être les exigences requises pour qu'un psychanalyste puisse être qualifié comme tel par ses pairs.

Doit-on former des individus qui sont avant tout des thérapeutes ou des êtres mus par le souci de mieux comprendre l'activité mentale ? La nature du processus de formation et ses exigences en seraient-elles différentes ? Doit-on former tous ceux qui en font la demande auprès d'une société ou au contraire être plus sélectifs ? Bref, quels sont les modes de transmission du « savoir psychanalytique » ? Quelles compétences peut-on dès lors exiger ?

À ces questions deux rapports introductifs cherchent à répondre: celui de Serge Lebovici de facture plutôt universitaire, celui d'Albert J. Solnit plus contestataire évoquant l'immobilisme de l'enseignement. Dans les différentes interventions qui les suivent, j'ai choisi trois situations particulières : l'américaine et la centralisation, l'anglaise et les débats internes, l'argentine et la formation infinie.

Rendre compte de ce livre revenait pour moi à examiner comment lier formation et transmission : s'il est nécessaire de former pour éviter l'analyse sauvage, à trop former ne court-on pas le risque de déformer en formatant ? Alors serait oubliée la transmission de ce qu'est l'objet analytique, une matière qui échappe à la notion de savoir car la spécificité de l'objet analytique est de ne pas se laisser saisir, d'être repris incessamment dans la subjectivité, le tissage de l'Inconscient. Comment dès lors est-il possible d'évaluer les acquis de la formation: lectures de Freud, élargissement des

connaissances à d'autres champs scientifiques et culturels, en respectant le processus analytique, la part de l'Inconscient dans le rythme d'évolution personnel ? Anna Freud à Chicago en 1966 parle de ce que pourrait être « l'Institut Psychanalytique Idéal » : « Si quelqu'un devait fonder une école de psychanalyse, on devrait y enseigner beaucoup de choses en plus de ce qui s'enseigne dans une faculté de médecine : parallèlement à la psychologie des profondeurs, qui resterait le sujet principal, il y aurait une introduction à la biologie, autant que possible la science de la vie sexuelle et une connaissance de la symptomatologie psychiatrique. D'un autre côté l'enseignement analytique comporterait des domaines de connaissance étrangers à la médecine et auxquels le médecin n'est pas confronté dans sa pratique: l'histoire de la civilisation, la mythologie, la psychologie de la religion et la science de la littérature ». Comment lier cette utopie avec ce qu'écrit J.B. Pontalis : « Mesurer la psychanalyse à autre chose qu'elle-même, la confronter sans cesse à ce qui lui est étranger afin qu'elle redécouvre sa propre étrangeté, qu'elle soit elle-même corps étranger. Tout analyste est profane en ceci qu'il ne peut jamais s'identifier à un savoir ... ».

Je commencerai par résumer les deux rapports sur la formation du psychanalyste.

Le rapport de Serge Lebovici :

L'analyse du *Bildungsroman* d'Hermann Hesse « Narcisse et Goldmund » conduit Serge Lebovici à affirmer la nécessité d'une réflexion permanente sur la formation psychanalytique au sein des organisations composantes de l'IPA et d'une définition des règles essentielles qui devraient être appliquées par chaque société.

Selon lui, comme toute profession, la psychanalyse doit faire l'objet

- d'un enseignement

- et d'une formation particulière : l'analyse personnelle, lieu de la transmission. Le processus qui s'institue alors entre le candidat et l'analyste de formation –Serge Lebovici le qualifie de relation « dyadique » - doit être corrigé et médiatisé par l'institut de psychanalyse.

En partant de l'historique de la formation depuis Freud, il cherche ensuite à définir les « standards minimum communs » de cette formation tripartite que constituent la psychanalyse personnelle, les supervisions et les séminaires, afin d'éviter les pratiques qui compromettent l'avenir du mouvement psychanalytique: les efforts préalables pour définir une formation standardisée n'avaient pas abouti en raison de l'opposition de certaines sociétés.

Le premier standard proposé est l'analyse personnelle de formation par un psychanalyste formateur, à raison de 4 ou 5 séances par semaine,

Le second standard définit la place des analystes formateurs dans le cursus de l'analyste en formation.

Un troisième standard a trait aux supervisions: leur matière clinique exigeante requiert un cas de névrose de chaque sexe, une expérience avec des cas de structure hystéro-phobique ou obsessionnelle, une supervision de son choix avec des enfants, des adolescents, des patients âgés, ou une supervision avec un cas limite. Serge Lebovici préconise que chaque candidat soit obligé de revenir pour une période de supervision quand l'un de ses cas est sur le point de terminer sa cure.

Ces trois standards proposés, l'auteur aborde la question de l'enseignement. Il constate que, dans la majorité des Instituts alors, les candidats étaient autorisés soit par leur analyste didacticien, soit par l'Institut, à suivre les séminaires d'enseignement à partir de leur 2^e année d'analyse; parfois, il leur fallait attendre l'autorisation de procéder à des cures supervisées.

Il propose, lui – conformément à l'IPA - que l'enseignement soit organisé en séquences ordonnées qui commenceraient par la clarification des concepts fondamentaux les plus importants: étude des rêves et de leur interprétation; ensuite viendraient des séminaires cliniques et techniques. Un séminaire de cas continu devrait se poursuivre pendant 3 ans.

L'œuvre de Freud est l'essentiel de l'enseignement : chaque candidat doit apprendre à lire et à relire

ses livres et ses travaux afin d'être capable de saisir l'évolution de la pensée du créateur de la psychanalyse. Pour éviter de se précipiter dans l'étude des théories des successeurs de Freud, certains Instituts ont même préconisé la mise en place de conseillers pédagogiques, destinés à aider chaque candidat dans sa formation.

Quant aux termes de cet enseignement, il souligne qu'il « ne croit pas qu'il existe d'Institut où l'enseignement se termine par un examen formel ». Cette volonté de se démarquer d'un mode trop universitaire de transmission me semble soulever le problème de l'articulation entre un savoir spécifique qui ne peut faire l'objet d'un enseignement au sens propre, la connaissance des textes et ce que l'analyste met en jeu dans sa pratique.

Après avoir longuement parlé du cursus avec sélection à l'entrée, il évoque la question des Instituts dont le cursus est sans sélection au moment de l'admission, et ce afin de préserver chez le candidat le processus analytique. L'enseignement théorique est moins systématique puisque la théorie qui le définit vise à éviter toute comparaison avec une formation universitaire. Chacun choisit son « menu », ce qui tend à favoriser une formation éclectique et à mêler des candidats de l'Institut avec des étudiants formés dans d'autres champs ou en dehors de l'IPA. La formation est donc moins orientée sur l'expérience clinique. L'accent est mis sur les premiers travaux de Freud ou les textes de psychanalyse appliquée. Avec un tel cursus, certains candidats ne cherchent pas forcément à être qualifiés et pratiquent cependant la psychanalyse, ce qui peut induire une confusion dans le public. S'il s'agissait de découvrir ainsi des analystes doués et créatifs, le prix à payer serait lourd, dit-il.

Nous sommes en 1980: Lebovici a déjà en tête l'APF, la modification de son règlement intérieur, presque dix ans plus tôt, qui avec l'extra-territorialité, le désenclavement le plus complet de l'analyse personnelle, fonde son radicalisme par rapport à la formation à la SPP et à l'École Lacanienne.

Il conclut en souhaitant qu'un compromis soit trouvé entre la nécessité d'un cursus programmé et la nécessité de préserver chez les candidats le processus psychanalytique, qu'il y ait sélection ou non sélection.

Le deuxième exposé va mettre l'accent sur l'élargissement de l'enseignement vers la culture générale et les changements à apporter sur le fond et la forme de l'enseignement.

Le rapport d'Albert J. Solnit :

Albert J. Solnit, pédiatre californien, psychiatre et psychanalyste d'enfant, professeur à Yale, fut président de l'APA.

En psychanalyse, la transmission d'individu à individu a été une force et une vulnérabilité de la formation. Parler de la formation psychanalytique met l'accent sur la qualité de l'expérience de l'étudiant et de l'enseignant, elle est unique car elle exige de l'étudiant qu'il devienne un « patient », c'est-à-dire un analysant se préparant à la qualification de praticien psychanalyste et d'investigateur. En tant qu'apprentissage c'est un programme d'étude académique et une supervision individuelle ajoutée à une auto-étude contemplative et à l'auto-éducation d'un patient psychanalysé.

Ses réflexions vont se faire à partir du trépied constitué par l'expérience didactique dans l'analyse, le traitement sous contrôle de patients en supervision, l'assistance à des conférences et des séminaires cliniques recouvrant l'aspect théorique, technique et clinique du diagnostic et du traitement psychanalytique. Il apporte des questions en six points :

1. La sélection institutionnalisée et systématique décourage-t-elle l'auto-sélection en créant des désavantages indélébiles, obstacle à la découverte de nouveaux talents ?

2. Les avantages et les inconvénients de la systématisation formelle, étape par étape, de la formation. Cet « enseignement » tend à établir une porte plus sûre et plus étroite pour attirer ceux qui pourraient être intéressés par la formation théorique psychanalytique. Quelles sont les possibilités perdues pour la psychanalyse lorsque cela devient une transaction en vue de l'admission de plus en plus formelle à la formation psychanalytique ? C'est là tout le problème de la didactique comme mélange de genres.

3. Quels sont les critères pour déclarer un psychanalyste compétent cliniquement et théoriquement, pour qu'il soit diplômé et certifié par le corps pédagogique à qui il a confié sa formation psychanalytique ?

4. Est-on en mesure de comprendre les extensions nécessaires et les limites de la formation psychanalytique en étudiant les chances et les occasions d'appliquer la théorie psychanalytique ? Comment élargir l'échange entre psychanalystes et non psychanalystes intéressés par les mêmes problèmes et les mêmes intérêts (l'étude des souvenirs, du sommeil, de la mort, du dénuement, de la critique littéraire, de l'équilibre nature-culture dans les déviations génétiques, etc...) ? Il indique ainsi la nécessité de s'ouvrir à d'autres savoirs.

5. Jusqu'à quel point la formation psychanalytique a-t-elle préservé sa continuité historique tout en prenant acte des changements liés à l'extension du champ de plus en plus étendu de la psychanalyse, à l'augmentation du nombre de patients atteints de troubles graves de la personnalité et d'états limites ?

6. Quels sont les effets de la bureaucratisation des corps chargés de la mise en place des modalités d'enseignement et de certification ? Si la porte est trop large, il y a le risque d'analyses sauvages par des aventuriers qui feront toujours leur chemin, et ce malgré la tendance stricte et desséchante d'une sélection prudente. Combien de fois un psychanalyste formé et compétent continuera-t-il seul le chemin ? Solnit est favorable à la constitution de groupes d'études volontaires après le diplôme.

Pour argumenter sa réflexion sur le fond et la forme de l'enseignement, il revient aux différents repères de l'histoire de la psychanalyse.

Dans le premier Institut (Eitington, Abraham, Simmel), les conférences étaient ouvertes à quiconque désirait y assister. Il n'y avait pas de sélection initiale.

Les discussions hebdomadaires dans la maison de Freud ont formalisé les séminaires, les conférences sur la théorie et la technique ainsi que les conférences cliniques comportant une supervision de groupe, avant que soient institués de véritables programmes d'études organisés et complets. Il était convenu que tout candidat se formerait en grande partie à la lumière de ses lectures. C'est au Congrès de 1925 que le rapport Eitington affirme que « ...la formation psychanalytique ne saurait être laissée à l'initiative personnelle des individus. » Le système de « l'admission à la formation » y était aussi annoncé. Il préconisait que les sociétés fournissent un enseignement par l'intermédiaire d'un programme

d'études, de conférences, de séminaires et d'un travail de supervision.

En 1966, Anna Freud fait une conférence à l'Institut de Chicago : « L'Institut psychanalytique idéal : une utopie. Description d'un Institut psychanalytique comme je pense qu'il devrait exister ». Elle reprend l'article de Freud de 1926 sur « les Questions d'Analyse laïque ». Elle souhaite que la théorie soit introduite dans son contexte historique et soit élaborée à travers une série de concepts (défense, théorie de l'instinct, angoisse, concepts du moi et du surmoi, etc...), que l'environnement pédagogique permette un apprentissage actif. Elle souhaite aussi que l'établissement du diagnostic soit pris en considération systématiquement et qu'une attention plus grande soit apportée à l'évaluation des résultats du traitement. Enfin elle engage à des observations directes, en dehors du processus analytique, de patients psychotiques dans les HP, des interactions mère-enfant dans les maternités ou les familles, des phénomènes psychosomatiques dans les services médicaux généraux.

En 1970, à la suite de cette conférence, l'APA (American Psychoanalytic Association) a réexaminé la formation du psychanalyste lors de conférences dont les titres étaient : le système tripartite de la formation psychanalytique, l'analyse d'enfant, la recherche psychanalytique, l'Institut idéal, l'âge et la carrière psychanalytique, les rapports de la psychanalyse avec les changements actuels dans la formation théorique médicale et psychiatrique, les relations de la psychanalyse avec les universités, la psychanalyse et les disciplines de la même nature, les relations de la psychanalyse avec les problèmes sociétaux.

À partir des propos de Jones en 1946 sur l'héritage de Freud : « une lutte pour faire face à une nouvelle vérité et maintenir la vérité au-dessus des autres considérations, la foi dans la puissance ultime de la vérité permet d'être le partisan d'une plus grande tolérance à l'égard des diversités et des divergences », Solnit pose la question : qu'est devenue cette exigence dans la formation du psychanalyste ?

Pour montrer le décalage entre ce que disait Jones et la situation qu'il constatait alors, il cite l'article de Sigfried Bernfeld, de 1953, adressé à l'Institut de San Francisco. Bernfeld faisait partie de la première génération des psychanalystes. Freudo-marxiste, il

était connu pour son article critique sur l'immobilisme de la formation où il écrit notamment :

« Nos instituts ont augmenté en nombre et en taille, en complexité administrative. Mais le contenu de leurs programmes n'a pas beaucoup changé et ne s'est pas beaucoup développé dans les 30 ans de leur existence. Il n'a pas beaucoup évolué depuis leur début, au moment où la triade de l'analyse personnelle, de l'analyse supervisée et des séminaires a été instituée. On attend toujours les résultats des recherches concernant les résultats des systèmes de formation, tout comme celles qui concernent les méthodes pour conduire la supervision et les séminaires. Alors que la psychanalyse a révolutionné l'éducation et les rapports étudiant-enseignant, les instituts continuent à fonctionner suivant un système d'enseignement qui est pré-psychanalytique, centré sur le professeur et dominé par des questions d'administration et de politique. Rarement une expérimentation est possible et nous retombons sur des méthodes d'enseignement du passé. Une école centrée sur l'étudiant et la psychanalyse exige une création et une expérimentation et rencontre donc des résistances : cette école doit cependant être conçue contre les tendances naturelles et archaïques de notre enseignement.

Je dirai pour ces raisons que nos instituts ne valent rien. Ils remplissent effectivement leurs objectifs: ils excluent un pourcentage important d'analystes compétents, mais ils le font tout en produisant ce qu'on appelle en électronique du « bruit » - un bruit si fort que le message psychanalytique ne parvient pas aux étudiants de manière claire et ferme. Ma thèse est la suivante: la formation qui est menée dans nos écoles professionnelles déforme quelques-uns des traits valables de la psychanalyse et retarde son développement en tant que science et instrument permettant un changement de comportement ».

Solnit propose, pour conclure, de comprendre ce « bruit » (celui des analystes en formation ? celui des résistances à l'analyse ?), d'en minimiser les nuisances, et de le transformer pour qu'il participe à cette « résonance harmonieuse de la musique » que l'on pourra conduire dans la formation théorique du psychanalyste. Il imagine peut-être sans l'évoquer encore, la nécessité de débats entre psychanalystes en formation et psychanalystes responsables de la formation.

Plusieurs interventions suivent ces deux rapports, j'ai choisi trois modèles d'enseignement : les États Unis, l'Angleterre et une société argentine .

L'expérience américaine, l'APA : Francis McLaughlin, discutant Daniel Widlöcher.

A cette époque l'APA (Association psychanalytique américaine) est la composante la plus vaste et la plus individualiste de l'IPA. Elle est la seule association régionale reconnue par l'IPA pour assurer la formation psychanalytique aux États-Unis. Cette communication a pour thème ce lien de parenté unique et se demande comment s'y est développée la formation psychanalytique.

Il donne quelques éclairages historiques sur des modalités de formation essentielles.

La première étape de l'élaboration de ces « modalités » fut franchie lors du Congrès de Bad Homburg, en 1925, lorsque E. Jones suggéra la création d'une « Commission Internationale de la Formation » afin de « *mettre autant que possible en corrélation les méthodes appliquées aux candidats en formation dans les nombreuses sociétés et fournir les occasions d'une discussion commune sur les problèmes techniques rencontrés* ». Cette commission fonctionna jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale, date à laquelle cessa d'exister toute autorité internationale concernant ces modalités, chaque société et institut devenant libre de fixer ses critères.

L'APA a été fondée en 1911 à Baltimore, le moteur en fut E. Jones qui vivait et travaillait à Toronto. La Société Psychanalytique de New York fut fondée la même année sous l'instigation de A. A. Brill. Les deux sociétés continuèrent, chacune de leur côté, puis se rapprochèrent et l'APA devint prépondérante (Boston, Baltimore, Washington, Chicago). Jusqu'en 1946 il s'agissait d'une fédération de sociétés.

La communauté médicale eut une certaine appréhension envers la formation en « amateur » fournie par ces sociétés. L'organisation en instituts spécialisés fut mieux acceptée. La formation des non-médecins fut mal acceptée aux États-Unis et cela constitua une importante exception à une pratique si courante en Europe. La société de NY adopta une mesure statutaire selon laquelle tous les membres devaient être également membres de la société médicale régionale.

La psychanalyse vint aux États-Unis par trois voies : A. A. Brill approcha Freud à l'hôpital Bleuler en 1907. Adolf Meyer et d'autres assistèrent aux conférences de Freud et Jung à l'Université de Clark (Massachusetts) en 1909 et, enfin, le voyage en Europe de psychiatres américains (Adolf Stern) en vue de se faire analyser et d'étudier la psychanalyse. Donc des personnes intéressées, analysées ou pas, se rencontrèrent de temps en temps. Le nombre augmentant, des sociétés se forment d'où surgissent des Instituts, 27 Instituts en 1980, qui évoluent de différentes manières en raison des circonstances locales et des facteurs historiques : l'Institut indépendant, l'Institut-Société et l'Institut relié à l'Université, département de psychiatrie, ce dernier mode est une particularité des USA

En 1946, les statuts furent réaménagés: l'APA devient une organisation basée sur la communauté de ses membres et non plus une fédération des sociétés. La responsabilité d'un groupe d'homologation passa des mains des sociétés à l'APA. Des nouveaux statuts mettent en place un « Board on Professional Standards »; son développement et ses actions ont été l'instrument majeur de la formation psychanalytique aux USA. Corps autonome, il est composé de deux membres de chaque Institut élus par l'Institut, des représentants des « Nouvelles Facilités de Formation », un président et un secrétaire élu par le « Board » pour 3 ans, enfin du président, du secrétaire et du trésorier de l'Association, *ex officio*. Ce « Board » est uniquement responsable des modalités pratiques de la formation psychanalytique aux USA.

Le « Board » est constitué de comités autonomes qui sélectionnent leurs propres membres, ils sont responsables de la sélection et de la désignation des analystes didacticiens, des superviseurs et des enseignants, du processus complet de la sélection, de la formation et de l'attribution des diplômes aux candidats. Les analystes didacticiens sont seuls éligibles au « Board ». Leur sélection et leur désignation constituent le point le plus important du travail des Instituts et de leur comité de formation théorique. Le didacticien doit être diplômé depuis 5 ans. Membre de l'Association, il doit avoir eu une expérience de l'enseignement dispensé aux candidats et avoir consacré la majorité de son travail professionnel à la psychanalyse clinique; l'immersion complète dans le travail analytique est nécessaire pour la progression de l'analyse; il doit enfin subir une sorte

d'examen pour sa qualification: présentation d'un ou de plusieurs cas en analyse devant un comité d'analystes didacticiens pendant une période non négligeable. Ces derniers sont désignés pour des mandats de durée limitée ou indéfinie. Leur travail est toujours soumis à évaluation, les Instituts ont mis au point des critères de mise à l'écart ou de mise à la retraite (professeur honoraire). L'APA adhère à la règle selon laquelle la formation est le rôle d'un Institut et non celui d'un individu.

La dernière étape pour le didacticien est le passage devant le « Board » qui n'a pas le pouvoir de l'écartier, c'est une prérogative de l'Institut, le « Board » peut en discuter avec l'Institut pour différer la désignation: ce serait là l'essence de l'expérience américaine au cours des 30 dernières années.

Avec le temps, le « Board » a exercé des pouvoirs moraux et pédagogiques afin de persuader les Instituts de s'efforcer d'élever et de renforcer les modalités de formation. Les Instituts le vécurent comme une intrusion. Les contacts se multiplièrent et l'inquiétude diminua; des méthodes exigeantes servent l'intérêt de tous: les étudiants, la Faculté ainsi que la communauté de l'APA. Il s'agit de préserver les gains durablement acquis aux yeux des pressions extérieures – sociales, économiques et politiques – qui menacent l'intégrité, l'esprit de confiance, les conditions dans lesquelles les analystes et les analysants doivent travailler.

Plusieurs comités constituent le « Board on Professional Standards »: l'analyse d'enfant, les nouvelles « facilités de formation », les Instituts, « la Certification », le comité du statut de membre.

1. Le Comité sur l'analyse d'enfant est responsable de l'établissement des modalités pour la formation théorique des analystes d'enfant en accord avec les Instituts, responsables des programmes dans l'analyse d'enfant aidant à leur mise en œuvre et à la qualification de ceux qui sont considérés comme superviseurs ou enseignants dans ce programme.

2. Le Comité sur les « Nouvelles facilités » est l'organe clé qui agit au commencement de tout nouveau développement pédagogique. Quand l'analyste didacticien vit à l'extérieur du lieu habituel de son Institut, il peut recevoir l'autorisation d'analyser et de superviser des candidats dans son lieu de résidence, mais ces étudiants restent étudiants de l'Institut d'origine et doivent en fréquenter

l'enseignement et la supervision. C'est le concept du « principe géographique ». Le nombre d'analystes augmentant, une nouvelle facilité de formation surgit, l'enseignement théorique peut commencer localement, complété par des voyages vers l'Institut de parrainage. Le groupe de parrainage reste responsable de la « nouvelle facilité de formation » en liaison avec le comité, le temps nécessaire. Cinq analystes didacticiens permettent au groupe de croître de manière indépendante. Le Comité garde la responsabilité de désigner des analystes didacticiens dans une aire géographique donnée, rend des visites avant d'attribuer le statut d'Institut provisoire ou définitif, indépendant. La progression se déroule pendant plusieurs années et permet à la psychanalyse de se déployer dans des régions où elle n'aurait pas normalement pris racine et donc pas survécu.

3. Le Comité des Instituts, le plus vaste et le plus actif des comités, est en constante communication avec les Instituts du pays. Il se réunit deux fois par an avec les représentants de chaque société et rend visite à quatre Instituts par an, ou plus si nécessaire. Chaque visite réunit 6 à 7 membres du comité, dure généralement 4 jours, rencontrant le comité pédagogique, le corps enseignant, les candidats de tous les niveaux, assistant aux cours et aux séances de supervision, vérifiant les dossiers des candidats et examinant les travaux administratifs du groupe. Un rapport est envoyé à l'Institut et au « Board », l'Institut peut répondre, créant un dialogue incessant. Une base d'informations et d'expériences est accumulée ainsi, pouvant servir au « Board » et aux Instituts. Ce sont là des visites coûteuses mais nécessaires car elles ont été une source majeure de l'amélioration de la pédagogie.

4. Le Comité de certification (ancien Comité de la « communauté ») qui élit les « full members ». La qualité de la formation diffère d'un Institut à l'autre. Tous les diplômés ne sont pas de qualité égale. Il faut examiner et évaluer individuellement chaque diplômé sur la base d'un nouveau dossier de la formation théorique du candidat comportant: une évaluation faite par son Institut, par tous ses superviseurs et la rédaction par le candidat des comptes-rendus de tous les analysés en supervision pendant la durée de sa formation analytique.

Chaque membre du comité étudie un certain nombre de candidatures, et participe à la discussion et à la

décision de l'acceptation. Tout postulant est en mesure d'avoir eu 4 à 6 superviseurs portant sur divers cas afin de savoir si le postulant est capable d'établir une situation analytique, qu'il y travaille, qu'il montre ses connaissances et son habileté à manier la notion de transfert ainsi que la maturité et l'intégrité de sa personnalité.

Dans ce « comité de certification », de nouvelles tendances dans la formation analytique peuvent se manifester et être discutés par le « Board » dans une perspective pédagogique.

Tel était l'état des lieux en 1980, au moment de ce rapport; les trois points sensibles d'un tel dispositif peuvent être soulevés :

1. Le titre de membre de l'Association : certains diplômés des Instituts ont le sentiment que l'obtention du diplôme de l'Institut accrédité devrait être suffisant pour accéder à l'Association. D'autres pensent qu'ils sont victimes de l'incapacité de l'IPA à conduire de manière adéquate ses Instituts et à assurer à tous une formation théorique de la plus haute qualité. Ils disent que l'APA est une organisation élitiste, débat régulier au « Board », mais le statut de membre accordé automatiquement, sans vote, aboutirait à un abaissement du niveau des modalités de formation.

2. La question de la formation théorique analytique des non-médecins persiste. Pendant des années, la « formation pour la recherche » a donné une formation théorique complète tout en souhaitant qu'elle ne l'utilise pas à des fins de psychanalyse clinique. Ces étudiants pouvaient apporter des contributions évidentes pour la psychanalyse américaine à l'intérieur de l'APA, mais la formation théorique qu'ils acquièrent n'est pas conforme aux modalités du cursus. Les problèmes sociaux, professionnels et économiques qui en découlent sont toujours à l'étude.

