

BiblioÀPRENDRE

Apprendre : désir ou dressage ?

25 ET 26
NOVEMBRE 2017
PALAIS DES CONGRÈS PARIS
PORTE MAILLOT

47^e JOURNÉES

DE L'ÉCOLE DE LA CAUSE FREUDIENNE

Biblio**À**PRENDRE

Bibliographie *Apprendre : désir ou dressage ?*

Responsable : Michel Héraud

S. Freud

Responsable : Nicole Oudjane
avec la participation de

Philippe Aurat – Michèle Bardelli – Marie-Claude Billot – Nicole Bonnet-Martinez – Françoise Bridon – Isabelle Caillault
Sylvette Calloni – Christine Carteron – Catherine Cheze-Essomé – Isabelle Doucet – Marie-Ange Ducloix
Marie-Anne Falcon – Nadine Farge – Alexandre Fernandez – Christian Fontvieille – Alain Godineau – Zoubida Hammoudi
Françoise Héraud – Michel Héraud – Bénédicte Héron – Annie Laguillaumie – Dominique Legrand – Marie-Cécile Marty
Karine Mioche – Nicole Oudjane – Marie-Jo Page – Sylvie Poinas-Païs – Nadège Talbot – Bernard Walter

J. Lacan

Responsable : Hélène Combe
avec la participation de

Adela Bande-Alcantud – Bruno Alivon – Maud Bellorini – Guy Benaderette – Frédérique Bouvet – Éliane Calvet
Marie-Antoinette Cézard – Arielle Chu – Hélène Combe – Melina Cothros – Margot Delle Corte – Hélène Deltombe
Lucie Ducorneau – Isabelle Fragiaco – Zoubida Hammoudi – Catherine Kempf – Yvonne Lachaize-Æmichen
Elsa Lamberty – Grégory Leduc – Énora Le Moal – Cédrine Monier – Hayet Nary-Lock – Claire Piette – Isabelle Pontécaille
Alain Revel – Martine Revel – Michèle Rivoire – Valeria Sommer-Dupont – Anne-Marie Sudry – Edmond Vaurette

J.-A. Miller (Cours)

Responsable : Isabelle Galland
avec la participation de

Djamila Ammar – Valérie Bischoff – Frédérique Bouvet – Françoise Cassi – Valérie Chevassius-Marchionni
Anne Colin-Déat – Yvonne Düringer – Pierre Ebtinger – Elisabeth Engel – Fabrice Ferry – René Fiori – Isabelle Galland
Elisabeth Gurniki – Stella Harrison – Barbara Houbre – Jeanne Joucla – Béatrice Landaburu – Olivier Linden
Jonathan Leroy – Hervé Mantz – Nathalie Menier – Valérie Morweiser – Thérèse Petitpierre – Analie Pourtier
Nadia Said – David Sellem – Goscia Stradomska – Danièle Talmont – Carine Thieux – Patricia Wartelle

J.-A. Miller (textes) - Auteurs du Champ freudien (revues)

Responsable : Romain-Pierre Renou
avec la participation de

Laure de Bortolli – Maria Brinco de Freitas – Delphine Chapin – Aurélie Charpentier-Libert – Thomas Daigueperce
Emma Edelstein – Susana Elkin – Marie-Madeleine Farmouza – Alexandra Fehlauer – Anne-Charlotte Gauthier
Serena Guttadauro-Landriscini – Damien Guyonnet – Stéphanie Lavigne – Guillaume Libert – Marina Lusa
Nathalie Marion – Camille Monribot – Romain-Pierre Renou – Caroline Simon – Ana Inès Vasquez – Wendy Vives

Livres

Responsable : Benoit Delarue
avec la participation de

Benoit Delarue – Eliane Chastang – Noémie Jan – Clélia Epsteyn – Claire Le Poitevin – Fanny Levin – Amaury Noël

Avec la participation de Fabian Fanjwaks et Virginie Leblanc

Réalisation du pdf interactif : Hélène Skawinski (Charte graphique des 47^{es} Journées réalisée par Justine Fournier)

Promenez votre souris sur les noms
de la table des matières
et cliquez pour vous rendre
dans la section qui vous plaît.