3. La question de l'affiliation historique de la psychanalyse américaine avec la psychiatrie et la médecine. Dans le passé, cette affiliation comportait des avantages, ce n'est plus le cas. La psychiatrie s'est écartée de la psychothérapie en se concentrant sur la modification du comportement et sur la psychopharmacologie. L'individu a cessé d'être l'intérêt suprême. Le psychiatre est un chef d'équipe et le contact personnel avec des patients est assuré par des psychologues, des travailleurs

sociaux. Actuellement, il existe une tendance à resserrer les rangs avec la psychiatrie et la médecine. Cela conduit à des compromis induisant en particulier une violation de l'aspect du secret professionnel, la nécessité constante de justifier un traitement ainsi que de nombreuses fonctions non seulement non analytiques mais anti-analytiques. L'APA devrait rebrousser chemin et considérer à quoi elle peut être réduite. Certaines pratiques risquent de porter atteinte aux modalités de formation durement acquises qui détruiraient l'intégrité de la psychanalyse.

La discussion par **Daniel Widlöcher** porte sur les avantages et les inconvénients d'une telle formation. Il salue l'exigence de qualité de la formation à l'APA, mais pour maintenir ce niveau de réalisation elle se trouve souvent en position défensive et pessimiste. L'APA a un rôle dans l'évaluation de la formation que n'a pas l'IPA, il est vital de maintenir cette procédure: un contrôle central permet d'afféner les effets nocifs des compromissions locales.

Il émet certaines critiques envers l'APA: son centralisme ne freine-il pas le développement de théories neuves et créatrices ? S'agit-il de bon sens ou de résistance à la nouveauté ? L'orthodoxie ne risque-t-elle pas de se transformer en dogmatisme ? Le débat est toujours ouvert sur les non-médecins, ceux que l'APA désigne comme des « psychanalystes chercheurs ».

Il a une certaine admiration pour le principe de réciprocité et d'information mutuelle: les « visit committee », prolongement logique du concept de supervision même s'il peut y avoir un caractère conflictuel dans une telle situation.

La tâche de l'APA est de maintenir des critères exigeants, pour éviter un plus grand espacement des séances ou un raccourcissement de leur temps dans le cas de l'analyse personnelle. Ces critères ont trait également au choix des indications pour une cure supervisée, à la forme et au contenu de l'enseignement.

Enfin il ouvre la réflexion sur une situation nouvelle: la place accordée dans la formation à la psychanalyse des enfants. Comment peut-elle être intégrée dans la formation des psychanalystes ? Un candidat supervisé seulement pour des cas d'enfants peut-il accéder à une expérience de la psychanalyse aussi complète que celle qui utilise traditionnellement les cures d'adulte ?

D'autres points de réflexion naissent. Peut-on laisser l'enseignement de base de la théorie analytique aux Universités et aux Centres Hospitaliers ? Dans quelle mesure l'enseignement de théories nouvelles doit-il intégrer l'enseignement classique ? Les indications à la psychanalyse de cas présentant une symptomatologie non-névrotique doivent-elles nous faire accepter de tels cas en cures supervisées ? Doit-on adapter les méthodes de formation pour assurer le maintien d'une formation authentique ? Que doit-on changer pour assurer le maintien de l'identité de la psychanalyse et du psychanalyste ?

Il conclut en déclarant: « la politique de formation repose sur ce qu'Anna Freud a appelé l'expérience négative. Ce sont les résistances et les échecs qui doivent guider la réflexion dans le domaine de la formation. Une éducation mutuelle repose sur une confrontation des difficultés et des échecs. »

L'expérience britannique, l'impact des « Controverses scientifiques » par Pearl King.

Quelques repères historiques: retourné à Londres après avoir contribué à la fondation de l'APA, Jones fonde la Société Psychanalytique Britannique en 1919. En 1921, un Institut de Psychanalyse fut créé à Londres; il met en place la Clinique Londonienne de Psychanalyse sur le modèle de la Clinique de Berlin..

En 1925, Eitingon formule les principes essentiels de la formation. Chaque société devait élire un comité de formation de 7 membres, les comités devraient se regrouper pour constituer un Bureau International de la Formation.

La question de l'importance des qualifications médicales est discutée. La Société Britannique de Médecine admet en 1927 que les candidats laïcs doivent être fortement invités à acquérir des qualifications médicales, mais qu'ils ne doivent pas être exclus dès le départ s'ils ne les obtiennent pas. Les médecins s'entrelient avec les patients avant la cure.

Mélanie Klein, en 1925, fait quelques conférences à Londres et s'y rend définitivement en 1926 après la mort d'Abraham. Elle est élue rapidement membre en 1927.

Edward Glover, en 1932, montre des divergences théoriques qui influent sur ce que l'on doit enseigner aux candidats.

Jones obtient en 1929 un certificat de respectabilité de l'Association Médicale Britannique.

Les contributions de Mélanie Klein sont d'abord considérées comme des explorations complémentaires aux découvertes de Freud et non comme des idées nouvelles ou étrangères incompatibles avec la psychanalyse.

En 1934 Jones est réélu Président de l'IPA. Il va se soucier des divergences entre Londres et Vienne, il prononce plusieurs conférences avec Federn: elles concernent le développement précoce de la sexualité, spécialement chez les femmes, la genèse du surmoi et sa relation au complexe d'Œdipe, la technique de l'analyse d'enfant et le concept de l'instinct de mort. Les Viennois reprochent aux Londoniens l'importance accordée à la vie fantasmatique précoce aux dépens de la réalité externe.

Anna Freud et les émigrants sont accueillis avec le statut de membres, de didacticiens. Cette situation contribue à l'enrichissement de la psychanalyse en Grande-Bretagne. Les différences entre Viennois et Britanniques semblent contenues. Ceux qui s'opposent aux théories de Mélanie Klein isolent cette dernière et les analystes dits « kleinien ». Ceux qui ne veulent pas prendre parti essayent d'enrayer le conflit dans la recherche de la vérité, avec un esprit d'ouverture. Le déclenchement de la guerre apporte une accalmie provisoire. Les réunions scientifiques, toujours présidées par Jones, continuent dans une atmosphère désagréable avec comme principaux problèmes les théories de M Klein: étaient-elles compatibles avec la psychanalyse formulée par Freud ? Devaient-elles être enseignées aux étudiants ? Comment alors procéder à la sélection des analystes didacticiens ? Jones démissionne en 1944.

Des réunions scientifiques, « les discussions polémiques », sont organisées par Glover et Strachey à partir de quatre articles distribués à tous les membres pour en rédiger des commentaires et les discuter : « La nature et la fonction du fantasme » de Susan Isaacs, « Certaines fonctions de l'introjection et de la projection chez le jeune enfant » de Paula Heimann, « La régression » de Paula Heimann et Susan Isaacs, « Certaines conclusions théoriques quant à la vie émotionnelle du jeune enfant » de Mélanie Klein.

Anna Freud et Glover étudient particulièrement l'effet de ces controverses sur la formation des candidats.

Strachey intervient dans les conflits pour rappeler la singularité de la formation du psychanalyste: « La psychanalyse est-elle désormais un système clos n'accordant aucune place à la croissance et au développement et pouvait-elle être considérée en termes de science empirique comme le fait Freud en 1922 ? Elle est ouverte aux faits dans son champ et elle cherche à résoudre les problèmes immédiats d'observation, elle va de l'avant à tâtons, à l'aide de l'expérience. Elle est toujours incomplète et est toujours prête à rectifier ou modifier ses théories ».

Chaque membre du Comité de formation écrit un court mémorandum sur ce qu'il estime être les points saillants dans sa technique. Devant les divergences, Anna Freud et Glover démissionnent.

Un rapport majoritaire fut approuvé en 1944 sous la présidence de Sylvia Payne qui reprit le dialogue avec Anna Freud en 1945. La question de la double filière de la formation est posée. Il y a un désaccord en ce qui concerne le contenu du programme et qui l'enseignerait, mais un accord est établi concernant les exigences didactiques.

En 1946, la Société admet l'introduction d'un Cours A, par des enseignants venant de tous les groupes, et un Cours B qui enseigne la technique suivant les principes d'Anna Freud. Les étudiants peuvent choisir de suivre l'un ou l'autre des cours. Les conférences et les séminaires autres que ceux qui portent sur la technique sont communs à tous. Le premier superviseur doit être choisi parmi le propre groupe de l'étudiant, le second par un membre non kleinien du Cours A, le groupe intermédiaire, les « indépendants ». En troisième année, tous les étudiants doivent assister aux séminaires cliniques tenus par les enseignants venant du Cours A et du Cours B.

Un arrangement pour la formation est donc trouvé, et dans le même temps un « gentleman's agreement » est trouvé qui va permettre aux trois groupes d'être représentés dans le Conseil et le Comité de formation. Cet accord est toujours appliqué dans la Société Britannique.

Après la mort de Mélanie Klein, en 1961, est institué un second « comité ad hoc de formation »: les séminaires cliniques sont toujours séparés, un cours de base est prévu pour tous les étudiants. Pendant les premières années, seuls les écrits de Freud seraient enseignés. Les membres des trois groupes peuvent travailler

ensemble, composer le programme d'études, discuter les cours. Les groupes n'étaient plus isolés. Chaque membre peut agir à titre de « Conseiller Consultatif des Progrès » pour quelques étudiants qui bénéficient d'une plus grande attention personnelle. La confiance et le respect réciproques se substituent au doute et à la jalousie.

En 1973, une nouvelle organisation est instituée : chaque année l'étudiant à l'aide de son Conseiller choisit son propre programme de conférences et ses groupes d'études, l'enseignement propédeutique en première année est obligatoire. Ce programme volontaire abolit le fossé entre le cours A et le cours B, les étudiants sont libres, pourvu que les programmes choisis couvrent les principaux domaines des connaissances psychanalytiques.

Aujourd'hui, dans chaque groupe il y a des « individus clés » désignés; bien qu'en désaccord théorique, ils sont capables de travailler ensemble en vue de maintenir l'institution et de promouvoir la psychanalyse à l'échelon local en en faisant « une expérimentation britannique ».

Les trois groupes fonctionnent-ils aujourd'hui toujours aussi harmonieusement que ce qui est décrit dans le rapport de Pearl King ?

Une expérience argentine par David Liberman

Il représente « l'Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires », société qui fit scission en 1977 pour aller vers un enseignement pluriel de la psychanalyse et une désidéologisation de la formation. Il est seul dans ce Symposium à parler du transfert de l'analyste sur l'institution d'appartenance comme élément de pensée.

Il est convaincu que l'éducation psychanalytique doit être comprise dans un sens large entre la période qui a précédé la formation et la période qui suivra la certification. L'éducation psychanalytique, pour lui, est une formation à toute une vie. Bien qu'elle prenne une allure formelle durant l'analyse personnelle, les séminaires et les supervisions, la formation se poursuit jusqu'à la fin de la vie de l'analyste.

La formation doit s'accompagner d'un certain degré de participation institutionnelle dans les domaines administratifs et scientifiques. Le processus éducatif en analyse exige un lien émotionnel avec l'institution. Il n'en dit pas plus sur le jeu des transferts. Il en est

ainsi parce qu'un psychanalyste ne peut rester isolé, non seulement lorsqu'il devient membre mais aussi dès les premiers instants où son groupe ou son séminaire représente pour lui l'institution. Autrement, tôt ou tard, il meurt en tant qu'analyste. La formation psychanalytique ne commence pas avec le premier séminaire, dit-il. Il parle d'une période importante pour lui : la « formation préhistorique », ce moment où le futur analyste est trop jeune ou trop éloigné du début de son entrée à l'Université et qu'il commence à consulter des ouvrages de Freud dans l'espoir de trouver des réponses à ses problèmes et à ses conflits. Les véritables vocations ont leurs racines dans cette période non-officielle du curriculum qu'est l'adolescence.

Lieberman fait une proposition concernant l'enseignement: il faut favoriser la permanence des mêmes membres dans les groupes de séminaire tout au long de la formation psychanalytique officielle. Ce critère constitue une sorte d'institution en elle-même, c'est ce qui constitue le noyau d'avenir de la Société. Le candidat n'est jamais considéré comme une unité isolée, égarée, mais comme faisant partie d'un groupe de séminaires avec lequel il partagera de nombreuses années de sa vie.

Il termine son intervention sur la valeur du travail scientifique de la société qui réside à la fois dans la force des liens institutionnels et dans la préservation à l'intérieur de soi de sa propre expérience analytique en tant qu'analysant. À son avis, l'intérêt de l'adolescent pour la psychanalyse ainsi que la chance d'avoir eu une bonne analyse constituent la base d'une éducation psychanalytique optimale. Chacun doit pouvoir construire à l'intérieur de soi la psychanalyse en s'étayant du travail de recherche que l'institution d'appartenance rend possible.

En parcourant les écrits de ce Symposium, il m'apparaît que les intervenants se montrent tous soucieux de témoigner en faveur d'une formation qui préserverait et faciliterait la créativité de l'analyste après avoir précédemment réfléchi sur le thème : « **L'identité de psychanalyste** ».

S'agit-il de trouver un modèle qui contribuerait à pouvoir travailler avec ce qui est déjà connu par la théorie psychanalytique et par la transmission ? Un changement devrait intervenir pour que ce bagage puisse le faire aller plus loin que le « déjà connu ». Ce

serait laisser l'analyse personnelle en mouvement et l'énigme de la rencontre toujours présente, entendre le patient à travers les strates de ces connaissances et cependant remarquer une émotion afin que cette émotion puisse être le début d'un courant de pensée, d'une réaction en chaîne. Cette pensée pourrait alors être élaborée et énoncée lors de débats entre collègues ou avec d'autres chercheurs venus de divers horizons intéressés par la chose inconsciente, dans une appartenance institutionnelle où les conflits se transformeraient en discussions. Il y aurait ainsi une acceptation du fait que chacun trouve dans un chemin d'honnêteté analytique, la découverte de soi, son propre style d'être psychanalyste, de le rester et de le transmettre.

Annexe

Carlos Mario Aslan, « La experiencia argentina », *Revista de Psiconálisis*, (1), 147-158, 1980 par Leopoldo Bleger

Le texte publié dans la revue de l'APA (Asociación Psiconalítica Argentina) fut présenté par C. M. Aslan au même colloque de Broadway en 1980 où David Lieberman présenta la position de l'autre groupe analytique argentin, APdeBA, Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, groupe qui fit scission d'APA en 1977 précisément en raison de la nouvelle orientation majoritaire sur l'enseignement et la formation.

C'est en 1974 que commencent une série de changements autant à l'Institut de Formation que dans la structure et le fonctionnement de l'Association. Cet Institut, créé sur le modèle de celui de Berlin, fut le premier d'Amérique Latine et un nombre important d'analystes du sous-continent s'y sont formés. C'est au croisement d'une double difficulté qu'Aslan situe les causes de ce changement : la progressive stéréotypie du système d'enseignement avec « la formulation et l'application de la théorie psychanalytique 'officielle' » (p 148, italiques de l'auteur) et le faible nombre de titulaires didacticiens, seuls habilités à conduire les cures de « candidats », par rapport à une demande importante. C'est donc au nom d'un « véritable pluralisme » et une tentative de désidéologisation de la formation, que les changements sont proposés. Si la psychanalyse, selon leur point de vue, est une science en « évolution, révision, création et ré-création » (p. 150) il ne peut exister une seule manière de l'enseigner ni de

l'apprendre, l'Institut visant à « apporter aux candidats la majeure quantité de connaissances, points de vue, élaborations, théories, pour que chacun puisse *construire* à l'intérieur de soi la Psychanalyse... » (p. 150, italiques de l'auteur). « *Construire* sa connaissance scientifique » insiste-il encore quelques lignes plus bas, mettant à nouveau le mot « construire » en italiques. Étonnante convergence, d'ailleurs, avec le Cours d'introduction à la psychanalyse de l'Institut de Denver, par exemple, dont la principale orientation est justement cette idée d'un constructivisme qui se veut impartial et non conflictuel. À remarquer, pourtant, que les « professeurs » de chaque séminaire, cours ou groupe de travail, qui fonctionnent par semestre, transmettent à la fin les noms des étudiants qui les ont approuvés. Dans la pratique, cette réforme cassait le cursus « classique » en quatre ans avec un programme « officiel » et progressif ainsi que le fonctionnement en groupe de mêmes candidats admis en même temps.

Sur le plan pratique ceci implique une liberté de curriculum et une liberté de chaires d'enseignement, encadrées par un certain nombre de conditions dont le fait que la moitié du curriculum doit porter sur l'étude de l'œuvre de Freud.

Le système tripartite de formation psychanalytique n'a pas changé, notamment celui de l'analyse didactique sauf que la catégorie de didacticien a disparu: tous les titulaires peuvent demander cette fonction, il n'y a plus que des membres adhérents ou des membres titulaires, la conséquence étant le nombre plus important d'analystes habilités à

conduire les analyses de formation. De la description qu'Aslan fait on peut déduire que, ici aussi, le souci est une certaine idée de démocratisation de la formation et de l'enseignement pour parer, il y insiste à plusieurs reprises, aux idéalizations, frustrations et au « caudillismo ». Ainsi, par exemple, pour devenir membre titulaire, un adhérent doit réunir un minimum de 100 points selon une liste d'activités d'enseignement, de sa propre formation et de sa production scientifique.

Ceci dit, il écrit bien qu'« en définitive, nous croyons que les analyses didactiques actuellement sont beaucoup plus analyses thérapeutiques, ou si l'on veut, analyse » (p. 153).

Le plus intéressant est probablement le blanc qu'Aslan, tout comme Liberman d'ailleurs, fait de la scission de 1977, scission dont la menace pesait depuis très longtemps autour de l'orientation plus ou moins kleinienne des uns et des autres et à laquelle, à mon avis, l'auteur fait allusion avec la phrase que j'ai citée plus haut sur la psychanalyse officielle. Le groupe argentin s'est inspiré à partir des années 50 d'un kleinisme marqué par ses propres orientations, différentes à certains égards du groupe kleinien de Londres. C'est le basculement d'une majorité « kleinienne » à une « non-kleinienne » qui a donné lieu aux changements dans l'Institut et l'Association, précipitant le départ de l'ancien majorité devenue minoritaire et la fondation du nouveau groupe, APdeBA, au nom de laquelle Liberman parle dans sa présentation au même colloque.

*Commentaire de « Situation de la psychanalyse et formation du psychanalyste en 1956 », in Ecrits, Paris, Seuil.
Eric Flame*

Lacan écrit qu'il rend compte de la situation actuelle de la psychanalyse. Sa radicale critique lui fait traiter, dans ce texte, de la situation vraie de la formation valable, c'est la psychanalyse (formation) qui décide de la qualité du psychanalyste. Il ne définit donc pas un programme d'enseignement ou un cursus de formation mais développe sa pensée autour d'un inconscient ayant la structure du langage. L'analyste se forme par un retour au texte du patient et au texte freudien, alors figé en une signification psychologisante.

En ce qui concerne la qualité des didacticiens qu'il nomme *Suffisance*, mais aussi celle des analystes institutionnels, Lacan a des mots cruels. Pour le paraphraser : la structure est préférable à l'anecdotique. Aussi ce compte-rendu évoque-t-il cette cruauté *a minima*.

Les psychanalystes se réfugient derrière l'incommunicabilité de leur expérience pour se mettre en retrait du monde scientifique. Or, il suffirait de se référer à Freud, à son texte, pour rendre à la psychanalyse son statut de science.

Pour ceci, il faudrait user des termes freudiens pour ce qu'ils sont : des effets de langage et non de simples définitions dans lesquelles le transfert est réduit à une constellation de sentiments et la résistance à une attitude d'opposition. Or, ce qui saisit la situation analytique c'est le signifiant. En fait, « *Pour savoir ce qu'est le transfert, il faut savoir ce qui se passe dans l'analyse, pour savoir ce qui se passe dans l'analyse, il faut savoir d'où vient la parole. Pour savoir ce qu'est la résistance, il faut savoir ce qui fait écran à l'avènement de la parole* », il faut ne pas se contenter des définitions de ces termes, penser que c'est une interposition imaginaire qui dépasse l'individualité du sujet.

Les deux préceptes : ne rien omettre de ses pensées du côté du patient et écouter en attention flottante du côté du psychanalyste, mettent en valeur le rôle

fondamental du discours du sujet et de son écoute. À trop omettre ce principe, l'analyste se retrouve dans une impasse. Il use alors de métaphores : affect, vécu, décharge, besoin d'amour, agressivité latente, armure du caractère et verrou de la défense... Ce qui introduit dans l'enseignement une exigence inédite, celle de l'inarticulé, d'où partent des fantaisies psychologisantes et les « démangeaisons » du contre-transfert.

Pourtant, il faut constater que l'effort de Freud, de 1897 à 1914, pour faire la part de l'imaginaire et du réel dans les mécanismes de l'inconscient a amené les psychanalystes à faire de l'imaginaire un autre réel puis, de nos jours, à y trouver la norme du réel. Alors que pour Freud, la fonction imaginaire se subordonne au symbolique (ordre symbolique) et implique un troisième terme, l'Autre.

C'est dans le langage que se font connaître les questions que l'inconscient provoque. Du *Witz* à la métonymie, c'est de la parole que pulsions et défenses nous font apparaître leur caractère inconscient. Ce qui fait dire à Lacan qu'« *il n'est pas de forme si élaborée du style où l'inconscient n'abonde* ». Foin de « *poésie macaronique* », il serait souhaitable de former les psychanalystes à la problématique du langage afin de leur permettre de distinguer le symbolisme de l'analogie naturelle. Au-delà de la distinction du signifiant et du signifié, dont le rapport est diachronique, il faut insister sur la primauté du signifiant sur le signifié. Celle-ci ne peut être éludée de tout discours sur le langage.

Seule la psychanalyse peut imposer à la pensée cette primauté. La notion de symptôme en analyse prend un sens émergent, le sens du signifiant, qui connote la relation du sujet au signifiant. Soit un rapport à la vérité à prendre au pied de la lettre, où la détermination symbolique est un fait de syntaxe dont les effets s'exercent du texte au sens, loin d'imposer leur sens au texte.

Le langage inscrit l'homme, dès avant sa naissance, et au-delà de la mort, dans la chaîne symbolique. Il s'agit de l'entendre comme inscrit dans un jeu qui transcende le sujet au-delà de son histoire. C'est un pion pris dans le jeu des signifiants. « *Cette extériorité du symbolique par rapport à l'homme est la notion même de l'inconscient* ». Ainsi Freud tenant obstinément le meurtre du père comme drame inaugural de l'humanité, maintient par là la primordialité de ce signifiant que représente la paternité. Cette portée de signifiant apparaît sans équivoque dans l'affirmation, ainsi produite, que le vrai père, le père symbolique, est le père mort.

Freud dit dans la *Traumdeutung* : « le rêve est un rébus », ainsi ce n'est pas l'âme qui parle mais l'homme qui parle avec son âme. Son langage, il le reçoit, c'est un langage délivré des liens de la signification, en particulier de ses images. Cela ôte à la parole et à l'écriture sa nature figurative : « *Le géant du langage reprend sa stature d'être soudain délivré des liens gullivériens de la signification.* »

C'est l'égalité de son niveau et non sa fluctuation qui rend l'attention du psychanalyste apte à être la contrepartie de l'association libre. Ainsi le psychanalyste sort du malentendu de la relation de compréhension. Il s'agit de répéter aux élèves « *Gardez-vous de comprendre. Qu'une de vos oreilles s'assourdisse autant que l'autre doit être aiguë. Et c'est celle que vous devez tendre à l'écoute des phonèmes ou sons, des mots, des locutions, des sentences, pauses, scansion, coupes, périodes, car c'est là que se prépare le mot-à-mot de la version, faute de quoi l'intuition analytique est sans support et sans objet.* »

La technique de la psychanalyse s'exerce du sujet au signifiant et s'ordonne autour. C'est dans cet ordre que s'édifient les notions de structures. La perspective d'une telle recherche exige une formation qui réserve au langage un rôle substantiel.

C'est pourquoi Freud formule le besoin d'assurer le maintien de sa pensée dans sa complétude quand lui-même ne sera plus là pour la défendre. D'où l'idée d'une jeune garde qui y veillera au sein de l'IPA, non seulement par une solidarité secrète, mais par une action masquée. Il ne s'agit pas de faire l'histoire de l'IPA mais de noter qu'ici aussi l'anecdote dissimule la structure. Il s'agit de rien moins que du problème des relations du moi à la vérité. Car c'est à la structure

du moi dans sa plus grande généralité que se réduit cet effet de l'identification imaginaire (ce qui en dit long sur les usages désuets où la notion du moi est ravalée dans l'analyse). Voici où conduit l'analyse didactique que mènent « leurs suffisances », qui font de l'identification au moi du didacticien la fin de l'analyse. Et cette identification collective est l'identité qui porte en soi l'idéalisation narcissique. Tout cela aboutit à l'inanité de l'enseignement en institution.

Enseignement qui prend pour objet des matières à fiction et se réduit à un succédané d'enseignement médical.

Du silence que l'analyse distingue comme symptôme, l'analphabétisme peut trouver sa voie. C'est bien alors sous la coupe du langage que le silence trouve son sens. Il est important de ne pas rester illettré.

Annexe, version publiée en son temps de la dernière partie du texte concernant le moi

Si Freud, plus attentif, s'était penché sur les voies de la transmission, l'affinité qui relie les simplifications psychologisantes à la fonction de méconnaissance propre au moi de l'individu comme tel, lui serait apparue dans sa racine. Que la didactique tourne en une expérience d'identification duelle, et la fin de l'analyse correspond à l'identification au moi de l'analyste. Or ceci est contraire à l'expérience et à la vérité qu'elle doit rendre patente, à savoir :

- l'extranéité des effets inconscients par quoi est rabattue la prétention à l'autonomie dont le moi fait son idéal

- et la restitution par le sujet du signifiant qui motive ses effets.

De toute façon le seul fait que les buts de la formation s'affirment en postulat psychologique implique une forme d'autorité que le terme de « suffisant » peut qualifier, et une routine théorique forgée par des matières à fiction, substrat d'une clinique psychiatrique. L'identification imaginaire aboutit à la communion du groupe, au détriment de toute communication articulée. Il s'y joue le narcissisme des petites différences ou la terreur conformiste.

Ainsi est restituée une théorie du moi autonome chargée de toute la pétition de principe de la psychologie. Et la psychanalyse s'infléchit vers la voie du behaviorisme que Freud dénonçait comme la plus contraire à sa voie.