Jetez un coup d'oeil sur la colonne
de gauche lorsque vous êtes plongé
dans votre lecture...

Les lettres et les chiffres vous permettent
de prendre les raccourcis de Biblioàprendre !

Parmi ces chemins de traverse,
cliquez sur **A, B, C...**
découvrez les sous-parties des chapitres
Freud, Lacan, Jacques-Alain Miller,
et quelques **autres auteurs...**

*Explorez,
cliquez, savourez !*



1. Sigmund Freud p. 5

2. Jacques Lacan p. 30

A / Écrits p. 31

B / Autres écrits p. 37

C / Le Séminaire p. 40

D / Autres textes p. 65

3. Jacques-Alain Miller p. 72

A / L'orientation lacanienne p. 73

B / Textes p. 97

4. Auteurs du Champ freudien p. 101

1.

Sigmund Freud

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« Charcot », (1893), *Résultat, Idées, Problèmes*, tome 1, Paris, PUF, 1984.

« On pouvait l'entendre dire que la plus grande satisfaction qu'un homme puisse vivre était de voir quelque chose de nouveau, c'est-à-dire de le reconnaître comme nouveau, et, par des remarques toujours répétées, il revenait à la difficulté et aux mérites de ce "voir". D'où venait-il donc que les hommes ne voyaient jamais en médecine que ce qu'ils avaient déjà appris à voir, comme il était merveilleux de pouvoir voir brusquement de nouvelles choses – de nouveaux états pathologiques – qui pourtant étaient vraisemblablement aussi vieilles que le genre humain, et comme il devait lui-même se dire qu'il voyait maintenant bien des choses qui avaient durant trente ans échappé à son regard dans ses salles de malades. »

p. 62-63.

« Charcot était à l'apogée de sa vie lorsque fut mise à sa disposition cette plénitude de moyens d'enseignement et de recherches. C'était un travailleur infatigable et je pense toujours et encore plus zélé de toute l'école. [...] Il est certain que cet afflux d'êtres humains ne s'adressait pas seulement au célèbre chercheur, mais tout autant à ce grand médecin et ami des hommes qui savait toujours trouver une réponse, et qui devinait là où l'état présent de la science ne lui permettait pas de savoir. [...] Comme enseignant, Charcot était littéralement fascinant, chacune de ses conférences était un petit chef-d'œuvre de construction et d'articulation, à la forme achevée et à ce point pénétrant que de toute la journée on ne pouvait chasser de son oreille la parole entendue de son esprit l'objet de sa présentation. »

p. 67.

« Lettres. Esquisses. Notes », (1894-1902), *La naissance de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1991.

[Lettre n°5] « Je n'ai appris que strictement ce qu'il fallait pour devenir neurologue. Et maintenant, quoique jeune encore, il me manque le temps et l'indépendance. [...] Le temps m'eût manqué pour étudier. L'été a été très dur, j'avais assez de loisirs, mais les soucis m'enlevaient tout courage. Autre chose encore m'empêche d'apprendre : l'habitude de me livrer à des recherches, qui m'a fait sacrifier bien des choses, le manque d'agrément de la vie estudiantine, le besoin d'entrer dans les détails et d'exercer ma critique. »

p. 53.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

Études sur l'hystérie, (1895), Paris, PUF, 1956.

[note 1] « Je n'ai jamais disposé d'une autre et meilleure description de cet état singulier où le sujet sait tout sans le savoir. Il est évident que ce fait ne devient compréhensible que si l'on s'est trouvé soi-même dans un pareil état ».

p. 91-92.

« J'appris peu à peu à me servir de l'éveil de cette douleur comme d'une boussole. Lorsqu'il lui arrivait de se taire sans que la douleur eût cessé, je savais qu'elle n'avait pas encore tout dit et j'insistais pour qu'elle continuât cette confession jusqu'au moment où celle-ci avait supprimé la douleur. »

p. 117.