Commentaire de « *La psychanalyse et son enseignement* » in *Ecrits*, Paris, Seuil.

Communication présentée à la Société française de philosophie,
Séance du 23 février 1957

Eric Flame

Lacan s'adresse ici à des philosophes et répond à la question de la transmission de la psychanalyse et donc de son enseignement. Cet enseignement renvoie à la structure de l'inconscient, au texte du désir et au signifiant qui le dévoile à l'écoute du psychanalyste au travers des formations de l'inconscient : symptômes, *Witz*, récit du rêve (rébus), lapsus. Il reproche aux psychanalystes « institutionnels » d'enfermer la théorie freudienne dans un ensemble de définitions figées. Lacan insiste sur le mythe originaire du meurtre du père, qu'il entend comme un signifiant et donc dans un déroulement dialectique et polysémique. Lacan nous invite à une remise en question de l'enseignement de la psychanalyse autour d'un inconscient ayant la structure du langage.

Il ne s'agit pas pour Lacan « d'illustrer » son enseignement, comme on pourrait illustrer un vademecum, mais de (re)donner toute sa place au discours. Il n'y aurait d'image que de parole.

Ce texte se compose d'un argument en six points qui avait été distribué aux participants, puis de la communication (que je me suis autorisé à ponctuer).

Argument

La psychanalyse, ce qu'elle nous enseigne...

I. Dans l'**inconscient** qui est moins profond qu'inaccessible à l'approfondissement : ça parle et cette parole, dans sa logique, origine la division du sujet.

II. Avec le pas du narcissisme et de l'introduction de l'*instinct de mort*, Freud ancre la vérité au sein de l'inconscient. L'imaginaire se séparant du symbolique, son usage de signifiants se distingue de son sens naturel. D'une métonymie plus vaste, englobant ses métaphores, la vérité de l'inconscient est à situer entre les lignes (ce qui introduit aux notions de manque, d'inter-dire, de sujet de l'énoncé et sujet de l'énonciation).

III. En récusant l'interrogation de Freud sur l'instinct de mort comme suppôt de la vérité de

l'inconscient, les psychanalystes en sont venus à un environnementalisme.

... Comment l'enseigner ?

IV. La condition de l'analyse est que le vrai travail y soit de sa nature caché. La capture imaginaire du moi ne révèle pas la vérité du symbolique.

V. C'est par le retour à Freud, au texte, que la structure de l'analyse peut être formalisée de façon entièrement accessible à la communauté scientifique. Car la psychanalyse n'est rien qu'un artifice dont Freud a donné les constituants. Mais, à réduire ses constituants au moi de l'analyste, c'est à l'aune de ce moi que l'analysé trouverait ses limites. Or, dans ses confins, l'analyse nous restitue une chaîne symbolique dans ses trois dimensions :

- histoire d'une vie vécue comme histoire

- sujétion aux lois du langage

- jeu intersubjectif par où la vérité entre dans le réel

Ce sont là les présupposés de l'enseignement de Lacan.

VI. « *Ce lieu décrit de la vérité prélude à la vérité du lieu décrit* ». Ce lieu est le lieu de l'Autre, où s'originent les signifiants dont les symptômes sont la formation, où la vérité s'articule à la parole. Si le lieu de la vérité n'est pas le sujet, il n'est pas l'autre. La ruse de la raison use de la rhétorique pour introduire l'Autre (**A**) au-delà de l'autre (**a**). C'est à cet Autre que l'analyste laisse sa place par sa neutralité. Cet Autre n'est qu'à mi-chemin d'une quête que l'inconscient trahit par son art du paradoxe. C'est d'un refus que le réel prend son existence ; ce dont l'amour fait son objet, c'est ce qui manque dans le réel. Ce à quoi le désir s'arrête, c'est au rideau derrière quoi ce manque est figuré par le réel.

Communication

Ce que l'analyse nous enseigne, et comment l'enseigner ?

Il s'agit de repérer les thèses concernant l'ordre qui institue la psychanalyse comme science et de maintenir dans cet ordre le programme de son enseignement. Mais qu'enseigne-t-elle qui lui soit propre ?

I. Inconscient

Il ne s'agit pas de la révolution constituée par la promotion des tendances sexuelles dans les motivations humaines par laquelle la psychanalyse pourrait se résumer à des relations existentielles entrant vite dans une normativité, voire à un rabat sur des recherches anthropologiques.

Il s'agit de revenir à l'inconscient freudien si souvent dénaturé par des homonymes psychologisants, auxquels pourtant il ne doit rien, caractérisés par leur dualisme où l'inconscient s'oppose au conscient, l'instinctif à l'intellectuel, l'automatique au contrôlé, l'intuitif au discursif, le passionnel au rationalisé, l'élémentaire à l'intégré.

II. Symptôme, Langage

Il nous faut observer d'abord le lieu où le conflit est dénoté puis sa fonction dans le réel.

Pour le premier nous le trouvons dans les symptômes que le sujet articule en paroles. Ce conflit est lu et interprété dans ce texte dont l'enrichissement nécessite le procédé de l'association libre. Ainsi l'inconscient nous fait entendre les interférences de sa voix. Cette voix dont le symptôme psychanalysable est l'expression, le distingue de tout indice diagnostique, de toute forme saisissable d'expressivité, en ceci qu'il est soutenu par une structure qui est identique à la **structure du langage**. Ceci se réfère au fondement de cette structure, soit la duplicité qui soumet à des lois distinctes les deux registres qui s'y nouent, du **signifiant et du signifié** (le mot registre désigne ici deux enchaînements pris dans leur globalité, leur diachronie). Ces lois sont celles de la syntaxe, de la condensation, du déplacement et de la représentabilité.

C'est ainsi que si le symptôme peut être lu, c'est qu'il est inscrit dans un procès d'écriture. En tant que formation de l'inconscient, il n'est pas une signification mais sa relation à une structure signifiante qui le détermine.

Et, à s'éloigner du texte, c'est vers une réintégration du sujet dans son moi (qui n'est pas faible) que tend la psychanalyse. Le désir est alors un leurre.

III. Ordre symbolique

Ce à quoi la découverte de Freud nous ramène, c'est à l'énormité de cet ordre : l'**ordre symbolique** constitué par le langage. Mais un langage qui ne se réduit pas à son apprentissage, à son articulation locutoire ni même à sa fonction de communication entre deux individus. C'est un langage qui marque l'aliénation du sujet à son être. Aussi les séquences du discours suffisent à témoigner d'un texte sans lequel le désir qui y est convoyé ne serait pas indestructible. Et c'est Freud qui du rêve comme rébus au *witz* nous montre la dominance du signifiant sur les significations, Freud qui insiste sur la condition du symptôme comme d'un élément mnésique pris pour articuler une situation antérieure à une situation actuelle, c'est-à-dire comme un élément signifiant avec l'effet de modeler l'indétermination du vécu en une signification tendancieuse.

IV. Mythe des origines

C'est de cette relation de l'homme au signifiant qui dessine l'humanité que Freud promeut un mythe des origines sous la forme d'un **meurtre du père** que la Loi primordiale aurait pérennisé « en lui donnant un autre sens ».

V. Névrose

C'est dans leur structure que la névrose hystérique au regard de son sexe, et la névrose obsessionnelle au regard de son existence (de la mort), trouvent les voies par lesquelles elles se trompent. Car homme ou femme, il peut n'avoir d'autre à présenter à l'autre réel que cet autre imaginaire où il n'a pas reconnu son être. Ainsi, la jouissance dont le sujet est privé est transférée à l'autre imaginaire, qui l'assume comme jouissance d'un spectacle.

VI. L'Autre

Place essentielle dans la structure du symbolique, cet Autre est exigé pour situer dans le vrai la nature de l'inconscient. C'est la condition nécessaire pour que la névrose soit ramenée à sa question fondamentale qui est celle de la castration. C'est bien à cet Autre châtré qu'a affaire le sujet. **Et ce n'est que de la place de l'Autre que l'analyste peut recevoir l'investiture du transfert**. Toute autre place le ramène à une position duelle aboutissant à un renforcement du moi qui n'a plus rien à faire avec le principe de réalité, que Freud a institué dans sa relation dialectique avec le principe

de plaisir. Ainsi se confondent autonomie du moi et identification au moi de l'analyste didacticien. Bel exemple de la résistance de l'analyste à l'analyse.

VII. Instituts

C'est la critique de Lacan à l'égard de Freud. Que ce dernier ait laissé un collègue secret décider de ceux qui auraient la charge de diffuser sa technique. Freud n'a obtenu qu'une transmission purement formelle de son message et donc son altération. Il suffit de constater que l'enseignement dans ces instituts n'est qu'un enseignement professionnel « *qui ne*

dépasse pas celui, louable, d'une école de dentiste ». Déjà l'année précédente, Lacan déclarait : « *Car le manque théorique que nous pointons dans la doctrine, nous met au défaut de l'enseignement, qui réciproquement en répond.*»

« *Tout retour à Freud qui donne matière à un enseignement digne de ce nom, ne se produira que par la voie, par où la vérité la plus cachée se manifeste dans les révolutions de la culture. Cette voie est la seule formation que nous puissions prétendre à transmettre à ceux qui nous suivent. Elle s'appelle : un style.* »

Notes de lecture de Documents & Débats

Paule Bobillon

Survol rapide des n° 1 à 68 (répertoire non exhaustif des articles parce que je n'ai pas pris dès le début de ma recherche les deux entrées : formation et enseignement ; certains articles sont très brièvement résumés par manque de temps ou parce que trop loin de la stricte question de l'enseignement).

1970 n° 1 : "Enseignement et psychanalyse". J. Laplanche reprend Freud, Ferenczi, M. Robert, M. Moscovici : la psychanalyse ne s'enseigne pas, elle se transmet. Un enseignement classique pourrait être nocif dans la mesure où il se réduirait à la seule acceptation intellectuelle du refoulé et, partant, serait un mode de défense des plus efficaces (référence faite à Freud : "La négation" 1925); J. Laplanche oppose savoir et vérité en dénonçant une chosification du savoir en psychanalyse en référence au mécanisme repéré déjà par Hegel de l'échec dans le succès (plus on sait, moins on revit...).

Cependant J. Laplanche défend la possibilité d'un enseignement en psychanalyse parce qu'il y a différentes fonctions de la communication scientifique. Or l'analyse est partiellement communicable si on sait se garder d'un clivage manipulateur entre une partie exotérique et une part ésotérique quant à ce qui est à dire et à enseigner. Il souligne surtout la dimension transférentielle de l'enseignement en lien avec le "fantasme organisateur sous-jacent des théories sexuelles infantiles".

La question du transfert dans l'enseignement implique un changement des positions subjectives de l'enseignant et de l'enseigné et un enseignement de la psychanalyse doit être interprétatif de la relation enseignante elle-même ; il reste cependant la délicate question de l'enseignement en groupe surtout quant à la question transférentielle.

1971 n°3 : R. Dorey : "L'enseignement et la formation, une manière de paradoxe".

La question de l'ambiguïté d'un enseignement dispensé tient au fait qu'est transposée, dans un

champ qui n'est plus celui de la psychanalyse proprement dite, une demande qui trouve dans la cure son lieu d'expression privilégiée. L'enseignement serait alors impossible et c'est là une position soutenue par d'aucuns ; ou bien il serait possible à la condition que l'enseigné puisse l'articuler avec sa propre évolution dans la cure ou dans l'après-coup personnel de sa cure.

1980 n°17 : "À propos de la réunion du 17/3 sur les problèmes de la formation", suivi de "Extraterritorialité" de J. Laplanche rappelle la suppression de la didactique en 1971, la possible admission d'un candidat à la formation quel que soit son divan d'origine, la séparation entre analyse personnelle et formation (non intervention de son analyste dans le cursus d'un candidat) soit l'extraterritorialité de l'analyse.

1986 n° 27 : V. Smirnoff : "Enseignement, apprentissage, transmission ou les dédales de la formation analytique". V. Smirnoff envisage, en les faisant jouer par binôme, "contre transfert et supervision", "déchiffrage ou guérison", "timing et interprétation".

Il distingue deux enseignements, l'un pédagogique et l'autre en lien avec une recherche personnelle. L'essentiel reste que la formation théorique est une perlaboration et que la théorie psychanalytique d'un psychanalyste doit être recréée par lui, "sans spéculer et théoriser - j'ai failli dire fantasmer - métapsychologiquement, on n'avancerait pas d'un seul pas"... Enfin, une des visées de la formation psychanalytique doit être de libérer le potentiel inventif de l'analyste.

1988 n° 30 : E. Gómez Mango : "La formation d'une expérience"

La formation est parcours, chemin, frayage des lieux dits et si on peut métaphoriser la cure comme roman des origines, la formation serait comme un roman de formation (référence faite à Goethe) : une expérience avant tout qui reprend dans son mouvement la

question de la profanation, du deuil, de l'exil pour un "deviens ce que tu es" à travers la traversée d'autres filiations. Il réfère la formation au dialogue, à des voix plurielles dans une communauté de pensée. Il dégage la notion de "névrose de formation" en écho à la névrose de transfert.

1990 n° 35 : V. Smirnoff : "La formation de l'analyste : des principes aux modalités".

V. Smirnoff préconise un enseignement "libre mais obligatoire" avec acquisition des concepts psychanalytiques à travers une perlaboration personnelle, une "théorie recrée".

1990 n° 35 : J.-Cl. Arfouilloux : "La formation, toute une histoire".

J.-Cl. Arfouilloux reprend l'histoire de la psychanalyse sous l'angle de la formation en soulignant le mouvement de balancier entre modèle médico-centrique et questionnement sur l'éthique et l'idéologie. Il réenvisage l'épisode lacanien sous l'angle d'une sorte de dérive intégriste, justifie la prise de distance de l'APF face au centralisme bureaucratique de la SPP et de l'IPA et face à la dérive lacanienne, rendant compte de ce fait de la séparation entre psychanalyse personnelle et formation théorico-clinique. Il remarque la possible contradiction entre l'extraterritorialité de l'analyse personnelle et l'exigence de rigueur de celle-ci comme introduction à la formation.

1990 n° 35 : N. Berry : "Une journée sur la formation". Une formation psychanalytique, oui mais alors à la liberté d'être...

1990 n° 35 : F. Desvignes : "Texte sur la formation"

F. Desvignes souligne, à son tour, la spécificité de l'APF dans le dégagement de la psychanalyse personnelle de l'emprise de l'institution, évitant le heurt avec un transfert idéalisé et inanalysable car relayé, par le biais de l'analyste "didacticien" ou équivalent, par le discours de l'institution. Une conséquence de cette prise de position de l'APF est bien la nécessité d'un choix possible pour un candidat analyste d'une société autre que celle de son analyste.

1990 n° 35 : F. Gantheret : "Quelques considérations sur la formation". Le rapport à la formation ne peut être qu'analytique, c'est-à-dire un travail qu'impose à la parole l'exigence maintenue d'une écoute.

1990 n° 35 : E. Lejeune : "Quelques réflexions sur la formation". La formation est mise en lien avec les filiations, les identifications et en conséquence l'introduction à l'espace privé de chacun.

1990 n° 35 : H. Normand : "Lettre". H. Normand dénonce une dérive particulière dans la "didactisation" de Paris pour les psychanalystes de province (aura parisienne et jeu de déplacements). Il propose plutôt un échange entre Paris et province comme une dialectique qui pourrait donner aux provinces leur originalité et dont le ressort serait le transfert particulier des provinciaux.

1994 n° 42 : P. Fédida : "L'analyse personnelle et la formation de l'analyste". P. Fédida insiste lui aussi sur la nécessaire disjonction entre analyse personnelle et formation. Il souligne la dimension goethéenne de la formation via sa dimension transférentielle. Il accorde cette même dimension goethéenne à l'enseignement dans la même mesure de sa participation transférentielle.

1994 n° 42 : H. Trivouss Widlöcher : "L'enseignement de la psychanalyse entre le bénéfice et la dette". H. Trivouss Widlöcher affirme le refus du dogmatisme par l'APF au nom surtout d'un recours à la métapsychologie. Elle affirme le refus de l'herméto-prophétisme de Lacan, de la psychologie médico-scientifique de la SPP pour imposer, entre autres, la dimension philosophique et poétique du langage. Enfin, elle considère la nécessité d'ouverture aux autres courants psychanalytiques.

1994 n° 42 : M.-J. Célié : "L'approche théorique de l'enseignement à l'APF". L'histoire de l'APF pourrait être envisager du point de vue de l'histoire des rapports enseignement et transfert.

2002 n° 59 : L. Apfelbaum et L. Kahn : "Évaluation, transfert, méthode". Ces deux interventions lors d'une journée sont moins directement centrées sur l'enseignement mais plutôt sur la crise du prestige social et culturel de la psychanalyse, crise répercutée au sein de la psychanalyse où, entre le "Charybde de la mise en pièce de la métapsychologie et le Scylla de la réponse par l'évaluation scientifique quantitative", se situe le débat sur l'évaluation des cures. S'ensuit, bien sûr, la question de l'évaluation de la formation du psychanalyste.

2003 n° 61 : H. Asséo : "L'enseignement, sa place entre transmission et transfert".

La séparation d'avec Lacan et la suppression de la didactique sont sans doute les moments fondateurs de l'APF. La transmission dans l'enseignement est au carrefour du transfert, de la filiation et de l'expérience. En effet, l'enseignement est avant tout un fait de transfert et l'écart entre enseignement et transmission est le même que celui entre sexualité et théories infantiles. Le transfert suscité par l'enseignement EST sa dynamique interne et comme tel sa spécificité, avec, pour corollaire, la notion de "devinement" de cette dynamique, comme Freud disait qu'on "devine" le transfert dans la cure. Et si l'enseignement se doit de ne pas négliger le travail des concepts (J. Laplanche), leur dimension informative, il tient sa liberté du jeu des filiations et des identifications pour tout un chacun.

2003 n° 61 : F. GANTHERET, "Enseignement ou transmission, situation du transfert dans les supervisions". La séance de supervision entre pédagogie et analyse d'une écoute prise dans le transfert du superviseur comme du supervisé : ce thème envisagé par F. Gantheret aborde par un autre biais la question de l'enseignement comme objet analytique et comme objet de transfert.

2006 n° 67 : B. Ducasse : "Le sociétaire enseigne-t-il ?". Si la formation a une fin, l'enseignement doit être sans fin... Si l'un nécessite un garant, l'autre est affaire de liberté... schibboleth de la psychanalyse.

2006 n° 67 : F. Mèlèse : "Enseigner-être enseigné". L'enseignement en groupe assumerait plus spécifiquement une fonction de désidéalisations, dans la mesure où le groupe serait un support peut-être plus sensible de transferts négatifs.

En résumé :

Il s'agissait ici de repérer et de souligner les grandes lignes concernant l'enseignement tel qu'il est traité dans *Documents & Débats* depuis sa parution.

L'enseignement de la psychanalyse se dégage, encore qu'heureusement pas complètement, de l'idéal de ses débuts : une réflexion analytique informée par la culture intellectuelle de l'époque, arts, littérature, philosophie, sciences humaines. En ce sens, il relève encore d'une dimension pédagogique.

Puis au fil du temps, se pose la question de ses éventuelles dérives : instauration d'une superstructure défensive, intellectualisation refoulante, érosion du

vivant de l'inconscient ou pire, assujettissement à un maître ou à un séducteur narcissique.

Dès lors s'impose la nécessité de penser l'enseignement en terme d'appartenance et d'identité. L'APF, avec la prise de position quant à l'exterritorialité de l'analyse, situe l'enseignement, hors du champ médical, indépendant de tout bureaucratisme, au plus près du langage, en une approche qu'on pourrait dire poétique de l'inconscient.

Dès lors encore, l'enseignement se pense essentiellement comme fait de transferts multiples, sur la psychanalyse elle-même comme savoir sur les origines participant des théories sexuelles infantiles, sur "l'enseignant" supposé savoir qui devra s'effacer laissant l'enseignement devenir objet d'interprétation. La méthode même de l'enseignement passe alors par la création individuelle "toujours recommencée" d'un cursus propre à chacun au sein d'une groupalisation institutionnalisante, d'un partage des savoirs au delà des querelles de propriété.

L'enseignement de l'APF se veut a-dogmatique ; ce qui n'empêche pas de faire jouer les conflictualités des théories diverses pour autant que la clinique reste la principale balise.

L'enseignement interroge là encore la dimension originelle et transférentielle de toutes théories ; et dans la mesure où il reste connecté à la clinique et au cheminement individuel, il est originalement envisagé comme perlaboration.

L'enseignement au près serré de l'inconscient suppose que soit construit son éthique manifestée dans la distinction entre théorie et doctrine.

C'est le roman d'apprentissage qui en constitue une métaphore adéquate, laissant à penser qu'idéalement, il se veut accoucheur d'individus et a fortiori d'analystes libres et créateurs d'eux-mêmes, cliniciens singuliers, théoriciens personnels.

Idéalement, mais pas seulement idéalement, l'enseignement aux couleurs de l'APF vise à produire des analystes possédant une identité propre, en refus d'inféodation aux maîtres et aux doctrines mais cependant attentifs à la collégialité institutionnelle, sachant que l'analyse incessante des transferts, sa perlaboration garantissent l'accointance maintenue à la chose inconsciente.

Préambule

Viviane Abel Prot

Pour réfléchir à la question de la psychanalyse de l'enfant au sein de l'APF, j'ai été, sur la demande de Laurence Kahn et du Conseil, que je remercie de nous avoir ainsi mis au travail, j'ai donc été chargée de constituer un groupe de réflexion et j'ai pensé qu'il serait pertinent qu'en fassent partie des analystes qui s'intéressent depuis longtemps à la psychanalyse de l'enfant ou de l'adolescent et qui l'exercent d'une manière privée ou institutionnelle, dans des services de pédo-psychiatrie, des CMPP, des centres de consultation et de soins pour enfants ; des analystes de l'APF à divers moments de leur parcours institutionnel. Catherine Chabert, Jenny Chomienne Pontalis, Bernard Golse, Michel Villand, Frédéric Missenard, Olivia Todisco, Jean-Yves Tamet ont donc bien voulu travailler ensemble et je les remercie chaleureusement d'y être parvenus.

Nous n'avons pas et n'avons toujours pas tous les mêmes idées, loin de là. C'est pour cela que j'ai pensé qu'il serait intéressant que soient représentés les divers courants de notre groupe qui a pu, a su, malgré des positions parfois opposées, cheminer ensemble pendant une année .

Voici rapidement comment nous avons travaillé :

Nous nous sommes réunis 7 fois, avons échangé des réflexions par écrit, avons discuté ensemble de nos positions respectives sur la psychanalyse de l'enfant et sur son éventuelle intégration à la formation ou à l'enseignement de l'APF , ce qui, malgré leur intrication, n'est pas la même chose.

Nous avons commenté des textes, examiné ce qui se pratique et se dit dans d'autres pays, et interrogé des analystes de l'APF, qui ont bien voulu consacrer du temps à répondre à nos questions, et ainsi orienter nos réflexions. Il s'agit de Annie Anzieu, Didier Houzel, Pierre Ferrari, Raoul Moury, J-B Pontalis, Jean-Claude Rolland, Daniel Widlocher, que je remercie aussi vivement.

Nous avons examiné les programmes de l'enseignement à l'APF depuis 1995 pour y repérer

les séminaires ou groupes s'intéressant directement à la psychanalyse de l'enfant, sans oublier que même si elle ne figure pas explicitement dans le titre, elle a pu apparaître au cours de certains groupes de travail.

Nous nous sommes interrogés sur la manière dont nous concevions l'apport de la psychanalyse de l'enfant à l'analyse en général, et nous avons tenté de dégager les enjeux fantasmatiques implicites à la fois par rapport à l'enfant, et à la psychanalyse de l'enfant, dans une association scientifique et de formation comme la nôtre.

Avec il faut le reconnaître plus ou moins de succès, mais si consolation il doit y avoir, il faut se dire que ce ne sont que les premiers échafaudages d'une réflexion qui continuera peut-être, et qui devrait ajouter la psychanalyse de l'adolescent, que nous avons volontairement laissée de côté aujourd'hui car nous avons trop peu de temps, et qui pose d'autres questions théoriques et cliniques.

Des analystes de notre groupe mais d'autres aussi à l'APF, analystes en formation ou membres, estimant que la psychanalyse de l'enfant n'est guère représentée dans notre formation, notre enseignement ou notre activité scientifique, ni dans nos préoccupations concernant la psychanalyse en général, le déplorent.

Ils pensent que l'apport théorique et clinique de la psychanalyse de l'enfant est majeur, sinon indispensable, dans la formation de tout analyste. Il serait d'autant plus justifié qu'un grand nombre d'analystes ont, à l'APF, une clinique d'enfants et souvent durant de longues années.

Ne jamais pouvoir parler d'une partie de son activité psychanalytique, serait réprimer volontairement une part de ses sources d'inspiration et de travail. Ce qui est dommage et pour soi et pour l'institution et peut donner lieu dans le plus mauvais des cas à une sorte de clivage.

La plupart des analystes de l'APF, s'ils peuvent regretter parfois cette situation, ont l'air de s'y accommoder. Leur réflexion à ce propos se fait ailleurs et nous n'en savons pas grand-chose, collectivement du moins, sauf exception dans des écrits, à l'intérieur de l'APF.

D'autres analystes à l'APF estiment que ni la formation ni l'enseignement ne doivent faire une place particulière à l'analyse de l'enfant, et que les analystes intéressés, peuvent s'ils le souhaitent, libre à eux, trouver ailleurs des moyens de se former et de réfléchir à cette pratique. Car sinon estiment-ils, pourquoi exclurait-on d'autres formations spécifiques ? La psychothérapie ou l'analyse avec des adolescents, avec des psychotiques, le psychodrame etc...

Ils s'appuient sur le principe, qui fait d'ailleurs jusqu'à présent l'unanimité chez nous, que l'analyse est une, et que notre association a pour qualités d'être une société de formation à la psychanalyse et à son terreau métapsychologique freudien. Le texte freudien reste pour nous une source d'études et de développements incomparable, la fondation scientifique de notre travail.

Ainsi, le « laboratoire » de la psychanalyse, pour reprendre une expression que J.-B. Pontalis employait dès 1970, à l'IPA, est la névrose adulte. C'est pour cette raison que les supervisions se font donc avec des patients adultes névrosés - je sais qu'il faudrait nuancer, puisque ce n'est pas toujours le cas dans les supervisions - mais enfin, s'y percevaient le mieux, avec des adultes, les mécanismes décrits par Freud, sur lesquels se fonde notre écoute et notre compréhension des phénomènes psychiques.

À la question depuis longtemps débattue à l'IPA (cf. le texte sur les étapes à l'IPA) : peut-on être considéré comme psychanalyste si l'on a seulement une pratique d'enfants et une formation à la psychanalyse de l'enfant ? Nous, APF et IPA, répondons que non, mais à l'inverse, certains estiment que n'est pas véritablement formé un psychanalyste qui n'aurait pas bénéficié d'une formation à la psychanalyse de l'enfant sous une forme qui resterait à définir, mais qui devrait au moins inclure une supervision de cas d'enfant.

Certains analystes doutent de l'existence même d'une analyse de l'enfant et préfèrent penser en termes de thérapie ou de situation psychanalytique. Mais il ne suffit pas de dire que des dessins d'enfants ne peuvent

pas se comparer à l'association libre d'un adulte, ni que la présence des parents oblitère la pureté de la situation psychanalytique, ce qui ne ferait pas de cette clinique un terrain de formation adéquat car finalement trop compliqué.

Nul ne récuse l'intérêt clinique en matière de psychanalyse d'enfants. Pour ce qui est des théories, c'est une autre affaire, surtout celles des dits post-kleinieniens, qui semblent parfois tant s'éloigner de la métapsychologie freudienne.

Et qu'en est-il justement dans la psychanalyse de l'enfant de la névrose de transfert, de l'après coup, de la régression ? Comment penser l'Œdipe qui est en train de se vivre ? Beaucoup de réflexions et d'écrits à ce sujet existent, mais, comme on le sait, il faut toujours parcourir soi-même le chemin pour faire siennes ou pas, les théories des autres Et si Winnicott fait souvent l'unanimité, ce n'est pas toujours pour de bonnes raisons.

Certains écrits ou concepts qui peuvent aider et inspirer ceux qui ont à faire avec des enfants psychotiques ou très perturbés semblent à certains, dont je suis d'ailleurs, des objets de pensée peu utilisables et parfois très mystérieux, en dehors de ces situations cliniques .

Bref, tout cela mériterait évidemment plus de temps, de nuances et de développements.

Il ne me semble pas qu'il y ait un interdit, mais la formule suggère qu'il n'y a pas d'incitation particulière à le faire, - il ne me semble donc pas interdit ni impossible de parler de cette clinique à l'APF, lors d'une conférence scientifique, ce qui a déjà été le cas, d'un groupe de travail, parfois même et selon les années, au cours d'un mardi autour de la pratique. Dans les faits, c'est arrivé, mais rarement. Certains parlent de malaise ou de peur à exposer une application de la psychanalyse ou, ce qui, à certains moments de l'histoire de l'APF, a pu apparaître non seulement comme une application mais comme un sous-produit.

Ce qui devrait importer - et je pense que sur ce point nous serions tous d'accord - est de pouvoir, avec les accommodements de la méthode et du cadre, creuser une voie psychanalytique qui inclue nécessairement une réflexion sur le transfert, et sur les enjeux établis par la métapsychologie freudienne.

Pour ma part, dans mon expérience de supervision de cas d'adultes et d'enfants j'ai toujours fait des allers-retours entre les deux situations cliniques qui me semblent à l'évidence être un enrichissement pour l'une et l'autre, et il m'arrive, dans une supervision de cas d'enfant, d'évoquer certains moments de cures avec les adultes, pour faire comprendre, par exemple, une résistance qui, à mes yeux s'apparente, malgré ou avec l'agir, à la résistance d'un adulte, plus parlante pour le supervisé, qui peut faire retour sur sa propre analyse.

Je n'ai jamais cependant pensé que c'était une nécessité dans la formation et qu'il fallait l'imposer à d'autres, mais pour moi la situation psychanalytique avec l'enfant, peut alimenter naturellement les cures d'adultes et inversement.

En ce qui me concerne encore, je n'ai jamais pensé que l'APF ne me permettait pas d'évoquer cette clinique ni les apports de certains auteurs anglo-saxons, si j'y tenais, s'ils étaient mes véritables outils de travail.

J'avais, mais une fois rentrée à l'Institut de formation de l'APF, cherché ailleurs des analystes avec lesquels je me suis formée à l'analyse d'enfants. Dans mon parcours j'avais trouvé très agréable et stimulant de pouvoir chercher en dehors de l'APF une aide, telle une supervision, ou des groupes de réflexion théorique, surtout clinique il faut le dire, à l'analyse d'enfants.

Le travail avec ce groupe m'a confortée dans cette position : ne pas attendre de tout trouver à l'APF, voyager, rencontrer d'autres manières de penser, quitte à les critiquer. Travailler avec des collègues de sociétés différentes, même si les analystes lacaniens ou de la SPP provoquent perplexité ou irritation, sans leur laisser cette place privilégiée d'être les agaceurs, car ils sont parfois, nous le savons tous, de très fins cliniciens.

Faisons, en allant ailleurs, l'expérience de ce que nous avons tous perçu à l'étranger : notre identité APF ! Mais voyageons sans avoir besoin d'une autre société constituée pour travailler et n'hésitons pas à en parler, encore une fois si nous y tenons, à l'intérieur de l'APF.

Il est vrai que certains analystes de l'APF, mais est-ce toujours le cas ?, supportaient mal ces apports extérieurs jugés antagonistes ou inutiles, dans une

formation déjà longue et exigeante, centrée sur l'analyse d'adultes.

Il est vrai aussi qu'en 1993, des analystes de l'APF, dont certains s'occupaient particulièrement d'enfants, avaient exprimé très brutalement leur désaccord avec la formation à l'APF, et avaient dénoncé l'absence de considération de la psychanalyse d'enfants.

Ils avaient demandé à l'IPA, sans en prévenir le Conseil de l'époque, de créer une société indépendante. Vous imaginez le choc, pour ne pas employer le terme de traumatisme si galvaudé.

L'IPA avait donc envoyé des émissaires pour interroger certains analystes de l'APF afin de comprendre la situation française et voir si la demande d'un *study group*, première étape vers un groupe indépendant, était recevable.

Les analystes de l'APF - membres ou en formation à l'époque - qui avaient été interrogés par ceux de l'IPA, gardent un souvenir plus que désagréable de cette période. Il semble que cette démarche, qualifiée alors d'inacceptable et de condamnable par le Président de l'APF, Roger Dorey, fut considérée par la majorité des membres de l'APF comme un acte d'une grande violence.

Je pense que cet épisode a entraîné une méfiance et un raidissement non négligeables par rapport à la place de la psychanalyse de l'enfant à l'APF.

En travaillant dans notre groupe, en pouvant parler ensemble de cet « ailleurs » de l'APF, ma position a quelque peu évolué, car il m'a semblé finalement, tout aussi curieux de devoir nécessairement aller en dehors de l'APF, pour réfléchir d'une manière satisfaisante à la clinique avec les enfants, de ne pas trouver à l'intérieur des possibilités d'échange sur cette clinique et sur la manière dont nous pouvions élaborer théoriquement à son propos. Quand une démarche devient systématique, elle commence à être suspecte.

Pouvoir demander un avis à des collègues, éventuellement une supervision à quelqu'un de l'APF, participer à un groupe officialisé ou non avec des analystes en formation ou membres de l'APF qui travaillent avec des enfants, nécessite une curiosité et une démarche individuelle, mais aussi une ambiance qui nous permette de ne pas craindre de parler de certaines de nos pratiques.

Y aurait-il de l'audace à dire à l'intérieur de l'APF et en grand groupe ce que nous faisons à l'extérieur ? Serait-ce une infraction à je ne sais quelle règle implicite ? Serait-ce faire preuve de ce professionnalisme à l'américaine et de ce découpage de la personne que nous craignons tant, à juste titre ? Je ne le pense pas.

Sont-ce des raisons qui ne nous permettraient pas de faire appel à des théories qui paraissent difficilement conciliables avec la métapsychologie freudienne ? Ou bien, et certainement, sont-ce des raisons plus complexes et transférentielles qui concentrent le travail sur l'analyse d'adultes avec nos supervisions comme lente perlaboration de notre travail ?

Sans oublier et pour revenir plus précisément au travail de notre groupe que l'enfant est souvent l'occasion de débats passionnels, sources de conflits qui ressemblent à des conflits théologiques, qu'il est encore plus difficile de présenter un cas clinique d'enfant qui agit dans les séances, que d'un adulte qui parle. Que la sexualité infantile est peut-être plus scandaleuse encore avec l'enfant qu'avec l'adulte, que l'enfant nous entraîne très vite vers le tragique. Et, qu'en même temps, le souhait de parler de psychanalyse d'enfants est peut-être une manière d'introduire le jeu dans nos débats

et formations austères et exigeants. Une manière dont nous pourrions nous arranger imaginativement de la difficulté et des obstacles inhérents à la longue formation à l'APF qui, à certains moments, nous ferait perdre ou oublier l'envie de jouer, tant elle peut se vivre parfois d'une manière surmoïque et idéalisée. L'enfant incarnerait-il paradoxalement une liberté ? Mais dans la psychanalyse de l'enfant, de quel enfant s'agit-il ?

Beaucoup de choses encore à dire mais guère de temps pour le faire. Un chantier a le mérite d'avoir démarré. Pour ma part, je souhaiterais à la fin de cette année de travail - mais cela se commande-t-il et n'est-ce pas aussi minimiser tous les enjeux théoriques sous-jacents ? - qu'il y ait un climat plus accueillant par rapport à l'expérience que certains ont de l'analyse d'enfants, et que des groupes qui incluent cette clinique continuent à exister si certains en ont envie et le jugent nécessaire dans leur cheminement.

Sont ensuite intervenus le 14 Novembre Jean-Yves Tamet, Olivia Todisco, Frédéric Missenard et Bernard Golse

Dans le cadre de ce travail, des textes écrits de Catherine Chabert et de Michel Villand figurent après ces exposés

L'enfant, un débateur, discret

Jean-Yves Tamet

Durant le temps bref qui m'est imparti je souhaite reprendre une proposition évoquée dans notre groupe de travail et greffée sur une difficulté rencontrée précocement. J'ai ressenti une tension entre les cures et psychothérapies avec des adultes et le travail auprès d'enfant et leurs parents. Autant le travail avec les adultes pouvait utiliser les concepts et les apports de la psychanalyse, non sans difficultés, autant, avec les enfants, les outils m'apparaissaient comme éclatés et fragmentaires ; je suis redevable à un long parcours, d'une douzaine d'années, au sein d'un séminaire à Lyon¹, de me permettre de formuler maintenant le fil qui se tisse entre ces deux pratiques. Cette formulation a un prix : renoncer à développer une représentation, celle d'être un psychanalyste d'enfant. Je vais m'en expliquer.

Le groupe conduit par Viviane Abel Prot a été l'objet de présentation très personnelle de chacun d'entre nous ; je m'autorise donc de cette liberté de ton pour poursuivre devant et avec vous ce propos.

Trois remarques inaugurales.

- L'histoire des idées : Freud, si intéressé par l'enfant et son développement, comme le montrent les compte rendus des Minutes puis le récit du cas du petit Hans, a pourtant laissé ensuite l'étude de l'enfant en suspens. Comme héritage de ces observations, remarquons que s'il a conservé le souvenir d'enfance et surtout inventé l'infantile, il ne s'est pas aventuré vers ce qui aurait été une psychologie.

À partir des années 20, sous la double impulsion de Melanie Klein puis d'Anna Freud, des analystes femmes ont pratiqué les premiers traitements et ont développé des points de vue spécifiques. L'enfant de Melanie Klein est interprétable, ses productions produisent un langage symbolique et il peut être

¹ Le Séminaire de Printemps du CMPP Rockefeller dirigé par Jean-Claude Rolland a donné lieu à la publication d'une dizaine de fascicules qui reprennent les présentations et les discussions de chacune des soirées.

analysé presque comme un adulte. Anna Freud, bien plus circonspecte et réservée, souligne qu'au vu de la dépendance de l'enfant, la spécificité d'un travail psychanalytique est peut être à instaurer, plus tard.

Totem et tabou, et son regard anthropologique, illustre à cette époque l'opposition entre Freud et Melanie Klein; pour elle, le primat de la mère sur le père est net et l'argumentation de Freud sur le père devient secondaire. On peut remarquer que cette opposition se rejoue justement entre les institutions avec comme conséquence que des groupes satellites existent, parfois contre la référence instituée que représente l'IPA. Soulignons enfin que ce sont les analystes femmes qui ont soulevé la question épineuse de l'analyse profane dès les débuts, tant à Vienne que plus tard à Paris.

Dans ces années, les débats étaient plus caricaturaux, portés par des transferts vifs et étayés par des pratiques où souvent les enfants traités étaient issus du milieu familial ou de l'environnement amical des analystes, bref autant d'aspects qui désormais sont rangés sous la bannière de l'activité des pionniers. Mais pour fonder la psychanalyse, avec le talent d'explorateur qu'on lui reconnaît, Freud a dû laisser en route, comme en souffrance, la spécificité du travail avec les enfants : la psychanalyse d'enfant, à cette époque, n'a pas bénéficié d'un solide corpus théorique alors même que sa pratique, s'appuyant sur des techniques, s'est rapidement développée et ce, avec un succès croissant. Ce sont plutôt des auteurs du premier cercle qui ont inspiré des textes. La multiplicité des écrits postérieurs, leur tonalité stimulante cachent souvent le fait que le champ de la psychanalyse s'élargit et accueille également une réflexion anthropologique sur le statut de l'enfant puis de la femme. Cet aspect est illustré autant par l'action d'Aichhorn que plus tard celle de Winnicott, de Dolto, et des analystes qui, en France, ont impulsé la psychiatrie de l'enfant.

- L'histoire des groupes analytiques. Des événements sont souvent survenus dans les sociétés analytiques

avec la demande, formulée par certains analystes, que la psychanalyse d'enfant soit reconnue et donne alors lieu à validation spécifique au sein de la formation. Ce débat est retrouvé dans différents pays, à différentes époques ; souvent, faute d'être ou de se sentir entendue, cette demande favorise la création de sociétés ou groupements satellites des sociétés analytiques affirmant, plus ou moins clairement, les objectifs de leurs activités. Sont-elles des sociétés savantes ou sont-elles des instituts de formation à la psychothérapie ? Les débats sur le statut du psychothérapeute peuvent actuellement renforcer ce type de création en France.

Curieusement j'avais remarqué que les échanges étaient souvent placés sous le sceau d'une plainte, « Pourquoi ne parle-t-on jamais de cure avec un enfant ? » qui n'est pas sans recouper le leitmotiv sur l'absence ou l'abandon des pères que l'on entend si souvent dans le discours autour de l'enfant. Est ce qu'un certain primat du maternel n'occuperait pas là le terrain ? Cette plainte s'avère atténuée quand on se penche sur les interventions, les textes scientifiques, les groupes de travail où la pratique auprès d'enfants est largement évoquée et sert de support à une réflexion de qualité. Mais là, il faut dissocier nettement l'activité des instituts de formation d'un côté et la production scientifique, écrits et séminaires de l'autre.

- Une spécificité clinique : l'analyse d'enfant concerne le thérapeute, l'enfant... et le parent ! Parmi les analystes, il y a ceux qui les tiennent à distance ou tentent de le faire le plus souvent possible et il y a ceux qui mesurent que le parent comme lieu d'un transfert, comme lien entre l'enfant et la réalité matérielle est le tenant de l'immaturité de la psyché infantile et de sa dépendance². La psyché infantile, bien plus que celle de l'adulte, est étendue et ne le sait pas, elle est aussi abritée en le parent. Le parent est une instance psychique traversée par le temps, celui de la mémoire et de l'inscription mais il est aussi l'incarnation de la sexualité la plus crue, supportant curiosité, crainte puis fantaisie de la part de l'enfant.

J'entends donc une plainte, un souhait de reconnaissance que présentent ceux qui gravitent autour de l'enfant, comme si quelque chose de manquant n'était pas advenu. À l'issue de l'écriture

2 Pour les besoins de ce groupe, j'ai rencontré, avec Michel Villand, Pierre Ferrari qui a insisté sur cet aspect.

de Hans, une suite aurait pu être donnée sous la forme d'un développement de l'enfant mais Freud s'est refusé à écrire une telle psychologie. Rompant, il est donc parti sur d'autres routes : celle du complexe d'Œdipe et de la violence contenue dans les différentes variations de ses relations identificatoires croisées, puis celle de l'invention du narcissisme et de la place de l'enfant dans la transmission et enfin, celles des formes que prend l'enfant dans le destin de la féminité ; ceci commence dès le texte *On bat un enfant*. Mais si Freud est parti, il n'a curieusement jamais abandonné la présence de Hans qui parcourt, de manière explicite ou en évocation discrète, allusions ou notes de bas de page, toute l'œuvre freudienne dont il devient un véritable passager clandestin ou un débateur discret.

De fait le statut de l'enfant se lira désormais à l'aune de représentations sexuelles inouïes et d'équations symboliques dont l'une des plus importantes sera celle pénis=enfant. Substitution, déplacement, équivalence l'enfant sera malmené dans ces mouvements au rythme de la séduction, celle qu'il induit comme celle qu'il subit en retour. Je veux juste citer, comme textes fondateurs pour comprendre la psyché adulte et la psyché infantile, les textes rassemblés en français sous le titre *La vie sexuelle*³ et qui, de 1907 à 1931, introduisent ces notions. L'analyse ouvre des espaces inédits de la pensée et s'aventure dans des domaines jusque là interdits : encore aujourd'hui quand je lis que la petite fille est à un certain moment un garçon ou que les liens entre le garçon et son père sont violents, sexuellement violents, je mesure l'intensité du scandaleux. Quant au texte le plus éclairant sur le masculin et le féminin, sur les traces psychiques d'enfance chez l'adulte n'est-il pas la nouvelle conférence *Sur la féminité* de 1933 ?

Nous devons alors situer l'enfant au carrefour de deux courants l'un narcissique, complexe comme l'est ce concept, et l'autre, œdipien avec ses nombreuses variations : les symptômes se constituent à l'intersection de ces forces où se rencontrent des temporalités psychiques éclatées. Ceci permet d'aborder la

3 *Les explications sexuelles données aux enfants, l'organisation génitale infantile, le tabou de la virginité, quelques conséquences psychologiques de la différence des sexes, sur la sexualité féminine etc...* les titres parlent d'eux-mêmes.

question de l'après-coup⁴ comme temps diphase de l'évolution de la psyché infantile, scandée par l'accession progressive vers la sexualité adulte et les formes de plaisir s'y affèrent.

Dans ce domaine quand Jean Laplanche développe les correspondances entre messages et traduction au sein d'une séduction généralisée, il présente l'enfant comme dérangentant tant par ce qu'il est que par ce que l'enfance laisse comme traces en l'homme. Bien idéaliste celui qui penserait l'enfant autonome et délié de cette dépendance indéfectible à l'adulte où se mêlent ouverture d'esprit et parfois aussi enfermement sinistre ; les faits divers, violences et meurtres par mélancolie parentale, sont là pour le rappeler. Il est bien difficile de séparer l'enfant de la composante maternelle, bien difficile de l'isoler des liens sociaux et familiaux de la parentalité qui l'accueille et le supporte. Or, l'expérience clinique le montre, s'il est un lieu psychique sur lequel des interprétations peuvent prendre prise c'est aussi, à côté de la relation singulière avec l'enfant, l'inconscient parental en chacun des parents. En lui vivent des identifications installées là par un mouvement œdipien qui ne renonce pas et l'autre par une mélancolie liée à la présence discrète des morts. L'enfant en les convoquant bouleverse la psyché parentale.

La réflexion, incluant les schibboleths freudiens, transferts, sexualité infantile, couple passivité activité etc...se doit de les penser au sein de la spécificité de la relation psychique parent-enfant. Des progrès considérables ont été effectués dans l'exploration de ce champ d'où est née une théorie de la parentalité.

4 L'après-coup fut à l'origine de l'écriture de deux textes sur un même cas clinique, le premier « Les monstres » paru dans les *Libres cahiers* n°14 et l'autre « L'après-coup dans une cure d'enfant » paru dans le fascicule des communications pré-publiées du CPLF 2009, qui en assure la suite et le contrepoint.

Mais une certaine idéalisation quand elle se penche sur l'enfant oublie-t-elle parfois cette situation originale ? Ne veut-elle pas, soutenue par une forte revendication, rêver un enfant libre, libre d'entreprendre une cure et pourquoi pas une cure-type ? N'est-elle pas comme certaines mères qui, faute de pouvoir supporter la dépendance de leur enfant, les repoussent trop tôt leur niant ainsi une singularité, celle de l'enfance ? Application compliquée que celle de la psychanalyse à l'enfant, la cure de l'enfant ne peut être celle de l'adulte : cela n'empêche pourtant pas des résultats thérapeutiques notoires, cela ne nuit en rien à la qualité de ceux et celles qui pratiquent et ce n'est pas parce qu'ils s'occupent d'enfants qu'ils sont pour autant en proie à l'*Hiflosigkeit!*

Je clos : les outils du narcissisme et de la sexualité féminine, les failles de l'accession à la parentalité lues à travers le prisme des variations de l'Œdipe sont précieux et m'ont donné la possibilité de rapatrier au sein de l'analyse cette activité aux frontières mais au prix de quitter une nomination que je trouve étroite, celle d'analyste d'enfant. En considérant que les consultations qui reçoivent des enfants étaient des lieux où se traitait l'hypocondrie maternelle, je crois que Winnicott⁵ disait juste mais il sous-estimait que la passion œdipienne, dans ses registres excessifs, narcissiques et fortement nostalgiques traversent aussi de tels lieux.

5 « Le problème de l'hypocondrie des mères m'est apparu clairement à la consultation infantile externe parce que cette consultation est un véritable centre de traitement de l'hypocondrie des mères. Il n'y a pas, à proprement parler, de frontière très nette entre l'hypocondrie déclarée d'une mère déprimée et le souci qu'une mère normale a de son enfant. » D.W.Winnicott (1949) : « La réparation en fonction de la défense maternelle organisée contre la dépression » dans « De la pédiatrie à la psychanalyse » PBPp. 60 et p. 84 dans l'édition récente Science de l'homme Payot.

Éléments de controverse

Olivia Todisco

Voici un extrait de ce que Freud écrit dans les pages d'introduction du cas du petit Hans¹, à propos de ses hypothèses dans les « Trois essais sur la théorie sexuelle », je cite :

« Je sais que ces hypothèses apparaissent aussi déconcertantes pour qui se situe à une certaine distance qu'inéluctables pour le psychanalyste. Mais le psychanalyste aussi peut bien s'avouer à lui-même le souhait d'une preuve plus directe, acquise par une voie plus courte, de ces thèses fondamentales. Devrait-il donc être impossible de connaître par expérience immédiate sur l'enfant, dans toute sa fraîcheur de vie, ces motions sexuelles et formations de désir qu'avec tant de peine, chez celui qui a pris de l'âge, nous exhurons de leurs ensevelissements ? »

À la lecture de ce passage, l'on peut s'étonner que Freud ait abandonné la pratique auprès des enfants à ses collègues femmes, faisant de son expérience, si l'on peut dire, avec Hans, un cas unique. Rappelons qu'il y tint la place de ce que l'on nommerait aujourd'hui un superviseur, (nous verrons par la suite que ce fait a son importance), sauf lors d'une seule consultation. Cet abandon ou délégation de la pratique de l'analyse d'enfants peut-il s'entendre comme l'un des effets de la division cette fois d'ordre théorique que Freud instaura à propos de l'analyse d'enfant et de l'analyse d'adulte, réaffirmant à divers endroits de son œuvre que la psychanalyse « est plus digne de confiance » et « offre des résultats thérapeutiques plus convaincants » avec les enfants mais qu'elle est plus « instructive » lorsqu'elle est pratiquée avec un adulte (« L'homme aux loups »²) ? ; ce que J-B Pontalis explicite, comme nous l'a rappelé Viviane Abel Prot, en réservant à l'analyse d'adulte le terme de « laboratoire » d'analyse des formations de l'inconscient.

Disons d'emblée que cette bipartition entre psychanalyse d'enfant et psychanalyse d'adulte est toujours d'actualité, donnant lieu à de vifs débats, voire conflits, au sein du mouvement analytique.

1 S. Freud, *Le petit Hans* collection Quadrige, éditions PUF.

2 S. Freud, « A partir de l'histoire d'une névrose infantile » in *Cinq psychanalyses* éditions PUF

Mais allons voir d'un peu plus près de quoi il retourne, du moins pour l'un des aspects de cette querelle, même si, comme l'a souligné Jean-Yves Tamet, Freud ne s'est pas expliqué longuement à propos de l'accent mis sur le thérapeutique du côté de l'analyse d'enfant ; et que nous ne disposons que de notes éparses, sauf dans « L'Homme aux loups », où il se livre à une réflexion comparative à propos de ces deux pratiques.

Il me semble que cette division tient à deux ordres de considérations :

- le premier se situe du côté du processus analytique et de l'approche métapsychologique de Freud concernant l'état de la conscience et du langage chez l'enfant, allant de pair avec sa conception d'un fonctionnement psychique infantin dominé par le primitif ;

- le second est d'ordre théorique et concerne son élaboration de l'infantile pour laquelle la question du fantasme, entre autres, semble fournir une ligne de démarcation.

L'une des difficultés spécifiques de la psychanalyse auprès des enfants résiderait donc dans le développement moins assuré de leurs processus conscients, dans la maturité moindre de leurs « systèmes intellectuels », ou encore dans l'état d'une pensée dont la fonction « d'auto-observation », lieu d'émergence du jugement critique, ne pourrait assurer chez le jeune patient, à la différence de l'analysant adulte, la saisie de ce qui advient dans sa cure ; ce dont nous pouvons inférer que, dans les cures avec des enfants, la « position de surplomb » du petit patient vis-à-vis du processus de son analyse ou de sa psychothérapie analytique, serait menacée, voire impossible. Pour formuler la question simplement, en reprenant le mot de Freud dans « L'homme aux loups »³ : l'enfant est-il en capacité de comprendre ce qui se passe en lui durant ses séances et au décours de sa cure ?

3 Voir note 2

Cette approche métapsychologique de l'état des processus conscients alliée à celle portant sur l'état d'une parole dont les capacités de développements et d'associativité en mots sont moindres, -je cite ici la phrase très connue de Freud extraite de « L'homme aux loups »⁴ « il faut prêter trop de mots et de pensées à l'enfant » - furent sans doute à l'origine de sa bipartition. Dans ce cas, il nous faudrait considérer que sa conséquence en fut une séparation implicite au sein de l'analyse d'enfant entre l'axe thérapeutique et l'axe analytique, ayant pour effet de vouer cette pratique, et ce de manière durable, au primat du thérapeutique.

Une remarque au sujet du langage : le point de vue de Freud ne fut pas univoque ; il suffit pour s'en convaincre de se reporter à ce passage de la cure du petit Hans⁵, à propos du dessin aux girafes : « l'enfant traite les mots de façon bien plus concrète que ne le fait l'adulte, il donne aux consonances verbales une tout autre importance ». Par parenthèse, il me semble que s'ouvre ici une voie féconde pour penser l'intérêt de l'analyse et de la supervision de cures d'enfants pour la psychanalyse en général, le psychanalyste ayant à recourir plus que jamais au modèle du rêve, l'appareil psychique enfantin régressant plus facilement à la concrétude des mots ; cela nous est donné à voir par exemple quand un jeune patient s'assoit sur un ballon-sein en manifestant une grande excitation, ou que s'étant mis sous une chaise trouée, il pousse des cris de bébés, exprimant au travers de « son installation » et de son corps, les affres de la naissance ; de même, en raison du minimalisme langagier, l'analyste aura à mobiliser ses ressources vis-à-vis de la symbolique, en l'étendant parfois à une poétique, comme lorsqu'il proposera à l'enfant en proie à une désolation muette faisant seulement remarquer qu'il pleut : « il pleure ».

En ce qui concerne maintenant le « laboratoire », notons brièvement les distinctions ayant trait au fantasme, celles-ci concourant également à la division instaurée entre psychanalyse d'enfant et psychanalyse d'adulte. Elle me semble tenir principalement au fait que dans les cures d'enfants, le fantasme ne bénéficie pas de son développement, si je puis dire, « historique ». Mais il nous faut de nouveau noter que si l'absence des strates ultérieures de développement du fantasme paraît dommageable à Freud pour l'analyse des

formations de l'inconscient, elle joue en même temps selon lui en faveur d'une sorte de pureté de découpe de la névrose infantile chez l'enfant: « de ce fait, dit-il, la névrose éclate aux yeux (de l'analyste) sans qu'il puisse la méconnaître »⁶.

Avant de poursuivre en essayant de dégager brièvement, de nos jours et à l'APF, les développements et les implications de ces prises de positions originelles, j'aimerais faire trois remarques :

1 - Freud ne nous laisse-t-il pas dans l'embarras en ce qui concerne la psychanalyse d'enfant en ne spécifiant pas ce que serait un thérapeutique moins ou non intriqué à l'analytique et dépendant de ce fait de la seule suggestion du transfert ?

2 - À propos des processus langagiers engagés dans la cure, ne peut-on entendre la phrase de Freud : « il faut prêter trop de mots et de pensées à l'enfant », à l'instar de Laurence Khan dans ses *Cures d'enfance*⁷, comme la pierre angulaire de la difficulté spécifique d'une pratique qui consisterait, pour l'analyste, dans la nécessité de retrouver, au travers de l'opacité langagière, les traces d'un fonctionnement psychique primitif refoulé par lui ?

3 - En ce qui concerne le fantasme, s'il est vrai que pour des motifs d'ordre temporel, on a en effet plutôt affaire au cours de cures avec des enfants à des fantaisies inconscientes qu'au phantasme (ph) inconscient structurant parfois toute une vie d'adulte, je pense par exemple au fantasme masochique, l'intérêt de l'efflorescence de ces fantaisies inconscientes vécues « réellement » en séance au travers de jeux, de scénarios et en y incluant l'analyste ne provient-il pas de notre redécouverte, à chaque fois, de la force et de l'étendue de la sexualité, je dirais cette fois, de l'enfant ?

Qu'en est-il donc aujourd'hui, parmi nous, à propos de la psychanalyse d'enfant et de la question de la formation ? Dire que les présupposés freudiens ont marqué l'histoire de l'A.P.F. s'avèrerait faible, car ils n'ont pas seulement marqué son histoire mais ont été approfondis par un certain nombre d'analystes, donnant lieu à des enjeux pour la question de la formation. À lire les *Documents & Débats*, il est vrai de 1989 ou 1998, ou certains articles, certes de 1995, d'analystes de l'A.P.F., tel celui de Jean-Claude Rolland

4 Voir note 2

5 Voir note 1

6 Voir note 2

7 Laurence Kahn : *Cures d'enfance* collection Tracés, éditions Gallimard

dans *Études Freudiennes*, l'on s'aperçoit qu'un certain nombre d'analystes, entre autres Victor Smirnoff, Wladimir Granoff, Jean-Louis Lang, ou Jean-Claude Rolland, partagent le point de vue distinctif énoncé plus haut entre, pour aller vite, psychanalyse de l'enfant du côté du thérapeutique et psychanalyse d'adulte du côté de l'analytique. Mais gageons que ce débat est toujours d'actualité comme la fin de l'intervention de Jean-Yves Tamet nous l'a laissé entendre. Certains des écrits de ces analystes, je pense en particulier à celui de J-C Rolland intitulé : « Histoire de la psychanalyse d'enfants »⁸ à l'A.P.F. ont contribué, il me semble, à éclairer la problématique esquissée par Freud à partir de la précaire position de surplomb du jeune patient, en la prolongeant dans ses aboutissements : à savoir s'il est possible, de ce fait, de considérer ou non le jeune patient comme un analysant, en d'autres termes comme un sujet apte à la transmission de l'analyse. Je le cite : « Le particularisme des opérations psychiques quant à la libre association et à la représentativité de la conscience que le processus met en jeu chez l'enfant n'autorisent pas à identifier analyse de l'enfant et analyse de l'adulte dans ce sens très précis que les réquisits nécessaires à une transmission de l'analyse qui sont remplis ici ne le sont pas là. »⁹ Cette condition, ainsi que la conception des cures d'adultes comme « laboratoire », donc, plus formatrices pour l'analyste, ont sans doute contribué à écarter les cures d'enfants du cursus de formation.

Cette problématique trouvera d'ailleurs des développements ultérieurs chez de nombreux auteurs et chez J-C Rolland lui-même dans l'édification d'une métapsychologie du langage qui viendra la préciser et la confirmer, en requérant de la part de l'analysant, comme condition (optimale) pour l'instauration de la situation analytique, une parole dont la fonction auto-représentative est assurée ; autrement dit la possibilité d'une distance de « je » à ce que « moi » énonce et vit, tous éléments qui mettent derechef notre petit patient en difficulté ; ou pour mieux dire, en reprenant le terme de Pierre Fédidà à propos des psychothérapies analytiques, en le mettant en situation d'avoir à faire « une psychanalyse compliquée ». Cette « psychanalyse compliquée » se compliquant encore à en croire les différents documents et articles consultés, par un contre-transfert entaché des vocations soignante,

8 Jean-Claude Rolland : « Histoire de la psychanalyse d'enfants à l'APF » in *Études Freudiennes*, n°36 janvier 1995

9 Voir note 8

parentale ou éducative de l'analyste (mais, là, c'est moi qui parle, l'on ne voit pas pourquoi ces tentations, ainsi que le fantasme de « sauver » seraient absents des cures d'adultes, si tant est qu'ils doivent être présents), et par les difficultés ayant trait à l'établissement du cadre. Last but not least, compliquée en ce qu'elle engage la manière d'envisager la réalité psychique et son traitement, suivant que l'analyste pense principalement l'enfant comme le lieu d'entrecroisement des désirs inconscients de ses parents, ou qu'il le pense principalement comme la source de ses propres désirs inconscients.

Pour en revenir au cœur de notre propos, l'on peut maintenant en arriver à son implication ultime, grosse d'enjeu pour la formation : le fait qu'en ce qui concerne l'analyse d'enfant, il n'y aurait, pour un certain nombre d'analystes de l'A.P.F., de moment analytique qu'en supervision, c'est-à-dire dans un espace et un lieu où s'effectue une transmission de l'analyse entre l'analyste superviseur et l'analyste, cette situation reprenant peu ou prou le modèle initial inauguré par Freud dans la cure du petit Hans¹⁰ (ce rapprochement m'appartient). Peut-être est-on maintenant mieux à même d'entendre certains des motifs qui font que les cures d'enfants ne sont pas prises en compte dans le cursus de formation ; quant à la supervision de ces mêmes cures, elle ne fait pas partie non plus du cursus. Certains analystes de notre groupe de réflexion le regrettent, je fais partie de ceux qui pensent que, malgré un intérêt que faute de temps je n'ai pu qu'esquisser, la formation à l'analyse d'enfant, qui n'implique à mes yeux aucune spécialisation, peut s'acquérir en dehors du cursus officiel.

Pour finir, l'enfant est-il libre ou non d'entamer une cure analytique ? Je répondrais ni plus libre ni moins libre qu'un adulte, mis à part qu'il dépend de l'accord de ses parents pour entreprendre sa cure et pour l'accompagnement à ses séances, une différence certes d'importance ; notons à cet égard que la fréquentation en pointillés de leur propre infantile suffit souvent à permettre aux parents la tolérance nécessaire au traitement de leur enfant. Un enfant en qui l'analyse peut susciter, il me semble, le même espoir libidinal qu'en l'adulte.

10 Voir note 1

Institutions analytiques et analyse d'enfant

Frédéric Missenard

Présenter en quelques minutes les solutions institutionnelles qui ont pu être mises en place dans les différentes sociétés de l'IPA, en comparaison avec la situation de l'APF pourrait paraître une gageure. Le groupe de réflexion m'a beaucoup aidé en montrant combien chacun pouvait méconnaître les contraintes spécifiques du travail avec l'enfant et la famille et des formations qui ont toujours été mises en œuvre. Je parlerai essentiellement des institutions et des avantages et inconvénients des divers montages institutionnels.

Pour être psychanalyste dans une société de l'IPA tout cursus doit comporter deux cures supervisées d'adultes. De ce fait, la formation de psychanalystes d'enfants soit n'a aucune existence institutionnelle, et c'est le cas, exceptionnel à ma connaissance, de notre Association, soit, et c'est le choix qu'ont fait la plupart des autres sociétés, pour aboutir à la qualification d'analyste d'enfants, il existe un cursus qui comprend deux cures supervisées d'enfant ou adolescent, en plus du cursus normal. La SPP est dans une position intermédiaire que j'exposerai plus tard.

Il suffit de consulter les sites de diverses sociétés voisines pour voir que le travail psychanalytique avec l'enfant y a toute sa place, que bien souvent la méthode d'observation d'Esther Bick y est élogieusement présentée, que les divers aspects de ce que la communauté analytique a pu développer en matière de psychanalyse d'enfant sont présents. Et ce, même si ces pratiques ne rentrent pas directement dans le cadre d'un cursus.

En général les sociétés ont recours à une organisation institutionnelle où une commission, concernant la psychanalyse de l'enfant et de l'adolescent, est chargée d'activités scientifiques et d'activités de formation.

Ces commissions, outre leurs activités internes, peuvent aussi se préoccuper des psychothérapies analytiques de l'enfant, selon les besoins locaux et selon leur

choix. Je m'explique : le besoin de formation de thérapeutes a toujours existé, et concerne souvent des praticiens en début d'exercice, qui ne sont pas encore installés en cabinet privé, ou qui ne le seront jamais ; bref qui ne font pas de demande dans les sociétés de psychanalystes.

En France, ces formations se sont développées surtout dans les institutions où travaillaient des analystes impliqués dans ce champ : le 13^{ème}, avec René Diatkine et Serge Lebovici, Sainte-Anne, avec et après Pierre Mâle, Claude Bernard, avec André Berge, Claparède, avec Henri Sauguet, puis Simone Decobert, la Salpêtrière, où Annie Anzieu a organisé des supervisions de groupe de thérapeutes d'enfants, etc...

Il faut souligner que dans tous les pays se développent de telles formations, à l'extérieur des sociétés de l'IPA, et ce même si l'analyse d'enfants y est reconnue institutionnellement et de fort longue date, comme c'est le cas en Angleterre, avec par exemple les formations de la Tavistock, de la *Hampstead Clinic*, du *Anna Freud Center*.

En France, deux associations où interviennent des membres des sociétés existent, le GERPEN, avec en particulier Didier Houzel et Geneviève Haag, et la SEPEA. Le GERPEN organise des week-ends de travail avec une discussion en séance plénière d'un travail de cas. Il n'a à ma connaissance pas développé d'activité de formation.

La création et le développement de l'APE, puis de la SEPEA, grâce à l'activité inlassable en particulier des deux fondatrices, Florence Guignard et Annie Anzieu, depuis une vingtaine d'années, auxquelles j'associe le regretté Jean-Claude Arfouilloux, ont répondu à un besoin et à une exigence de qualité de la formation des psychothérapeutes et de la réflexion sur les pratiques de cette population soignante, qui travaillant en référence à la psychanalyse, avec leur expérience analytique, n'est pas encore, ou ne sera

jamais, intéressée par un cursus dans les sociétés de psychanalyse.

Il me semble que la spécificité de la SEPEA consiste non pas dans des propositions de séminaires cliniques et théoriques, de supervisions individuelles ou en petits groupes, qui ont toujours existé, mais dans l'organisation de week-ends, où la totalité de la journée du samedi est consacrée à des présentations cliniques en groupe, en présence d'analystes membres de la SEPEA susceptibles de discuter du cas, et avec une assistance active d'une trentaine de personnes. Il y a huit ateliers par samedi, lors des deux week-ends parisiens annuels. Que cette formule perdure depuis près d'une vingtaine d'années témoigne de la qualité de l'ambiance qui permet une telle circulation de la parole, où chacun peut exprimer ses remarques et interrogations.

Qu'une formation plus formalisée, expérimentale, se mette en place aujourd'hui ne me paraît pas changer radicalement ces données. En effet les membres de la SEPEA sont tous des membres des sociétés constituantes de l'IPA, et une telle formation qui devra inclure deux validations de contrôles, en 3 ou 4 ans, ne peut déboucher sur l'admission à la SEPEA. Cette formation souhaite créer un groupe homogène, ayant une dynamique spécifique, afin de répondre aux exigences élevées des candidats.

Bien évidemment, comme dans toute institution, une telle proposition a suscité des résistances, avec la crainte que soit perdue dans l'instauration d'un tel cursus la liberté de parole et d'échanges à propos du travail clinique qui semble vraiment spécifique de cette association, que la pression des enjeux de validation ne vienne mettre fin à la liberté d'échange que nous y apprécions.

Une telle tentative avait eu lieu quelques années plus tôt et avait suscité bien plus de résistance aussi bien interne que, semble-t-il, de la part des sociétés d'analystes.

Mais, et ce sera mon dernier point, l'évolution institutionnelle de la société psychanalytique de Paris a changé la donne. À savoir qu'à la suite d'une réunion du COCAP, comité spécifique de l'IPA pour l'analyse d'enfant, à l'occasion d'un Congrès de la Fédération européenne à Naples, en 2002 me semble-t-il, durant la présidence de Daniel Widlöcher, la Société de Paris a été amenée à suivre les recommandations de ce

COCAP, d'où la création, sur un modèle comparable à celui de la plupart des sociétés, de ce qui est devenu la COPEA.

Pour créer cette commission, un appel aux analystes a été fait afin de valider leur expérience analytique dans le domaine, clause dite du grand-père, qui devait permettre de créer une structure pouvant définir ses propres critères de formation. Si plus d'une centaine de candidatures ont été examinées et retenues, l'une des premières décisions de cette COPEA a été de renoncer à tout projet de formation conforme pour l'IPA. La COPEA valide maintenant des analystes, reconnaissant leur formation dans le domaine, mais cette validation n'a pas de valeur pour l'IPA, car elle ne répond pas aux critères. Elle a une valeur interne à la SPP.

Mais le problème reste entier de la nécessaire formation des thérapeutes d'enfants. Thérapeutes qui sont donc susceptibles de venir à la SEPEA qui recueille maintenant le soutien des analystes d'enfants de la SPP, reconnus et organisés comme tels, et conscients des besoins dans ce domaine.

Ce qui semble avoir été vécu à une époque comme un danger, sans doute celui d'une dilution de la formation, est maintenant vécu comme une contribution, contribution renforcée par le fait que 80 % des demandes d'admission au cursus de la SPP, proviennent de candidats ayant déjà une expérience dans le domaine de la thérapie analytique de l'enfant et de l'adolescent. Il serait intéressant de connaître cette proportion à l'APF.

Pour de nombreux candidats, la SEPEA a été un passage vers le cursus des sociétés.

Nous constatons dans toutes les sociétés d'analyse le vieillissement de l'âge des candidats, mais ces candidats ont déjà bien souvent une expérience de formation préalable, et souvent dans le domaine de la thérapie analytique de l'enfant.

Il me semble que l'APF pourrait être reconnaissante à la SEPEA de maintenir la présence de notre société dans la formation des thérapeutes d'enfants.

Une tout autre vision serait de considérer que seules les sociétés peuvent former, mais il me semble difficile maintenant, en considérant l'évolution de la situation dans tous les pays, d'adopter cette position. Des praticiens qui n'ont qu'une pratique salariée ne

feront jamais de demande dans les sociétés, et de jeunes collègues souhaitent du fait des contraintes financières, de la paupérisation, pouvoir bénéficier des financements de la formation permanente.

La question est de savoir si nous avons intérêt à conserver notre originalité qui ne reconnaît l'analyse de l'enfant institutionnellement d'aucune façon, ou bien si, d'une manière à inventer, nous introduisons comme d'autres sociétés un fonctionnement par commission. Ceci dépassera sûrement le cadre de cette discussion. Mais nous devons, quelle que soit la réponse institutionnelle, avoir conscience des effets d'un tel refus.

En maintenant la position actuelle, nous maintiendrions la défense de la spécificité de l'acte analytique et de la cure. Mais ne risquons-nous pas de nous priver du développement et de l'enrichissement qui viennent

d'extensions du domaine de la cure *stricto sensu*, c'est-à-dire la cure conforme aux critères du cursus ? Et ne risquons-nous pas des effets institutionnels disqualifiants et dévalorisants des autres pratiques, et spécifiquement de l'analyse d'enfant ?

Il me semble que ces interrogations illustrent bien ce que Daniel Widlocher a décrit lors d'une récente journée des membres, à savoir le risque d'embolisation du scientifique par la formation, du fait de l'absence d'individuation entre l'institut de formation et la société scientifique.

Poursuivre serait s'interroger sur ce qu'est la formation d'un analyste, au-delà du cursus, comme expérience et évolution personnelles, et sur les fantasmes groupaux sous-jacents à la constitution des groupes et des institutions. Vaste sujet...

Un engagement psychanalytique en pédopsychiatrie

Bernard Golse

On ne parle bien que de ce à quoi l'on croit vraiment, et l'on ne transmet bien que ce que l'on vit soi-même, d'où mon choix d'évoquer brièvement mon engagement psychanalytique en pédopsychiatrie, c'est-à-dire la manière qui est la mienne, actuellement, de faire une place à la psychanalyse de l'enfant dans le service de pédopsychiatrie dont j'ai la responsabilité sur le site hospitalo-universitaire Necker-Enfants Malades depuis 2003 (après avoir longtemps travaillé dans la même perspective à l'hôpital Saint-Vincent de Paul).

Les chefs de service de pédopsychiatrie se référant à la psychanalyse sont encore relativement nombreux, mais les professeurs de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent qui conservent cette référence ou, plus encore, qui soient vraiment psychanalystes, sont devenus tout à fait minoritaires, ceci se reflétant très nettement au niveau des nominations qui ont eu lieu au cours des dix dernières années, par exemple (la situation étant, d'ailleurs, encore plus grave en matière de psychiatrie d'adultes).

Je me suis donc très tôt senti une responsabilité quant à la transmission d'éléments d'informations sur la psychanalyse à la faculté de médecine, au sein de l'université Paris Descartes (Paris 5), mais aussi une responsabilité quant à la place réservée à la pratique psychanalytique - ou, plutôt, à la dimension psychanalytique de la pratique - avec les bébés, les enfants et les adolescents dans un service comme celui que j'anime.

Après avoir brossé, à grands traits, la nature de mon engagement psychanalytique en tant que responsable d'un service de pédopsychiatrie hospitalo-universitaire, je dirai ensuite quelques mots des diverses actions menées dans cette perspective.

Je souhaite d'abord évoquer - au niveau des thèmes et des idées - ce qui me tient profondément à cœur, c'est-à-dire ce qui sous-tend mon engagement psychanalytique actuel dans le cadre de mes

fonctions hospitalo-universitaires, dans une période qui se montre difficile pour la psychanalyse, en général, mais dans le champ de la pédopsychiatrie notamment.

Je ressens, en effet, qu'il est de ma responsabilité de psychanalyste de ne pas céder sur certaines problématiques actuelles.

J'en prendrai cinq, à titre d'exemples, et en pensant, bien sûr, que ce type de réflexions pourrait faire partie intégrante du cursus¹ de tout psychanalyste, surtout s'il est amené à prendre des enfants en traitement.

* La place de la psychanalyse dans le champ de l'autisme infantile, aujourd'hui : quand l'autisme autistise !

Je plaide pour l'idée que l'autisme ne peut aucunement être réduit à une simple perspective neuro-développementale.

Les neuroscientifiques, depuis peu, sont passés de l'étude du cerveau en tant qu'organe isolé à une biologie de la relation, comme le souligne J.-D. Vincent², et ce mouvement est au fond parallèle à celui effectué par les psychanalystes qui sont passés, autour des années 50, d'une centration sur la théorie des pulsions à une prise en compte progressive de la théorie des relations d'objet, avec, dans les deux cas, un décalage du regard théorique, du sujet vers l'objet et vers les liens qui les unissent.

D'où une place particulière accordée aux problématiques de l'intersubjectivité et de la subjectivation qui fournissent actuellement les thèmes d'un dialogue plus aisé qu'il ne l'a jamais été entre neurosciences et psychanalyse, en particulier autour de la question de la polysensorialité (à la condition,

¹ La notion de cursus renvoyant conjointement à la formation, à l'enseignement et aux activités scientifiques mis à la disposition des candidats analystes dans le cadre d'un institut de formation comme celui de l'Association psychanalytique de France.

² J.-D. Vincent, *Biologie des passions*, Editions Odile Jacob, Paris, 2002.

bien sûr, de ne se laisser aller à aucune confusion épistémologique).

J'insiste aussi sur le lien logique qui doit être maintenu entre notre modèle polyfactoriel des organisations autistiques et la nécessité d'un traitement multidimensionnel tel qu'il a pu être prôné par R. Misès³ : se soigner permet d'apprendre, mais apprendre fait du bien, selon les termes de J. Hochmann⁴.

Dans le domaine de l'autisme infantile, la psychanalyse a beaucoup apporté à la compréhension du fonctionnement psychique en ne s'obsédant pas sur le « pourquoi », mais en s'interrogeant plutôt sur le « comment », et l'on sait les apports précieux de D. Meltzer⁵ et de toute l'école post-kleinienne, F. Tustin⁶ notamment, à la question des angoisses archaïques et à l'étude des mécanismes de défense coûteux mis en place à l'encontre de celles-ci, par les enfants autistes.

Très récemment, j'ai été amené à m'engager publiquement⁷ pour réaffirmer l'intérêt majeur de la psychanalyse et des psychothérapies dans le champ de l'autisme et des pathologies archaïques, et pour regretter que l'autisme finisse toujours par autistiser ceux qui le côtoient, en amenant des clivages polémiques et passionnels, alors même qu'un certain nombre de convergences conceptuelles deviennent enfin possibles, entre professionnels d'horizons différents.

L'approche psychanalytique de ces questions demeure donc, bien évidemment, essentielle.

* Les repères psychanalytiques face à la psychiatrie du bébé et à la psychologie du développement précoce.

3 R. Misès, *Les pathologies limites de l'enfance*, P.U.F., Coll. « Le fil rouge », Paris 1999.

4 Voir, à ce sujet, le très récent et très bel ouvrage de Jacques Hochmann intitulé *Histoire de l'autisme*, (Editions Odile Jacob, Paris, 2009).

5 D. Meltzer et coll., *Explorations dans le monde de l'autisme*, Payot, Paris, 1980.

6 F. Tustin : *Autisme et psychose de l'enfant*, Le Seuil, Coll. « Points », Paris, 1977 et 1982 ; *Les états autistiques chez l'enfant*, Le Seuil, Paris, 1986 ; *Le trou noir de la psyché - Barrières autistiques chez les névrosés*, Le Seuil, Coll. « La couleur des idées », Paris, 1989 ; *Autisme et protection*, Le Seuil, Coll. « La couleur des idées », Paris, 1992.

7 B. Golse, « Comme si l'autisme était contagieux », *Libération*, Rubrique « Rebonds », mercredi 23 septembre 2009, page 18.

Je suis de ceux qui pensent que le bébé ne nous impose aucun renoncement à nos repères métapsychologiques classiques, ni à la théorie de l'étayage (l'attachement pouvant se voir libidinalisé, au même titre que tous les besoins premiers de l'organisme), ni aux théories des pulsions (si l'on souhaite continuer à s'y référer), ni même à la théorie de l'après-coup (qui, en matière de traumatismes précoces, peut être déployée sur un plan intergénérationnel ou, à l'inverse, contractée au sein même du système interactif qui se met en place entre le bébé et les adultes qui prennent soin de lui).

Le bébé nous conduit seulement à revisiter le point de vue topique de la métapsychologie, afin de pouvoir tenir compte, désormais, des fonctionnements dyadiques et triadiques, mais il est vrai que le concept de topique intersubjective n'est pas sans poser quelques problèmes théorico-cliniques de fond.

Dans le champ de la psychologie, de la psychopathologie ou de la psychiatrie dites « périnatales », la prise en compte de « l'unité originaire⁸ », la place du corps comme « voie royale » d'accès aux processus de subjectivation, de symbolisation, de sémiotisation et de sémantisation, confèrent incontestablement à la psychanalyse une modernité épistémologique persistante, avec une place centrale réservée à la dynamique des affects et des émotions qui sous-tend, bien évidemment, toute notre réflexion sur le contre-transfert (l'affect affecte).

* La question des dépressions du bébé au regard du concept freudien de « série complémentaire » : il n'y a pas de donc !

Il importe tout d'abord de constater que nombre de mères dépressives ont des bébés qui vont bien, et qu'à l'inverse nombre de bébés dépressifs ont également des mères qui vont bien. Il n'y a donc pas de « donc », c'est-à-dire qu'on ne peut pas établir de relation univoque et linéaire entre les difficultés maternelles et les troubles de l'enfant.

Un bébé n'est jamais seul avec sa mère, comme le faisait remarquer, il y a déjà fort longtemps, M. Mead⁹, et ceci quel que soit le système socioculturel dans lequel son existence vient s'inscrire.

8 M. Perez-Sanchez et N. Abello, « Unité originaire (narcissisme et homosexualité dans les ébauches de l'œdipe) », *Revue Française de Psychanalyse*, 1981, XLV, 4, 777-786.

9 M. Mead, *Male and female* (Traduction française : « L'un et l'autre sexe »), Gonthier, Paris, 1948.

Le développement, comme ses troubles, se jouent au sein d'un système polyfactoriel auquel nous devons résolument nous tenir pour éviter tout clivage entre le corps et la psyché, et qui se trouve être l'héritier épistémologique du concept freudien de « série complémentaire¹⁰ ».

De ce fait, si la question des dépressions maternelles est sans nul doute importante, elle ne peut être comprise que comme l'un des éléments de configurations plus complexes.

Autrement dit encore, si un bébé vient à souffrir de la dépression de sa mère (ou de telle ou telle autre psychopathologie parentale), force est donc d'admettre qu'il y a eu faillite de tous les tiers qui auraient pu, ou qui auraient dû, protéger l'enfant de cette situation, et que le modèle polyfactoriel minimum consiste alors à prendre résolument en compte à la fois les difficultés maternelles et cette faillite des tiers, si bien qu'à l'heure actuelle, il est très difficile de savoir ce qui fait véritablement le plus souffrir le bébé, de la psychopathologie maternelle ou de l'absence de tiers protecteur.

Seule cette approche permet de ne pas rendre coupables les mères de leur dépression, de rendre possible une alliance thérapeutique avec elles, et de ne pas culpabiliser a posteriori les enfants de ne pas avoir su rendre leurs parents suffisamment bons (on se souvient qu'H. Searles¹¹ insistait utilement sur le fait qu'on ne peut pas s'occuper d'enfants en pensant que tous leurs maux proviennent de la mauvaise qualité de leurs parents).

* Le nécessaire renoncement à notre « *neurotica* » en matière de traumatismes en creux

Alors que la première partie du XX^{ème} siècle a vu se déployer une psychanalyse qu'on pourrait dire en quelque sorte « orificielle » (centrée sur le jeu des zones érogènes partielles et des orifices corporels), la deuxième partie de ce même siècle a vu se développer une psychanalyse qu'on pourrait dire plus « cutanée » (avec, notamment, tous les travaux

10 S. Freud (1915-17), « Point de vue du développement et de la régression – Etiologie », 319-336, et « Les modes de formation de symptômes », 337-355, Introduction à la psychanalyse (S. Freud), Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1982.

11 H. Searles, *Le contre-transfert*, Gallimard, Coll. « Connaissance de l'Inconscient », Paris, 1979.

de D. Anzieu¹² sur *Le Moi-peau* et d'E. Bick¹³ sur les enveloppes psychiques).

Peut-être peut-on avancer l'idée que la psychanalyse « orificielle » était surtout centrée sur les contenus de pensée, alors que la psychanalyse « cutanée » l'est davantage sur les contenants ? En tout état de cause, parallèlement à cette évolution des idées, nous sommes progressivement passés d'une conception du traumatisme par intrusion ou par débordement d'excitations, à une conception du traumatisme par lâchage ou par effets de carence, soit d'un traumatisme en trop-plein à un traumatisme en creux (parmi lesquels, encore elles, la question des dépressions maternelles)¹⁴.

Dès lors une question se pose à nous aujourd'hui : comme on le sait, en effet, S. Freud a su renoncer à sa « *neurotica* » pour passer d'une théorie du traumatisme réel à une théorie du traumatisme originaire, mais, ce faisant, il avait principalement en vue, les traumatismes par excès.

Aujourd'hui, nous avons probablement à opérer le même mouvement à propos des traumatismes « en creux » que nous entendons trop régulièrement comme des accidents s'étant joués sur la scène de la réalité externe, comme des événements historiques en quelque sorte.

Or, il y a sans doute intérêt à pouvoir penser que ces traumatismes « en creux » peuvent également se jouer sur la scène fantasmatique de la réalité interne, avec, par exemple, une place pour un fantasme de dépression de la mère.

L'enjeu théorique me semble important, car cette notion de dépression maternelle reconstruite dans l'après-coup par l'enfant (en dehors de toute base événementielle patente) permettrait, d'une part, de rendre compte de l'engouement actuel pour cette

12 D. Anzieu, *Le Moi-peau*, Dunod, Paris, 1985 (1^{ère} éd.).

13 E. Bick, « The experience of the skin in early object-relations », *Int. J. Psycho-Anal.*, 1968, 49, 484-486 - Traduction française par G. Haag et coll., p. 240-244, in *Explorations dans le monde de l'autisme* (D. Meltzer et Coll.), Payot, Paris, 1980.

14 Il va de soi que ces différents déplacements d'investissements réflexifs (des orifices vers la peau, ou des contenus aux contenants) ne se jouent pas en termes d'exclusion, mais seulement en termes de prévalence respective : la psychanalyse cutanée ne remplace pas la psychanalyse orificielle, et les traumatismes par défaut d'excitation ne remplacent pas les traumatismes par excès !

thématique¹⁵, et nous inviterait, d'autre part, à réfléchir à la question technique de savoir comment penser un traumatisme en creux au sein du travail de levée du refoulement.

* L'apport du bébé à la cure-type et à la théorie de l'interprétation.

Je me plais à penser, enfin, que le travail avec les bébés peut, à terme, beaucoup apporter à la psychanalyse en général, et à la théorie de l'interprétation en particulier.

Je sais bien qu'il y a, là, matière à débat, mais je m'en tiendrai, ici, à deux remarques qui me semblent importantes.

Tout d'abord, il est clair que l'après-coup ne commence pas avec l'Œdipe, et de ce fait, tout ce qui passe par le corps et l'acte n'est pas seulement au service du refoulement dont le langage préverbal viendrait, indéfiniment, servir les desseins.

Ce qui s'est d'abord représenté dans et par le corps, peut continuer à vouloir s'exprimer et se dire de cette manière, pour témoigner d'un infantile encore et toujours très vivaces, et ceci, alors même que l'accès réussi au langage verbal permettrait pourtant de re-signifier autrement les choses¹⁶.

Par ailleurs, les processus d'entrée de l'*infans* dans la langue parlée nous montrent de plus en plus l'importance de l'énonciation et de la musique du langage, à côté de l'énoncé stricto sensu.

D'où l'idée qu'une meilleure compréhension des faits de langage et des actes de parole (au sens de la pragmatique) pourrait venir enrichir notre théorie de l'interprétation, en grande partie centrée sur l'énoncé, c'est-à-dire nous aider à mieux comprendre comment les affects affectent l'autre, comment notre langage touche l'autre, et comment, finalement, un acte de parole peut venir modifier le monde représentationnel de l'autre.

15 Il y aurait, en effet, pour tout sujet un intérêt économique à imaginer que sa mère a été déprimée, car dans ce cas c'est la mère qui se dérobe et lâche le sujet (position passive) et non pas le sujet qui la lâche (position active), d'où une déculpabilisation du processus de développement qui se trouve être, par essence, centrifuge

16 B. Golse et R. Roussillon, *La naissance de l'objet (une co-construction entre le futur sujet et ses objets à venir)*, P.U.F., Coll. « Le fil rouge », Paris, 2010.

Quelques actions menées dans la perspective de cet engagement

J'évoquerai seulement :

La place actuelle de l'enseignement de la psychanalyse à la faculté de Médecine.

La place de l'observation directe comme méthode de formation des étudiants et comme moyen de prévention et de soins auprès des bébés.

La place enfin d'un espace de formation comme celui de l'EFPP (*European Federation for Psychoanalytic Psychotherapy*) au sein d'un service de pédopsychiatrie.

* La psychanalyse n'est pour ainsi dire plus enseignée au cours des deux premiers cycles des études médicales.

Au cours du troisième cycle qui permet d'obtenir la qualification de psychiatre ou de psychiatre d'enfants et d'adolescents, l'offre des séminaires où il est réellement question de psychanalyse et qui se trouvent mis à la disposition des étudiants, est extrêmement différente d'un Centre Hospitalo-Universitaire (CHU) à un autre.

Je suis frappé par la modernité épistémologique de la théorie psychanalytique et du corpus métapsychologique, et c'est ce que je souhaite tout d'abord transmettre aux étudiants du troisième cycle, par le biais de différents séminaires ouverts à l'intention spécifique des étudiants en DES¹⁷, DESC¹⁸, AFS¹⁹ et AFSA²⁰, ainsi qu'à celle des étudiants du DU²¹ de psychiatrie infantile.

Selon les années, ces séminaires abordent des problématiques telles que « les débuts de la vie psychique au regard de la psychanalyse », les relations entre « narrativité et processus de liaison », « l'approche psychanalytique des différents modes de conception et de filiation », « psychanalyse et périnatalité », « la

17 Diplôme d'Etudes Spécialisées qui permet aux étudiants français d'obtenir la qualification de psychiatre.

18 Diplôme d'Etudes Spécialisées Complémentaires qui permet aux étudiants français d'obtenir la qualification de psychiatre d'enfants et d'adolescents.

19 Diplôme d'Etudes Spécialisées qui permet aux étudiants étrangers d'obtenir la qualification de psychiatre.

20 Diplôme d'Etudes Spécialisées Complémentaires qui permet aux étudiants étrangers d'obtenir la qualification de psychiatre d'enfants et d'adolescents.

21 Diplôme Universitaire.

place de la psychanalyse dans la compréhension et le traitement des enfants autistiques » ...

J'essaye également, dès les enseignements des premier et deuxième cycle, de faire passer aux étudiants, l'idée que la psychanalyse n'est pas morte, et qu'en dépit de la domination triomphante de l'EBM (Evidence Based Medicine), une psychanalyse personnelle peut fort bien, et fort légitimement, trouver sa place dans le cursus de formation des futurs psychiatres ou pédopsychiatres, contrairement à ce qui leur est généralement dit... quand cette démarche ne leur est pas officiellement déconseillée par certains enseignants !

Les nouvelles dispositions concernant la formation des psychothérapeutes devraient toutefois, aussi discutables soient-elles, permettre paradoxalement de revaloriser l'axe psychopathologique et la place de la psychanalyse dans la formation initiale, puisqu'il est prévu que cette formation initiale devra désormais apporter aux étudiants en médecine (mais aussi en psychologie), 400 heures d'enseignement théorique sur la psychopathologie et une sensibilisation aux quatre axes retenus à propos des psychothérapies, soit l'axe systémique, l'axe cognitivo-comportemental, l'axe psychanalytique, et le curieux axe dit intégratif.

* La place de l'observation directe des bébés selon la méthodologie d'Esther Bick.

Cette méthode, d'abord mise au point dans une perspective de formation des futurs thérapeutes ou psychanalystes, ne représente aucunement, dans mon esprit, une application de la psychanalyse, pas même une technique dérivée de celle-ci.

Le statut du matériau recueilli par l'observation directe est de nature fondamentalement différente de celle du matériau recueilli dans la cure, l'observable ne renvoyant évidemment pas directement à l'infantile, au sens métapsychologique du terme.

Il n'y a, pour moi, aucune ambiguïté à ce sujet.

Pour autant, l'observation directe offre, me semble-t-il, un moyen très précieux pour développer chez les futurs soignants des dispositions intérieures nécessaires à la qualité de toute relation thérapeutique, à savoir une attention soigneuse à ses propres émotions, un tact clinique permettant de trouver la juste distance relationnelle, des fonctions de contenance et de transformation psychique, et, au fond, tout ce que

W.R. Bion a pu théoriser sous le terme de « capacité négative » qui s'oppose, point par point, à ce qui fonde l'enseignement de la médecine dans le cadre des disciplines dites MCO (médicales, chirurgicales et obstétricales).

En outre, l'observation directe permet un découplage des trois temps de l'attention, de la mémorisation et de l'élaboration qui renvoie très précisément aux trois temps propres à tout acte psychique, trois temps que S. Freud²² avait pointés dès 1911.

Pour ces diverses raisons, je la propose donc aux étudiants en médecine de ma faculté, dans le courant du deuxième cycle de leurs études, via un certificat optionnel d'une durée de un an qui inclut un travail de supervision rigoureux et régulier, et ceci me semble répondre à trois objectifs principaux :

- préparer les futurs médecins non psychiatres aux spécificités d'une relation médecin-malade de qualité,
- susciter un intérêt chez certain d'entre eux pour le champ de la discipline pédopsychiatrique, les vocations devenant difficiles à initier par le seul biais des programmes des cours classiquement dispensés à la faculté,
- sensibiliser, enfin, les uns et les autres à divers concepts psychanalytiques fondamentalement utiles à leur future pratique (inconscient, fantasme, cadre, transfert, contre-transfert...)

* La formation aux Psychothérapies psychanalytiques d'enfants et d'adolescents, dans le cadre de l'EFPP.

Après entretiens avec les postulants, l'EFPP offre à des médecins ou à des psychologues ayant déjà fait un travail analytique personnel, la possibilité de se former à la technique des psychothérapies d'enfants se référant à la psychanalyse.

Le programme de formation se déroule sur trois ou quatre années voire plus, et il associe la participation à une activité d'OD de bébés, le suivi d'un ensemble de séminaires cliniques, techniques et théoriques, et la pratique de deux cures d'enfants supervisées dont l'une, au moins, qui soit assurée au rythme de trois séances par semaine.

Dans chaque pays où l'EFPP se trouve représentée, elle

22 S. Freud (1911), « Formulations sur les deux principes du cours des événements psychiques », 135-143, *Résultats, idées, problèmes* (S. Freud), Tome I, P.U.F., Coll. «Bibliothèque de Psychanalyse», Paris, 1975 (7^{ème} éd.).

l'est par la voie de fédérations nationales composées d'un minimum de trois groupes nationaux.

En France, quatre groupes fonctionnent actuellement (à Bordeaux, à Caen, à Paris et à Larmor-Plage, ce dernier groupe étant en lien étroit avec la *Tavistock Clinic de Londres*), tandis que deux autres groupes se trouvent en cours de constitution, à Lille et à Strasbourg.

Je préside actuellement le groupe de Paris et, à ce titre, je confie, en psychothérapie, un certain nombre d'enfants vus dans le service de pédopsychiatrie de l'hôpital Necker-Enfants Malades à des élèves de l'EFPP ce qui, est-il utile de le dire, a permis de revitaliser dans un service du secteur public comme celui-ci, la place des prises en charge véritablement pluri-hebdomadaires, hélas actuellement de plus en plus rares dans un tel cadre.

Un certain nombre d'élèves ayant suivi un tel cursus vont parfois intégrer l'institut de formation de telle ou telle société psychanalytique, pour y compléter leur cursus psychanalytique classique.

D'autres vont travailler ensuite comme psychothérapeutes d'enfants, et étant ainsi formés de manière, à mon sens, réellement sérieuse – sans pour autant acquérir le statut de psychanalystes – ils viennent ainsi renforcer utilement l'offre thérapeutique face à une demande qui est désormais énorme et qui fait qu'actuellement, en France, les listes d'attente s'allongent de manière inconsiderée, et que se développent, hélas, d'autres types d'aide risquant de s'éloigner de plus en plus de la référence psychanalytique.

Nous avons donc, me semble-t-il, à choisir entre une position idéalisante et une position pragmatique.

Ou bien l'on considère, en effet, que seuls les psychanalystes dûment et complètement formés se trouvent réellement en mesure d'assumer la demande en matière de psychothérapies d'enfants, ou bien l'on se dit que le nombre de psychanalystes effectivement formés par les sociétés de psychanalyse ne suffira jamais à la tâche.

Dans le premier cas, on se tient à une position psychanalytiquement pure, mais on risque de laisser un grand nombre d'enfants en détresse, même si certains d'entre eux peuvent, bien évidemment, d'ores et déjà être confiés à des psychanalystes confirmés.

Dans le second cas, on répond à la demande en acceptant de confier des enfants à des psychothérapeutes sérieusement formés mais qui n'ont pas, ou pas encore, effectué un cursus psychanalytique complet.

Je dois dire qu'en termes de politique de service, mon choix s'est résolument fait en faveur de la deuxième solution qui m'apparaît véritablement comme plus réaliste, et comme garantissant aux enfants et à leurs familles une prise en charge de qualité.

J'ajoute qu'à terme, on pourrait imaginer que cet espace de formation fourni par l'EFPP, ou par des associations analogues, puisse fonctionner comme un espace inter ou trans-sociétaire susceptible d'apporter aux psychanalystes dûment formés par les sociétés psychanalytiques traditionnelles, la formation que celles-ci ne leur ont souvent offerte que de manière incomplète ou partielle quant aux techniques spécifiques de la pratique psychanalytique avec des bébés, des enfants et des adolescents, ainsi qu'une ouverture sur les diverses théorisations issues de ces pratiques.

Telles sont les principales réflexions que je voulais faire à propos de mon engagement psychanalytique en pédopsychiatrie.

À l'heure actuelle, le modèle pédopsychiatrique se trouve en quelque sorte « coincé » entre le modèle médical et le modèle psychopathologique ou psychanalytique, et, d'une certaine manière, ce n'est pas le moment de lâcher !

Entre éthique du sujet et éthique du savoir, la psychanalyse demeure un outil épistémologique hautement précieux, et c'est là ce que j'aimerais transmettre, en suscitant, si possible, des vocations chez les étudiants en médecine.

Mais la question de la psychanalyse de l'enfant concerne aussi les psychanalystes en général, car la possibilité de travailler sur le transfert, le contre-transfert, le refoulement et la sexualité infantile, n'est pas indépendante du type de réflexions et de conceptions présentées ci-dessus, ce qui vaut, me semble-t-il, aussi bien pour ceux qui travaillent avec des enfants qu'avec ceux qui ne travaillent qu'avec des adultes, et même avec des adultes névrotiques.

A la marge, histoire d'un groupe de réflexion

Michel Villand

Viviane Abel Prot m'a demandé de parler à notre groupe du travail du Séminaire de printemps qui s'est tenu à Lyon pendant treize ans, entre 1991 et 2004. La tâche est ardue, je tenterai seulement de décrire quelques étapes car il m'est impossible de résumer vraiment le contenu. Je dois donc me résoudre à accepter de ne transmettre que quelque chose de bien en deçà de ce qui a pu être dit ou pourrait y être découvert. C'est le prix à payer d'une expérience de travail avec une pensée innovante voire visionnaire.

Heureusement, il existe depuis le début des recueils, des textes pour en témoigner. Et à une relecture, ne serait-ce que de l'argument inaugural de chaque année, je mesure la chance que j'ai eue de faire partie de ce groupe. J'en mesure du coup un peu plus ce qu'il a pu m'apporter dans une façon de penser et de travailler. Pour Jean-Yves Tamet les choses étaient plus naturelles puisqu'il faisait partie des psychothérapeutes du CMPP Rockefeller dirigé par Jean-Claude Rolland à l'initiative de ce projet, soutenu par l'équipe.

Ce fut aussi pour moi une mise en contact avec l'APF, sans aucun prosélytisme, puisque hors toute inscription institutionnelle : ce séminaire n'était pas inscrit dans les activités publiées chaque année. Un séminaire non inscrit, hors Institution mais où avait lieu la transmission de l'esprit de la psychanalyse. Si l'institution a pour but de transmettre cet esprit, est-ce toujours en son seul sein que celui-ci se transmet ? Mais l'institution est indispensable comme support matériel à la transmission. Il ne serait pas juste de dire que le Séminaire de printemps ne doive rien à l'APF, ne serait-ce que par la présence de la pensée de certains auteurs. Celle de Jean Laplanche, en particulier, l'a sûrement nourri implicitement. Il serait plus juste de dire que, nourrie de l'APF, la transmission a eu lieu à la marge de l'institution. Et peut être en est-il de même du lien entre psychiatrie et psychanalyse d'enfant, un lien à la marge, j'y reviendrai.

Viviane Abel Prot me demandait aussi de dire quelques mots sur ma position de chef de service

de pédopsychiatrie et du lien à l'institution APF : à la marge encore. Il est très difficile, actuellement, d'être en même temps chef de service et analyste. Cela, moins pour un problème d'emploi du temps que pour une question d'engagement. André Green l'a écrit dans un livre d'entretiens, il y a longtemps : l'une ou l'autre des activités demande un investissement libidinal majeur, très difficile à partager. L'activité analytique ne peut être à la marge d'une autre sans faire peser un poids sur les patients ainsi reçus : recevoir un patient avant ou après son activité hospitalière pour valider son contrôle peut s'avérer difficile à faire. Alors pourquoi, dans ces conditions, se présenter à l'APF ? Outre la nécessité interne de poursuivre dans l'échange avec d'autres le travail commencé dans l'analyse personnelle, il y a aussi que, sans cette inscription, comment mettre au travail son expérience clinique, comment la partager avec d'autres, comment réfléchir théoriquement ? Sans une appartenance à l'APF, je ne serais ni le même praticien, ni le même chef de service. Il faut, dans cette fonction là aussi, pouvoir supporter quelques transferts multiples et pas toujours ou pas tout le temps positifs. Donc quel lien entre psychanalyse et psychiatrie ? : un lien à la marge. J'aime bien cette phrase de Godard « *les marges sont indispensables, elles tiennent le centre.* » Elles définissent ainsi le tableau.

Peut être que, me situant ainsi, je réponds déjà à la question de la place de la psychanalyse d'enfant à l'APF : « à la marge ! ». Il n'y a pas moins de conviction dans les activités à la marge d'une institution qu'en son centre, marge et centre sont tout aussi indispensables. Mais l'une ne peut remplacer l'autre. Alors, revendiquer une reconnaissance de la psychanalyse d'enfant au même titre que la psychanalyse d'adulte n'est-ce pas vouloir mettre la marge au centre ?

C'est aussi à la marge que Jean Losserand situe la psychanalyse d'enfant en France. La lecture de l'article « L'Histoire de la psychanalyse en France » paru dans *Le Coq Héron* en 1991 sur les débuts de

la psychanalyse en France, est très intéressante à ce point de vue. La psychanalyse d'enfant a une naissance marginale, non seulement par rapport à la psychanalyse d'adulte, mais aussi par rapport à la neuropsychiatrie de l'enfant. Il faut lire ce texte qui mériterait d'être réédité. Il débute par le constat que l'activité de consultation est à la marge de l'activité analytique comme la naissance de la neuropsychiatrie a lieu à la marge du Patronage Rollet.

Rollet est juge des enfants, le Patronage se met en place à la suite d'un texte de loi qui se préoccupe de la délinquance juvénile et des conditions nécessaires à l'éducation de ces enfants. Heuyer propose l'examen neuropsychiatrique pour distinguer les enfants anormaux et les délinquants, prend en compte, outre l'examen médical, les conditions familiales et sociales de l'entourage et demande un avis psychanalytique à Sophie Morgensten. Heuyer a lu Freud et ne néglige aucun champ du savoir. Selon Losserand il installe la psychanalyse de l'enfant tout en gardant avec elle un rapport distant et probablement de pouvoir. Je souligne cette inscription de la psychanalyse d'enfant à la marge de la neuropsychiatrie comme celle-ci naît à la marge de la justice, de la médecine et du social car cette dimension n'est pas absente du CMPP Rockefeller. Le CMPP Rockefeller porte le nom de la première faculté de médecine de Lyon et faisait partie, plus précisément, du service de médecine légale. En témoignent les deux premières années du Séminaire qui se sont tenues dans le laboratoire de médecine légale où des fœtus, dans des bocaux remplis de formol, veillaient sur notre activité !

Jean-Yves Tamet a souligné le rôle du couple Heuyer Morgensten, couple homme médecin et femme psychanalyste dans l'implantation de la psychanalyse en psychiatrie de l'enfant. Ce même duo se retrouve dans la naissance de l'analyse d'enfant à Lyon entre le neuropsychiatre infantile Claude Kolher et Jacqueline Cosnier, membre titulaire de la SPP. Jacqueline Cosnier a été l'analyste d'un grand nombre de pédopsychiatres lyonnais.

Mais revenons au séminaire de printemps et au CMPP Rockefeller.

À la source donc Jean-Claude Rolland et le groupe de praticiens du CMPP. À ce groupe initiateur et organisateur du CMPP ont été associés, en tache

d'huile, d'autres praticiens de Lyon, connus de l'un ou l'autre membre de l'équipe. Plusieurs d'entre nous sont venus après avoir participé à un groupe de supervision chez Jean-Claude Rolland plusieurs années de suite. Expérience marquante pour ceux qui l'ont faite et doublement marginale par rapport aux institutions : pour le groupe de supervisés cette expérience, par rapport à une activité hospitalière, s'inscrit sur leur temps privé et est financée par eux, comme elle est indépendante pour le superviseur de son institution analytique. Il s'agissait pourtant vraiment d'un lieu de rencontre, de transmission et de transformation. Nous sommes nombreux à en témoigner.

Avant d'arriver au contenu du séminaire deux mots de son déroulement : entre vingt et trente personnes se réunissent deux heures tous les quinze jours durant six mois pendant treize ans. Chaque soirée est introduite par un exposé clinique ou théorique, ensuite discuté par un autre participant puis par le groupe. Dès la troisième année, « une mémoire » sous forme d'un récit de la séance précédente inaugure chaque soirée avant l'exposé. Les thèmes et l'organisation étaient pensés par l'équipe du CMPP Rockefeller.

L'argument en 1991 débute ce séminaire comme une préparation à un voyage à l'étranger. Il évoque la possibilité de préparer les étapes obligées mais y renonce pour se laisser guider par le moteur lui-même, c'est-à-dire l'expérience du transfert : « le(s) transfert(s) de l'enfant en psychanalyse ». Il dévoile d'emblée la crainte qui ferait obstacle à cette analyse du transfert : parler, prendre du recul, vouloir passer de l'expérience à la théorie se heurterait à la crainte, superstitieuse, que la mise en mot du transfert vienne en amoindrir la force.

Chemin faisant nous avons découvert que le transfert serait moins celui de l'enfant que celui du parent qui devient ainsi le véritable promoteur de la psychothérapie d'enfant. Le promoteur est à entendre au sens de la comparaison de *L'interprétation du rêve*. Un entrepreneur ne peut construire une maison sans l'investissement d'un capitaliste, comme une pensée du jour ne peut seule, être à l'origine d'un rêve sans l'investissement d'un désir inconscient. Comme il faut une coalescence de deux désirs, du jour et inconscient, pour former un rêve, pour engager un enfant dans un travail analytique il faut aussi le désir du parent et celui de l'enfant : une coalescence

d'infantile ? Ce serait l'actuel de l'enfant et celui, tout aussi, actuel et actif mais refoulé du parent ? Quelle névrose de transfert est ainsi à l'œuvre, quelles formes de traduction prend le transfert en séance ? Tel fut notre trajet en 1992, à la suite du petit Hans, de son père et de Freud.

Les productions de l'enfant en traitement sont diverses (jeux, modelage, dessin..) et associées ou non au langage. Que révèlent-elles de la psyché infantile, témoignent-elles d'une possible déprise du gestuel et de l'image ? En quoi et comment sont-elles liées à l'engagement des parents dans le traitement ? En quoi rejoignent-elles « la compulsion à représenter », si ancienne dans l'humanité, comme en témoigne la grotte de Lascaux que Jean-Claude Rolland, en 1993, nous fait visiter ? Ces formes et figures sont-elles les détours du chemin de l'enfant vers la parole, sont-elles un compromis imposé par le poids de l'inconscient parental ?

Ces trois premières années furent peut-être les moins classiques, les plus foncièrement originales, les plus inédites du séminaire animé par la pensée visionnaire de Jean-Claude Rolland et corroborée par la conception de Laplanche et de la séduction originaire : l'enfant est l'objet du parent.

En effet, dès 1994, après le thème des parents et de la présentation de leur enfant, après les productions de l'enfant et de ses premiers déagements figuratifs nous amenant à voir que la constitution de l'âme infantine serait à l'encontre de l'empiètement narcissique, il nous faut réaliser que la tâche du psychothérapeute serait de dégager un champ où une rêverie devient possible pour l'enfant... La cure devient-elle alors le lieu d'une remémoration comme chez l'adulte ou d'une mémoration, la rêverie du thérapeute permettant la constitution du souvenir .

Comment l'enfant se souvient-il ? Jouer n'est pas parler, l'acte du jeu n'équivaut pas à la parole, un acte ne s'interprète donc pas. Mais le jeu peut être chemin vers la parole, le jeu de la bobine révèle la lutte contre la disparition de l'objet et sa traduction langagière mais il rencontre aussi la question de la répétition que nous abordons en 1995, après quatre ans de séminaire. Le jeu se situe ainsi, entre répétition et espace transitionnel, entre Freud et Winnicott.

Nous rejoignons donc en 1996 des thèmes devenus plus classiques car ils sont, chemin faisant de tout

traitement, incontournables ainsi du narcissisme. Obstacle au traitement et constitutif de l'amour du parent pour l'enfant : qu'est-ce qui passe du parent à l'enfant ? S'agit il de transmission - la vie est transmise - ou d'empreinte, liée à l'emprise de la passion pour l'enfant ? « Pour introduire le narcissisme » précède et trouve son plein développement dans « Sur la transposition des pulsions notamment dans l'érotisme anal » qui souligne combien l'infantile du parent est présent dans le lien à l'enfant.

Jusqu'à-là, dans cette relecture hâtive, nous avons parlé des parents sans en distinguer les figures. Nous nous sommes parfois disputés sur la place à accorder à ceux-ci puis à l'un et à l'autre ; faut-il faire venir les pères ou en tenir compte dans leur absence même ? En 1997, la question est approfondie : le père et l'enfant. Au-delà de la nécessité biologique, les figures du père oscillent entre deux représentations excessives : celle du pouvoir abusif, la présence violente, ou celle de l'insuffisance et de l'absence. Le lien imaginaire de l'enfant au père est complexe, il reflète les théories sexuelles et va du père meurtrier et angoissant au père amant de la mère, source d'interdit et d'identifications. *L'homme Moïse et la religion monothéiste* nous précède et nous guide dans ce chemin où le père devient support du déplacement et de la spiritualité. Au passage, nous ferrailons avec un usage lacanien d'un père séparateur très théorique et trop désésexualisé.

En 1998 : les parents sont présents dans la demande au thérapeute comme ils sont rendus présents dans la séance où quelque chose d'eux se délie et constitue « les voix intérieures » de l'enfant ; père et mère s'opposeraient alors moins que l'événement psychique aurait deux composantes : la rêverie (maternelle) et ses capacités de transformation, le surmoi (plus paternel) et son lien avec la réalité. Ce qui est transmis du parent à l'enfant, précède et procède à la mise en place des instances psychiques. « La décomposition de la personnalité psychique » et « la féminité » nous accompagnent et nous font croiser la question du mépris pour l'enfant.

Si le parent peut être le promoteur du traitement et est toujours dépositaire d'éléments inconscients transmis à l'enfant, il nous faut bien admettre que ceux-ci peuvent être destructeurs : dérision, condescendance... aux confins de la maltraitance psychique. Les effets sur le traitement sont certains

mais nous assistons, souvent, au déploiement de la souffrance inconsciente du parent qui nous fait parler, en 1999, de détresse parentale.

Sous quelle forme de réminiscence entre enfant et thérapeute se révèle ce qui se transmet entre parent et enfant ? Nous nous le demandons l'année suivante et nous appuyons sur un parallèle entre « le moi et le ça » et « la décomposition la personnalité psychique ».

Souvent le traitement de l'enfant peut être emprunt de violence. En 2001, nous nous demandons si cette violence témoignerait d'une « joie mauvaise » pouvant exister entre parent et enfant. Dans un texte tardif comme *Malaise dans la culture* Freud tente de penser cette violence comme Anna Freud le fera dans « l'identification à l'agresseur ». Le transfert demande, d'abord et bien souvent, d'être supporté plus que d'être analysé.

Et cela nous fera revenir en 2002 sur les figures du double paternel, retour sur le petit Hans et le père inquiétant.

2004 sera la dernière année du séminaire. Jean-Claude Rolland s'en était retiré depuis deux ou trois

ans. Nous reviendrons alors sur une question par laquelle nous aurions pu commencer : psychothérapie et consultation, comment s'articulent-elles ?

Nous aurions commencé ainsi si notre chemin avait été celui d'une logique classique de connaissance théorique ou même de démarche médicale ce qu'il ne fut pas. Nous sommes partis de la source de l'expérience clinique, celle du transfert. N'est-ce pas aussi la voie obligée de toute transmission ?

Ce fut un début. Il y a des suites dans deux directions. La modalité de travail en grand groupe ouvert s'est étendue au lien avec la psychiatrie et le traitement de la psychose à l'Atelier du lundi : une autre modalité de travail dans un groupe plus restreint mais aussi ouvert sur le travail psychothérapique avec l'enfant que nous animons Nicole Oury, Jean-Yves Tamet et moi-même.

Jean-Yves m'a communiqué son texte « Le C.M.P.P. Rockefeller à Lyon : relations avec les parents, travail de recherche et contexte administratif » écrit pour l'ouvrage *Psychanalyse et Institutions pour enfants* dirigé par Jean-Louis Lang. J'ai reconnu notre travail commun.

Quelques idées sur l'apport de la psychanalyse à la psychiatrie de l'enfant

Michel Villand

L'adulte vient voir de plein gré le psychanalyste. L'enfant, lui, est toujours amené le plus souvent, par un parent, ou par un adulte référent vers cet autre adulte doublement étranger : en tant qu'inconnu et en tant qu'adulte¹. Cet analyste est pour l'enfant rarement sollicité en tant qu'analyste mais plutôt en tant que soignant, susceptible d'entendre, parfois de comprendre et, éventuellement, de traiter ce qui est en souffrance entre cet enfant là et l'adulte demandeur.

Ce statut de dépendance de l'enfant n'est pas pathognomonique de la psychanalyse de l'enfant mais de l'état d'enfance. Jean Laplanche² a théorisé cette situation de l'enfant et de l'adulte sous la forme de la séduction originaire. Le lien de l'adulte à l'enfant n'est pas que lien d'aide, de soutien, l'adulte n'est pas que l'objet secourable nécessaire à la détresse infantile³, il est aussi séducteur. La séduction est double, celle de l'enfant réel réveille l'infantile du parent et cet infantile là se transmet à l'enfant sous la forme de messages multiples énigmatiques, langagiers ou non. La mise en place de la psyché de l'enfant suppose de traiter et d'élaborer cette séduction. Toute demande de soin psychique d'un adulte pour un enfant oblige à faire face à cette situation de séduction originaire. Que cette demande ait lieu en pratique privée ou publique ne change pas cette «situation anthropologique fondamentale».

En psychiatrie publique de l'enfant, on peut distinguer trois axes d'activité : une activité clinique directe auprès des enfants et de leurs parents ou de leurs représentants, une activité clinique indirecte auprès des équipes, une activité de responsabilité institutionnelle.

L'activité clinique directe du praticien auprès des parents et des enfants est d'abord activité d'écoute.

1 L. Kahn, « Le petit primitif et l'enfant culturel », *Le fait de l'analyse, Sauvagerie*.

2 J. Laplanche, *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*, PUF.

3 S. Freud, *Esquisse pour une psychologie scientifique*.

Cette écoute demande de faire d'abord silence, pour autant que le silence soit supporté par le parent ; puis, si la forme est d'apparence passive, elle est en réalité activement constructive, elle permet au discours de se déployer. L'écoute du discours parental révèle que celui-ci exprime un contenu manifeste mais aussi un contenu latent qui se transmet aussi, langagier ou non ; il se dévoile dans les messages, énigmatiques, parce que compromis par l'inconscient parental, l'enfant les reçoit et tente, avec plus ou moins de bonheur, de les décoder. Ce à quoi l'enfant est soumis, il tente de l'élaborer psychiquement. Cette écoute ne porte donc pas attention au seul discours manifeste mais tente aussi de «deviner»⁴, «construire», le discours latent et les manifestations, langagières ou non, de l'inconscient. Elle porte attention à ce qui n'est pas dit et se révèle dans les formations inconscientes (fil associatif, lapsus, silence...) comme à ce qui est suscité chez le praticien. Il faut donc «entendre» l'adulte mais aussi «entendre» ce que l'enfant dit et «voir» ce qu'il montre, joue (langage gestuel...). L'enfant dit et montre au consultant ce que lui «fait» le discours parental (qui lui non plus n'est pas que langage) et ce qu'il en fait. La consultation est déjà là, thérapeutique dans le sens où elle est une rencontre singulière pour l'enfant et son parent. L'enfant l'utilise souvent, pour autant que l'adulte le lui permette, en s'exerçant à essayer de construire sa capacité à être seul...en présence de quelqu'un : il joue plus ou moins tranquillement dans son coin.

Cette capacité à jouer est capacité «auto-élaborative» chez l'enfant, elle pourra être entravée par différentes causes qu'il faudra tenter d'élucider. Elles ne sont pas toutes intrapsychiques et il faudra faire la part des choses entre différentes réalités : sociale, psychique, voire biologique venant entraver la mise en place des capacités auto-élaboratives du psychisme infantile face à la séduction originaire. On pourra ainsi parfois repérer des carences éducatives en

4 S. Freud, « Constructions dans l'analyse », *OCF*,

excès (mauvais traitement, attitudes incestueuses...) ou en défaut (absence, abandon, négligence...); elles seront prises en compte avant d'envisager un soin psychique. Il faudra parfois s'assurer de la présence d'un interlocuteur pour la réalité sociale (interlocuteur social, juge aux affaires familiales, juge des enfants...). Bien souvent l'excès est excès de passion d'origine œdipienne et/ ou mélancolique empêchant à l'enfant d'accéder à toute séparation qui adviendra par la création d'un soin.

Créer un espace de soin : ce pourra être une psychothérapie individuelle, un accueil en groupe, un psychodrame, un accueil en hôpital de jour éventuellement. L'ouverture de cet espace de soin est création d'une enveloppe « contenant », elle permet un processus de transformation et définit un dedans et un dehors. Ces espaces de soin, dévolus au déroulement d'un processus, peuvent être en communication mais, comme l'a montré Didier Houzel⁵, le contenu de chacun de ces espaces appartient à ses participants et ne peut être livré sans réserve à l'extérieur. De la psychanalyse est importée, et avec elle, une mise en place topique du soin, avec différenciation des espaces, s'installe, chacun étant dévolu à une finalité propre ; la communication entre ces espaces doit être régulée par sa nécessité et par le respect d'un devoir de réserve.

⁵ D. Houzel, « Le psychanalyste dans l'institution », *Psychanalyse hors les murs*, RFP, PUF, 1990.

De la psychanalyse sont importés dans le travail de soin, le cadre (régularité, présence, fiabilité), les règles d'abstinence et de confidentialité, les limites de l'intervention de chacun ouvrant à la place des autres partenaires. L'activité interprétative est rarement utilisée directement auprès de l'enfant, elle peut l'être plus de manière groupale en psychodrame.

L'activité clinique indirecte a lieu dans l'écoute des équipes institutionnelles : l'apport de la psychanalyse est indispensable pour permettre d'entendre l'expression de la souffrance induite par le transfert du patient chez les soignants ou entre eux. Cette souffrance peut parfois littéralement paralyser le travail d'équipe qui est alors figée dans son fonctionnement et incapable de développer les potentialités individuelles et groupales. À la différence d'un fonctionnement de type managérial, l'écoute du contre transfert des soignants se révèle être un levier fécond pour les équipes et donc pour les enfants. Ce travail ne doit pas être confondu avec la supervision clinique.

La fonction de chef de service suppose d'accepter d'être traité comme les chefs : la lecture de *Totem et tabou* est éclairante de ce point de vue là, l'analyse aide à supporter les multiples transferts et peut aider à la décision.

Psychanalyse avec les adolescents

Catherine Chabert

Lorsque Viviane Abel Prot m'a proposé de participer au groupe de travail qu'elle a animé autour de la psychanalyse de l'enfant, je lui ai immédiatement fait part de ma perplexité : je n'ai pas cette expérience de l'analyse et, je ne voyais pas trop comment contribuer à cette entreprise : à quoi elle sa répondu, avec la même promptitude que, justement, c'était pour cette raison qu'elle m'invitait et aussi, du fait de mon engagement dans des cures d'adolescents... La participation à ce groupe m'a permis d'être confrontée autrement à des questions qui me préoccupent régulièrement, avec un effet précieux, puisque j'ai modifié - en partie au moins - mes positions intérieures quant aux différents aspects de la problématique centrale traitée qui nous réunissait. Une chose est sûre, et c'est une banalité de le dire : la psychanalyse de l'enfant engage la méthode de manière très différente, non seulement au regard des cures d'adultes, mais à celui des traitements d'adolescents. De cette qualité singulière, je ne parlerai pas ici, mes collègues s'y sont employés chacun à leur manière et avec suffisamment de conviction et de profondeur. Je partage, par ailleurs, le point de vue de Viviane Abel Prot quant à la nécessité d'une formation analytique qui passe par l'expérience des cures dites classiques, et j'entends «classiques» non pas dans une perspective psychopathologique, mais en référence à la méthode freudienne et à la prise en compte de ses paradigmes essentiels.

Je me contenterai donc de quelques réflexions concernant les analyses d'adolescents soutenues par un questionnement qui pourrait ainsi être formulé : le travail analytique avec des adolescents relève-t-il de la psychanalyse ? Cette formulation, dans sa radicalité, voire sa brutalité, pourrait d'emblée faire croire qu'elle se résume à son contenu manifeste... auquel on pourrait répondre très vite que, bien sûr, à partir du moment où un psychanalyste et un adolescent se rencontrent, régulièrement, dans un cadre défini, on pourrait considérer qu'un engagement analytique advient ! La chose se complique dès lors qu'on

s'interroge sur une spécificité de la psychanalyse de l'adolescent : les accommodements de la méthode et du cadre, la singularité du transfert ou encore l'usage particulier de l'interprétation pourraient stigmatiser une forme de traitement psychique appelée par la période de vie traversée par ces jeunes patients. Comme cela s'entend, l'enjeu est d'importance : dès lors qu'est admise une correspondance déclarée entre les caractéristiques de certains patients et la nécessité d'organiser des stratégies thérapeutiques pour y répondre, on tombe dans un système qui se donnerait comme objectif de définir des protocoles adaptés, non seulement à l'âge, mais aussi à la psychopathologie et pourquoi pas aux symptômes... Évidemment, je caricature à l'extrême... mais je crains l'influence puissante, même et surtout si elle s'exerce à notre insu, des classifications en tout genre et du risque, au nom de l'efficacité thérapeutique, d'établir des procédures rigides qui s'avèreront aliénantes dans leurs applications. La psychanalyse, comme théorie et comme méthode, maintient la prévalence de la singularité, respecte la place de chacun, affirme la différence, ouvre la créativité du processus et devrait ainsi, du fait même de ses fondements, assurer la dynamique de la technique et prendre en compte l'absolue originalité du transfert. L'autre voie de réflexion qui nous est offerte s'inscrit dans un corollaire : en général, la défense de procédures spécifiques s'accompagne de la création de nouveaux concepts supposés être plus aptes à en rendre compte, avec l'idée que la métapsychologie freudienne se révèle insuffisante pour encadrer théoriquement les techniques contemporaines... Cependant, on peut quand même se demander si, au cœur même de la méthode analytique, l'association libre et le rêve, le transfert et la répétition sont susceptibles d'être, eux aussi, considérés comme inaptes aux cliniques actuelles alors qu'ils constituent l'essence de ce que Freud appelle " le sol maternel ". Je répète ma question : les mouvements du traitement

psychique des adolescents relèvent-ils de la méthode analytique ? Y a-t-il une qualité radicalement différente dans le processus analytique à l'adolescence ? L'axe principal de ma contribution pourrait être formulé ainsi : l'affrontement au narcissisme, si fortement présent à l'adolescence, pourrait nous offrir la possibilité de réfléchir, plus fondamentalement, aux mouvements de l'analyse et donc à ses obstacles, notamment dans l'appréhension du transfert et de ce qui pourrait constituer son essence. On se souvient sans doute que, pour Freud, l'obstacle majeur, le noyau dur des résistances, est inscrit dans le narcissisme. Ce sont bien les développements de sa découverte qui, en 1914, déterminent le tournant qui deviendra officiel en 1920. Mais, déjà, en 1913, dans " Remémoration, répétition, perlaboration ", Freud reconnaît les limites portées à ses attentes : la levée du refoulement, grâce à la remémoration favorisée par sa méthode, ne permet pas toujours de s'engager dans la voie de la guérison, d'une part, et d'autre part, la remémoration elle-même se heurte à la troublante émergence de la répétition. Le patient ne se remémore pas, il répète ! Et, s'il répète, c'est qu'il mobilise de sévères résistances à l'action de l'analyse : plus tard, l'échec devant le succès et le scandale déclenché par l'observation montrent que la réussite n'apporte pas toujours la satisfaction, que non seulement elle ne provoque ni la joie ni le plaisir attendus, mais qu'à l'inverse, elle détermine du déplaisir voire du malheur – donc, l'échec devant le succès – trouve en 1920 une correspondance étonnante dans la réaction thérapeutique négative. Et celle-ci met en évidence à la fois la puissance du masochisme et celle, plus souterraine mais non moins violente, du narcissisme. L'adolescence nous confronte à une sorte de dispersion des problématiques dont le rassemblement s'avère difficile et délicat. Mais justement, cet éparpillement, qui souligne la diversité des modalités du fonctionnement psychique, qui suscite des réactions contre-transférentielles hétérogènes, ne constitue-t-il pas déjà, en lui-même, l'une des caractéristiques essentielles de la psychanalyse ? Et au-delà, ne vient-il pas conforter l'intérêt d'une approche analytique soucieuse de prendre en compte les différentes facettes de configurations psychiques au sein desquelles les effets de contrastes sont prévalents, notamment par la coexistence de conduites et de pensées en apparence contradictoires, voire paradoxales ?

Revenons au transfert dans son essentielle part d'étrangèreté. Je pense notamment à ce que J.-B. Pontalis (1990) nous en dit lorsqu'il souligne l'entropie des mots, leur usure voire leur dégradation et qu'il choisit " transfert " pour illustrer ce phénomène : le mot, mais peut-être aussi son sens, s'est banalisé au point de faire partie du discours commun en contraste avec la mise en garde de Freud, " On ne s'étonne pas assez du phénomène de transfert ", réaffirmée en 1938 dans l'Abrégé : " C'est une chose bien étrange que l'analysé réincarne dans son analyste un personnage du passé " (p.42). L'analyste, un étranger, un intrus ? Ou bien le patient et ses expériences, ses projections, ses incursions dérangeantes ? Les cures d'adolescents sont bouleversantes, c'est une évidence, parce qu'elles bousculent nos repères, parce qu'elles défont les stratégies interprétatives qui ne peuvent plus s'étayer sur une connaissance théorique convenue, créant le paradoxe et le malaise, parce qu'en même temps, elles recèlent le plus intime confondu parfois avec le plus familier, parce qu'elles condensent incroyablement les mouvements conflictuels, les problématiques les plus contrastées. La confrontation à cette masse insolite nous fait courir le risque de vouloir à tout prix substituer aux lacunes ou à la remise en cause de nos modèles théoriques, de nouveaux édifices qui présentent certes leur intérêt, mais qui le conservent à condition de ne pas être utilisés contre la surprise et le désarroi, ou encore comme contre-investissement de l'étrangèreté du transfert. À travers leurs expériences spectaculaires et parfois étrangement inquiétantes, les adolescents ne perdent pas toujours leurs repères identitaires. Ils sont plutôt soumis à une double contrainte : se maintenir dans un statut d'enfant anonyme, non remarquable et donc non désirable sexuellement, ce qui protège notamment des désirs œdipiens et des fantasmes incestueux et colmate l'angoisse de castration, et en même temps conquérir une identité propre, unique, incomparable, irremplaçable : devenir quelqu'un. J'entends bien que dans la formulation de ce souhait, je devrais ajouter " devenir quelqu'un " pour l'autre, pour l'analyste, pour donner forme et corps, pour incarner la demande d'amour immense, c'est-à-dire inconditionnelle, pour atteindre l'unité narcissique la plus parfaite. La crainte et le désir mélangé d'être anonyme s'empare du transfert et confirme son invisibilité, tant il est vrai que ses indices manifestes sont trompeurs, tant il est vrai que les

interprétations de transfert, le mode " c'est comme avec votre mère (ou votre père) ", ne sont pas de mise, dépossédant le patient d'une substance narcissique essentielle, puisqu'elle assure la croyance dans l'absolue singularité de son analyse. Un autre paradoxe des cures d'adolescents en apparence contradiction avec les courants «régressifs» des cures d'adultes, c'est que, de manière suffisamment fréquente pour qu'on puisse y porter attention, le processus analytique construit un «avant» et un «après», cristallisé par le transfert : ce que Piera Aulagnier a développé, il y a déjà bien longtemps, dans la nécessité de «se construire un passé», tâche essentielle assignée aux adolescents. Ainsi se met en place une scansion temporelle qui vient ordonner les événements psychiques par l'élaboration d'une construction donnant du sens : les transformations sexuelles deviennent le point de convergence de différents courants conflictuels jusqu'ici éparpillés. Entendons-nous : je ne pense pas que cette articulation temporelle échappe aux adolescents du fait des modalités de leur fonctionnement psychique ou de leur âge. Je pense que la construction d'un avant et d'un après, l'usage des deux temps revient au processus de différenciation engagé et déployé dans l'analyse. Je ne le comprends pas comme relevant d'une chronologie développementale susceptible d'être saisie dans sa réalité effective: ce qui compte, c'est l'inscription interne de la sexualité, l'admission des changements de place qui s'imposent renversant les positions infantiles, laissant la prévalence à l'une plutôt qu'à l'autre. C'est ce que dit J. Laplanche (1986) quand il rappelle qu'à l'adolescence, le moi est pris sur tous les fronts, au-dedans et au-dehors, et que se perd la conviction d'innocence inhérente à l'enfance et au refoulement. C'est l'offre de l'analyse que de permettre, dans la confusion des temps ordonnée par le transfert, une distinction, une différence entre moi et l'autre, entre le masculin et le féminin, entre le passé et le présent. Mais cette reconnaissance tient à une construction psychique, elle ne se justifie pas par la perception ou l'objectivation d'un état réel. Sinon, comment comprendre l'imperméabilité psychique au temps qui passe, bien au-delà de l'adolescence, dans la suite de la vie ? Reconnaître la durée, les années qui s'écoulent, c'est reconnaître la différence de générations, attaquer la relation spéculaire et en même temps, mettre à nu la passion transférentielle et l'excitation qu'elle génère. Je reviens

à Freud et à sa célèbre métaphore : " La scène a entièrement changé, tout se passe comme si quelque comédie eût été soudainement interrompue par un événement réel, par exemple comme lorsque le feu éclate pendant une représentation théâtrale " (1915, p.119). J'ajouterai cette déclaration à propos de la répétition dont Freud a d'abord pensé qu'elle était un obstacle, dont il affirme ensuite qu'elle est inéluctable mais aussi indispensable à l'expérience du transfert : le malade est obligé de " répéter le refoulé comme expérience vécue dans le présent ", il n'y a pas moyen de faire revenir à la mémoire toute le refoulé et même, précise-t-il, l'essentiel ; mais en même temps, ce qui survient avec " une fidélité qu'on n'aurait pas désirée, a toujours pour contenu un fragment de la vie sexuelle infantile " (1920, p. 57-58). Quel serait cet essentiel qui se refuserait à la mémoire et trouverait ses voies de passage dans l'agir transférentiel ? À cette question, JB Pontalis propose de répondre en invoquant la réalité psychique, ce " noyau de notre être ". La répétition transférentielle nous mettrait en présence de cette réalité-là, la dernière et la plus vraie. Elle serait l'événement réel, le feu au théâtre qui mettrait fin à la représentation, mélangeant les acteurs et les spectateurs, et cet événement, non advenu dans le passé, arriverait maintenant, condensant curieusement répétition et première fois : " Ce qui se répète dans le transfert, s'agit dans la passion, n'avait pas eu lieu, n'avait pas trouvé son lieu psychique. On répète sans texte. "Ce soir on improvise" (Pontalis, 1990, p.78). Dans des perspectives analogues, j'ai proposé d'entendre la crainte de l'effondrement développée par Winnicott (1974), non seulement en référence à l'arrivée, dans l'analyse, d'une détresse restée jusqu'ici sans asile, sans lieu psychique, mais aussi à ce qui, de la sexualité, reste enclavé dans un isolement complet et qui, dans le cours de l'analyse, dans et par l'agir transférentiel, cherche une inscription effective, décisive, définitive à l'intérieur de la psyché. Je voudrais enfin revenir à une expérience de l'analyse particulièrement redoutable à laquelle nous confrontent nombre de cures d'adolescents. Je veux parler de la réaction thérapeutique négative dont on peut penser qu'elle détermine souvent l'arrêt de l'analyse si on ne se penche pas, avec l'adolescent, sur ses sources vives. Je rappelle brièvement le mouvement : la réussite d'abord, les effets positifs de la cure et le plaisir qui en découle ; puis, brutalement, le basculement

comme dans un cauchemar, un cauchemar à deux : l'analysant va de plus en plus mal, l'analyste guère mieux... Dans la voie ouverte par Freud, on peut découvrir, en deçà du succès de l'analyse, la satisfaction des désirs incestueux qui devient tout à coup menaçante : ainsi se tisse un lien trop serré entre le fantasme et son accomplissement transférentiel, et la réaction violente d'un surmoi dont la sévérité s'amplifie à la mesure de l'intensité passionnelle des désirs. L'analyse devient alors l'agent terrorisant d'une excitation – ou d'un plaisir – insupportable et ses effets prennent valeur de preuve criminelle : il s'est passé quelque chose entre l'adolescent et l'analyste, quelque chose qui a à voir inévitablement avec un événement sexuel. En contrepois, la réaction thérapeutique négative vient presque toujours dénoncer la stérilité du lien entre le patient et l'analyste, montrant l'absence d'effet, l'inutilité et l'infécondité de l'analyse : à mon avis, elle incarne, dans la violence de son désespoir, l'obligation de renoncer aux objets d'amour originaires, illustrant avec excès l'absolue détresse que ce renoncement impose. Le transfert, lorsqu'il devient passion, contient l'arrachement nécessaire aux objets d'amour originaire et cette obligation résonne formidablement avec les conditions mêmes de l'adolescence et des processus de séparation. C'est ce qui fait flamber le transfert, et le déplacement qui l'anime, dans son essence : il devient une trahison, un abandon de ces premiers objets avec la crainte concomitante d'être trahi et abandonné par eux. Maintenir l'analyse malgré tout, résister autrement, se saisir des paradoxes violents qui animent le transfert dans ces moments-là, justement parce qu'ils sont constitutifs de sa substance, parce qu'ils témoignent de son essence la plus intime, la plus profonde et sans doute la plus intense, permet à l'analyste de survivre, au sens de l'injonction winnicottienne adressée aux parents d'adolescents. Survivre, c'est-à-dire, rester vivant psychiquement, c'est-à-dire accepter d'être traversés par des mouvement

contradictoires, par des affects massifs et des représentations dérangeantes certes, mais qui témoignent d'évènements psychiques effectifs qui reconnaissent, au-delà de la paralysie ou parfois de la sidération de certains moments analytiques, la vitalité pulsionnelle et fantasmatique de la réalité psychique de l'analyste. Les cures d'adolescents sont là pour nous en offrir une expérience à la fois éprouvante et féconde : elles montrent que les butées narcissiques ne sauraient être considérées seulement comme des obstacles inaltérables, réfractaires aux mouvements et à l'action de l'analyse ; elles montrent avec passion que la part narcissique du transfert est constitutive de son essence, de sa force et de son attraction.

Freud S. (1913), "Remémoration, répétition, perlaboration", *La technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1977, pp.105-115.

Freud S. (1914), "Pour introduire le narcissisme", *La vie sexuelle*, Paris, PUF, 1985, 81-106.

Freud S. (1920), "Au-delà du principe de plaisir", *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1981, pp. 41-117 ; in *Œuvres complètes*, t. XV, Paris, PUF, 1996, pp. 273-339.

Freud S. (1915), "Observations sur l'amour de transfert", *La technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1977, pp. 116-130.

Freud S. (1938), *Abrégé de psychanalyse*, Paris, PUF, 1949.

Laplanche J. (1986), "De la théorie de la séduction restreinte à la théorie de la séduction généralisée", *Études Freudiennes*, 27, 7-25.

Pontalis J.-B. (1990), *La force d'attraction*, Paris, Seuil.

Winnicott D.W. (1974), "La crainte de l'effondrement", *Nouvelle Revue de psychanalyse, Figures du vide*, n° 11, 1975, pp. 35-44. Nouvelle traduction in *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*, Paris, Gallimard, 2000.

Quelques étapes à l'IPA

Viviane Abel Prot

En 1969, la société hollandaise demande à l'IPA d'entériner une formation qu'elle a mise en place dès 1966 aux côtés de la formation à la psychanalyse d'adultes : une formation à la psychanalyse d'enfants (trois cas d'enfants supervisés et un cas d'adulte).

L'admission dans la société hollandaise de candidats pour l'une ou l'autre formation, ce qui signifie que tout analyste en formation, à la psychanalyse d'enfants ou d'adultes, peut devenir, dans cette société, membre et donc membre de l'IPA, provoque de très vives réactions au sein même de l'IPA.

Cette première transgression dans une société de l'IPA donne lieu à des débats divers et musclés qui vont de propositions concrètes comme d'imposer une deuxième supervision d'adulte dans le cadre de la formation à la psychanalyse d'enfants, de questions sur la manière dont un membre pourra passer d'une société à une autre, à une réflexion générale et de fond sur la formation.

Celle-ci suscite des discussions sur la qualification à l'intérieur d'une société : qui serait titulaire dans la société hollandaise ? La seule formation à la psychanalyse d'enfants suffit-elle pour être membre formateur ? Les analystes qui s'occupent d'enfants ne le font pas nécessairement toute leur vie : comment feront-ils avec les adultes ?

Sont présents lors des débats et interviennent H. Segal, M. Kahn, H. Kohut, M. Shur, J. Laplanche, J.-B. Pontalis, P. Heimann.

J.-B. Pontalis insiste sur l'intérêt d'une unité de la formation, non spécialisée. Il s'agit pour lui d'un problème théorique et non seulement pratique et clinique : le processus psychanalytique dit-il, se dégage le plus, avec le moins de déformation possible, dans une analyse de névrose adulte, sorte de laboratoire.

J. Laplanche dénonce la fragmentation de la psychanalyse, l'idée qu'il y ait deux catégories d'analystes.

Personne ne nie l'importance des acquis cliniques et théoriques de la psychanalyse d'enfants, certains se demandent comment les analystes formés à la psychanalyse de l'enfant pourront s'occuper d'adultes et vice versa. D'autres s'offusquent de la position fermée de l'IPA, ou au contraire des dangers de l'acceptation d'une formation à la psychanalyse d'enfants qu'ils ne jugent absolument pas suffisante. Les troisièmes proposent des formules complémentaires. La majorité souhaite clairement maintenir une unité de formation autour de la psychanalyse d'adultes.

Un comité doit être formé, sous la direction de Samuel Ritvo, pour examiner de près la question. Tout le monde est d'accord pour prendre son temps, sauf la société hollandaise.

Ces questions se retrouvent aujourd'hui avec le souhait de certains groupes d'être reconnus par l'IPA comme sociétés de formation à la seule psychanalyse d'enfants.

Actuellement, de nombreuses sociétés proposent une formation spécifique à la psychanalyse d'enfants qui est complémentaire et ne peut se faire qu'après ou en même temps que la formation à la psychanalyse d'adultes, qui requiert toujours deux cures supervisées d'adultes. La formation à la psychanalyse d'enfants exige souvent aussi deux cures d'enfants supervisées (à un rythme de quatre séances par semaine et pas nécessairement payantes puisqu'elles peuvent être proposées dans des centres dépendant de ces sociétés analytiques). Par ailleurs, l'observation d'enfant ou de nourrisson est obligatoire dans de nombreuses sociétés composantes de l'IPA, durant la première année de formation générale. Rares sont les sociétés qui n'offrent pas une formation spécifique à la psychanalyse de l'enfant.

En 2008, le Centre Anna Freud a demandé à ce que sa formation à la seule psychanalyse de l'enfant soit reconnue par l'IPA en proposant de plus toutes sortes d'enseignements (psychologie générale,

neurosciences...) et en insistant sur l'idée que la psychanalyse d'enfants ne saurait négliger une politique de santé nationale .

Mais en juillet 2008, après une discussion longue et animée, le *Board* de l'IPA vota et refusa à une très large majorité (1 était pour ; 15 étaient contre ; 3 se sont abstenus) toute idée de formation en psychanalyse d'enfants indépendante d'une formation à l'analyse des adultes selon les critères actuels.

De plus, l'IPA a récemment introduit une mesure restrictive par rapport aux demandes de groupes ou

de personnes indépendants qui souhaiteraient faire partie de l'association internationale en exigeant qu'ils s'adressent, non plus à la commission de procédures d'équivalences, mais directement au *Board* de l'IPA qui transmettrait ensuite les demandes, au COCAP (*Child and Adolescent Committee*) s'il était concerné. COCAP dont la direction a été confiée à Florence Guignard.

Pour le moment, aucune formation à la psychanalyse d'enfants n'est reconnue comme suffisante pour former un analyste de l'IPA.

Indications de lectures

Cette courte bibliographie n'a pas intégré les grands textes de la psychanalyse de l'enfant ni ceux des célèbres controverses théoriques et cliniques soulevées à propos de la psychanalyse de l'enfant.

Elle se limite à des textes, ou bien à des auteurs de l'APF, qui avaient été évoqués dans le travail de préparation à l'après-midi du 14 Novembre.

Documents & débats :

n° 30 (en particulier les pages 20, 21, 22)

n° 32 (consacré à la psychanalyse d'enfants)

n° 35 (Victor Smirnoff : *La formation de l'analyste : des principes aux modalités* ; Annie Anzieu : *Réflexions sur l'analyse d'enfants et la formation*)

n° 72 (Jean-Louis Lang : *Notes sur l'histoire de la psychanalyse d'enfants en France*)

Annuel de l'APF 2009, PUF

Quelle guérison ? Jenny Chomienne Pontalis : *Il se cache parce qu'il est malade*

Études Freudiennes,

n° 36, 1995, qui comprend entre autres :

Jean-Louis Lang : « Notes sur l'histoire de la psychanalyse en France » ;

Jean-Claude Rolland : « Histoire de la psychanalyse de l'enfant à l'APF »

Nouvelle Revue de Psychanalyse

L'enfant, n° 19, Printemps 1979

Dont :

J.-B. Pontalis : « La chambre des enfants » ;

Daniel Widlöcher : « Le point de vue du développement : mythe, modèle ou réalité ? »

Histoires de cas, n°42 , Automne 1990

dont :

Viviane Abel Prot : « Cave canem » ;

Laurence Kahn : « Par où commencer ? »

penser / rêver

La haine des enfants, automne 2004, Mercure de France

L'inadaptation des enfants et de quelques autres, automne 2008, Editions de l'Olivier

Libres cahiers pour la psychanalyse, In press

Pierre Ferrari, « D'un récit à l'autre », *Clinique de la psychanalyse*, n° 20

Blandine Foliot, « On dessine Basil ! », *Les divisions de l'être*, n° 4

Jean-Yves Tamet, « Les Monstres », *Regards sur le rêve*, n° 14

Michel Villand, « Une attente démesurée », *L'intraitable culpabilité*, n° 18

Jacques André, Catherine Chabert (sous la direction de) *La psychanalyse d'adolescents existe-t-elle ?*, Petite bibliothèque de psychanalyse, Paris, PUF, Janvier 2010

Annie Anzieu
Le travail du psychothérapeute d'enfant, Dunod, Paris 2003

Jean-Claude Arfouilloux (sous la direction de), *Enfants tristes*, Privat, 1983

Léo Bleger

« L'Enfant dans la psychanalyse et la psychanalyse d'enfants de Freud à Klein », *L'enfant et la psychanalyse*, Ed. Esquisses Psychanalytiques, Paris 1993.

Bernard Golse

« Les psychothérapies conjointes parent(s)-bébé : conquête ou dérive », *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2005, 36

Didier Houzel : « Le psychanalyste dans l'institution point de vue et méthode », *Revue Française de Psychanalyse*, 1990, vol.54, n° 5

Laurence Kahn : *Cures d'enfance*, Tracés, Editions Gallimard, 2004

Jean Losserand : « Les origines de la consultation. Histoire de la psychanalyse de l'enfant en France », *Le Coq Héron*, 1991, n° 119

Jean-Claude Rolland :

« Histoire de la psychanalyse de l'enfant à l'APF », *Etudes freudiennes* n° 36, janvier 1995

« La question de la fréquence des séances à la lumière de certaines caractéristiques du processus analytique chez les enfants », *Bulletin de la FEP* n° 41, Automne 1993

Victor Smirnoff : *La psychanalyse de l'enfant*, P.U.F., coll « Paideia », Paris 1966

Jean-Yves Tamet : « Après coup d'une cure d'enfant », *Bulletin préparatoire au Congrès des langues romanes*, Paris 2009

Daniel Widlöcher : *L'interprétation des dessins d'enfants*, Mardaga Editions, Coll. « Psychologie et sciences humaines », Bruxelles, 1998

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Président Laurence KAHN
Vice-Présidents Dominique CLERC - François VILLA
Secrétaire général Jean-Yves TAMET
Secrétaire scientifique Jean-François DAUBECH
Trésorier Dominique BLIN
Président sortant Daniel WIDLÖCHER

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Secrétaire Jean-François DAUBECH
Catherine CHABERT, Jean-Philippe DUBOIS,
Jean-Michel HIRT, Sylvie FERRY, Françoise LAURENT

COMITÉ DE PUBLICATION DE L'ANNUEL

Placé sous la responsabilité d'André BEETSCHEN, il est composé de Claude BARAZER, Odile BOMBARDE, Dominique CLERC, Bernard de LA GORCE, Adriana HELFT, Patrick MEROT et Philippe VALON

DOCUMENTS ET DÉBATS

Placé sous la responsabilité du Conseil d'administration en exercice. La réalisation des numéros est actuellement confiée à François VILLA, Sophie AUBRY BOUCHET et Martine BIAU

INSTITUT DE FORMATION

ANALYSTES EN EXERCICE À L'INSTITUT DE FORMATION

Viviane ABEL PROT, Jacques ANDRÉ, Annie ANZIEU, Claude BARAZER
André BEETSCHEN, Catherine CHABERT, Catherine CHATILLON
Dominique CLERC, Roger DOREY, Lucile DURRMEYER,
Bernard FAVAREL-GARRIGUES, François GANTHERET, Edmundo GÓMEZ MANGO,
Michel GRIBINSKI, Jean-Michel HIRT, Didier HOUZEL, Laurence KAHN,
Sylvie de LATTRE, Jean-Claude LAVIE, Jacques LE DEM
Josef LUDIN, Danielle MARGUERITAT, Patrick MEROT, Marie MOSCOVICI
Raoul MOURY, Henri NORMAND, Jean-Claude ROLLAND
Évelyne SECHAUD, Dominique SUCHET, Jean-Yves TAMET
Hélène TRIVOUSS WIDLÖCHER, Felipe VOTADORO, Daniel WIDLÖCHER

COMITÉ DE FORMATION

Secrétaire André BETSCHEN
Jacques ANDRÉ, André BEETSCHEN, Catherine CHABERT, Dominique CLERC,
Michel GRIBINSKI, Jacques LE DEM, Henri NORMAND, Dominique SUCHET,
Felipe VOTADORO

COMITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Secrétaire Leopoldo BLEGER
Membres ex officio Laurence KAHN, Jean-François DAUBECH
Membre représentant du Collège des titulaires Edmundo GÓMEZ MANGO
Laurence APFELBAUM, Anne-Marie DUFFAURT
Paule BOBILLON, Éric FLAME, Jenny CHOMIENNE PONTALIS

MEMBRES D'HONNEUR

Pr Jean LAPLANCHE	55, rue de Varenne 75341 Paris cedex07	01 45 48 37 54
M. J.-B. PONTALIS	34, rue du Bac - 75007 Paris	01 42 96 36 03
Dr Guy ROSOLATO	3, square Thiers - 75116 Paris	01 45 53 36 89

MEMBRES TITULAIRES

Mme Viviane ABEL PROT	30, rue Vaneau - 75007 Paris	01 47 05 86 02
Pr Jacques ANDRÉ	18, rue Didot - 75014 Paris	01 45 43 87 69
Mme Annie ANZIEU	7 bis, rue Laromiguière - 75005 Paris	01 47 07 43 98
Dr Claude BARAZER	71, rue du Cardinal Lemoine 75005 Paris	01 55 43 93 14
Dr André BEETSCHEN	5, place Croix-Pâquet - 69001 Lyon	04 78 28 54 57
Pr Catherine CHABERT	76, rue Charlot - 75003 Paris	01 42 77 27 70
Dr Catherine CHATILLON	75, rue de Saint-Genès 33000 Bordeaux	05 56 96 58 77
Mme Dominique CLERC	82, boulevard Beaumarchais - 75011 Paris	01 43 55 04 25
Pr Roger DOREY	32, boulevard Marbeau - 75116 Paris	01 45 00 58 92
Dr Lucile DURMEYER	27, rue des Cordelières - 75013 Paris	01 47 07 63 42
Dr Bernard FAVAREL-GARRIGUES	44, rue de Tivoli - 33000 Bordeaux	05 56 81 96 30
M. François GANTHERET	13, rue de la Cerisaie - 75004 Paris	01 42 74 42 32
Dr Edmundo GÓMEZ MANGO	150, avenue du Maine - 75014 Paris	01 43 22 52 09
Dr Michel GRIBINSKI	14, rue Barbette - 75003 Paris	01 40 29 99 33
Pr Jean-Michel HIRT	12, rue Lamblardie 75012 paris	01 44 78 68 05
Pr Didier HOUZEL	6, rue de l'Académie - 14000 Caen	02 31 86 72 49
Mme Laurence KAHN	68/70, bd Richard Lenoir - 75011 Paris	01 47 00 51 70
Mme Sylvie de LATTRE	1, rue du Val de Grâce - 75005 Paris	01 43 25 86 27
Dr Jean-Claude LAVIE	22, avenue de l'Opéra - 75001 Paris	01 42 97 48 55
Dr Jacques LE DEM	57, rue Boileau - 69006 Lyon	04 78 89 11 50
Dr Josef LUDIN	16, rue Vavin - 75006 Paris	01 43 26 58 39
Dr Danielle MARGUERITAT	26, rue Erlanger - 75016 Paris	01 46 51 55 68
Dr Patrick MEROT	13, av. Charles V - 94130 Nogent S/Marne	01 48 73 40 17
Mme Marie MOSCOVICI	32, avenue Carnot - 75017 Paris	01 42 27 16 32
Dr Raoul MOURY	27, boulevard Edgar Quinet - 75014 Paris	01 43 20 21 36
Dr Henri NORMAND	53, rue Huguerie - 33000 Bordeaux	05 56 44 06 64
Dr Jean-Claude ROLLAND	45, rue de la République - 69002 Lyon	04 72 40 20 77
Mme Évelyne SECHAUD	148, rue de Rennes 75006 Paris	01 44 05 92 60
Mme Dominique SUCHET	86, rue Montgolfier - 69006 Lyon	04 78 93 64 42
Dr Jean-Yves TAMET	6, rue Marcel G. Rivière - 69002 Lyon	04 78 42 48 32
Dr Hélène TRIVOUSS-WIDLÖCHER	14, rue Pirandello 75013 Paris	01 85 41 89 59
Dr Felipe VOTADORO	5-7, bd Edgar Quinet - 75014 Paris	01 43 35 12 06
Pr Daniel WIDLÖCHER	79, bd Vincent Auriol 75013 Paris	06 70 31 86 02

MEMBRES SOCIÉTAIRES

Dr Athanassios ALEXANDRIDIS	Karneadou 38 - Athènes 10676 - Grèce	00302107291993
Mme Laurence APFELBAUM	52, rue de Vaugirard - 75006 Paris	01 40 51 26 24
Dr Henri ASSÉO	6, rue Jeanne d'Arc - 75013 Paris	01 45 85 50 74
Dr Bernard BASTEAU	117 rue de Ségur 33000 Bordeaux	05 56 24 93 14
M. Joël BERNAT	14 ter, rue Lyautey -54000 Nancy	03 83 32 01 04
Dr Leopoldo BLEGER	37, rue Volta 75003 Paris	01 42 77 85 96
Mme Dominique BLIN	2, square du Croisic 75015 Paris	01 43 35 46 03
Dr Jean BOUSQUET	13, place Dupuy - 31000 Toulouse	05 61 63 68 95
Pr Françoise BRELET-FOULARD	5, rue Menou - 44000 Nantes	02 40 74 79 20
Dr Philippe CASTETS	90, rue de Bayeux - 14000 Caen	02 31 50 08 79
Mme Marie-José CÉLIÉ	16, rue Lunain - 75014 Paris	01 45 45 40 80
Pr Françoise COUCHARD	61, avenue du Roule - 92200 Neuilly	01 47 22 41 68
M. Albert CRIVILLÉ	132, bd du Montparnasse - 75014 Paris	01 43 35 08 69
Dr Jean-François DAUBECH	33, rue des Treuils 33000 Bordeaux	05 56 24 16 73
Dr Christophe DEJOURS	39, rue de la Clef - 75005 Paris	01 55 43 96 90
Dr François DESVIGNES	74, rue Dunois-Tour Chéops - 75464 Paris cedex 13	01 45 85 01 10
Dr Catherine DOCHE	16, rue de l'Ormeau Mort - 33000 Bordeaux	05 56 99 13 57
Dr Jean-Philippe DUBOIS	19, boulevard George V 33000 Bordeaux	05 56 93 11 13
Dr Anne-Marie DUFFAURT	16, rue de la Bourse - 31000 Toulouse	05 61 22 67 06
Mme Corinne EHRENBERG	16, rue de Fleurus 75006 Paris	01 42 22 10 16
Mme Brigitte EOCHE-DUVAL	3, rue Dobrée 44100 Nantes	02 40 69 75 17
Dr Maya EVRARD	82, rue Lauriston 75116 Paris	01 47 27 24 06
Pr Pierre FERRARI	4, rue des Carmes 75005 Paris	01 43 25 78 14
Mme Bernadette FERRERO	12, chemin du Verger 69570 Dardilly	04 72 17 02 63
Mme Adriana HELFT	50, boulevard Saint-Germain 75005 Paris	01 42 71 23 46
Mme Monique de KERMADEC	87, av Raymond Poincarré 75116 Paris	01 47 04 23 32
M. Jean-Michel LÉVY	7, rue des Dames 75017 Paris	01 42 63 09 43
Pr. Vladimir MARINOV	58, rue de Silly 92100 Boulogne	01 46 03 19 40
Dr Florence MÉLÈSE	4, rue Léon Delagrangue - 75015 Paris	01 45 31 89 26
Dr Pascale MICHON RAFFAITIN	12, rue Oswaldo Cruz 75016 Paris	01 42 30 70 70
Dr Frédéric MISSEWARD	146, rue de Picpus - 75012 Paris	01 49 28 96 17
Dr Luis-Maria MOIX	21, rue Réaumur 75003 Paris	01 42 77 05 77
Dr Kostas NASSIKAS	11, place Raspail - 69007 Lyon	04 78 61 25 00
Dr Nicole OURY	77, cours du Docteur Long - 69003 Lyon	04 72 33 55 45
Dr Michael PARSONS	1, Offerton Road SW4 ODH Londres -UK	00 44 20 7622 7814
Mme Agnès PAYEN-CRAPLET	6, rue de l'Aude - 75014 Paris	01 45 38 50 10
Dr Gilles REBILLAUD	8, rue Huysmans - 75006 Paris	01 45 44 64 72
Dr Anne ROBERT PARISSET	28, rue Desaix - 75015 Paris	01 45 75 40 16

Dr Daniel ROCHE	25, Cours de l'Intendance - 33000 Bordeaux	05 56 48 16 87
Dr Josiane ROLLAND	45, rue de la République - 69002 Lyon	04 78 37 34 84
Dr Annie ROUX	12, rue Perignon - 75007 Paris	01 40 56 05 40
Mme Monique ROVET BICHAT	32 bis, avenue de Picpus - 75012 Paris	01 46 28 13 41
Dr Monique SELZ	72, Rue Olivier de Serres 75015 Paris	01 45 32 06 22
Mme Hélène TENENBAUM	2, rue Dom Calmet - 54000 Nancy	03 83 35 00 77
Mme Olivia TODISCO	46, rue de Babylone 75007 Paris	01 40 65 99 00
Dr Philippe VALON	51, Rue Jules Guesde 92240 Malakoff	01 46 84 09 62
M. Eduardo VERA OCAMPO	89, rue des Martyrs 75018 Paris	01 42 57 03 24
M. François VILLA	30, bd de Strasbourg 75010 Paris	01 42 49 71 42

M E M B R E S H O N O R A I R E S

Mme Nicole BERRY- M. Gérard BONNET - Dr Françoise CAILLE-WINTER

Mme Lucienne COUTY - Pr Guy DARCOURT - Dr Colette DESTOMBES

Dr Bernard DUCASSE - Mme Gabrielle DUCHESNE - Dr Judith DUPONT

Dr Bernard JOLIVET - Mme Monique LAWDAY

Dr Elisabeth LEJEUNE - Dr Robert PUJOL

Secrétariat de l'APF : Sylvia MAMANE

24, place Dauphine, 75001 Paris

tél. 01 43 29 85 11, fax. 01 43 26 13 46

e-mail : lapf@wanadoo.fr

site internet : associationpsychanalytiquedefrance.org