« Au cours de l'analyse, je me laissais diriger, tantôt par les fluctuations de son état, tantôt par mon propre jugement ».

p. 117.

« Nous agissons, autant que faire se peut, en instructeur là où l'ignorance a provoqué quelque crainte, en professeur, en représentant d'une conception du monde, libre, élevée et mûrement réfléchie, enfin en confesseur qui, grâce à la persistance de sa sympathie et de son estime une fois l'aveu fait, donne une sorte d'absolution. Dans la mesure où le permet l'intérêt que suscitent en nous le cas considéré et notre propre personnalité, nous cherchons à venir humainement en aide à notre patient. »

p. 228.

« Esquisse d'une psychologie scientifique », (1895), La naissance de la psychanalyse, Paris, PUF, 1986.

« [La théorie psychologique] Elle doit nous expliquer tout ce que, d'une façon si mystérieuse, nous apprend notre "conscient". Or, comme ce conscient ignore tout de ce que nous avons admis jusqu'à présent – les quantités comme les neurones – il convient que notre théorie puisse expliquer jusqu'à cette ignorance elle-même. [...] Nous nous attendons à trouver que certains de nos postulats ne sont pas confirmés par le conscient [...] le conscient nous fournit sur les processus neuroniques des renseignements qui ne sauraient être ni complets ni certains ».

p. 327.

« Tandis que le moi s'efforce de se débarrasser de ses charges au moyen d'une satisfaction, il est inévitablement amené à agir sur la répétition des expériences douloureuses et des affects et il doit le faire de la façon suivante généralement qualifiée d'"inhibition". »

p. 341.

« Le jugement constitue donc un processus ψ que seule une inhibition venue du moi rend possible. »

p. 346.

« L'éveil de la connaissance est donc dû à la perception d'autrui. »

p. 348.

« Il appartient au moi d'empêcher tout déclenchement d'affect qui permettrait alors la production d'un processus primaire. Le meilleur moyen dont il dispose pour ce faire est le mécanisme de l'attention. »

p. 368-369.

« Non seulement les associations verbales rendent possible la connaissance, mais encore elles réalisent autre chose de très important. Les frayages entre neurones ψ constituent, nous le savons, la "mémoire" – la repré-

sensation de toutes les influences exercées sur ψ par le monde extérieur. [...] Les frayages produits par la pensée ne laissent derrière eux que les effets et non *la mémoire*. »

p.376.

« Nous avons ainsi découvert ce qui caractérise le processus de pensée cognitive, le fait que l'attention s'applique dès le début aux annonces de décharge de la pensée, c'est-à-dire aux signes du langage. »

p.377.

« L'Étiologie de l'hystérie », (1896), *Névrose Psychose et perversion*, Paris, PUF, 1988.

« Quoi que vous puissiez penser de mes résultats, je vous demande de ne pas les tenir pour le fruit d'une spéculation à bon marché. Ils reposent sur l'examen individuel et laborieux de malades avec lesquels j'ai passé dans la plupart des cas une centaine d'heures et davantage. Ce qui pour moi est encore plus important que votre reconnaissance de la valeur de mes résultats, c'est l'attention que vous voudrez bien porter à la méthode dont je me suis servi. C'est une méthode nouvelle, difficile à manier et néanmoins irremplaçable pour atteindre des buts scientifiques et thérapeutiques. Vous réaliserez, j'en suis sûr, que l'on ne peut pas vraiment contester les résultats auxquels conduit cette méthode breuerienne modifiée, si on laisse de côté cette méthode pour se servir uniquement de la méthode traditionnelle d'examen des malades. Ce serait comme si l'on voulait réfuter les découvertes de la technique histologique en s'appuyant sur l'examen macroscopique. Cette nouvelle méthode de recherche nous ouvre tout grand l'accès à un nouvel élément constitutif de l'événement psychique : les processus de pensées demeurés inconscients et, pour reprendre la formule de Breuer, "*incapables de devenir conscients*" ; par là même, elle nous invite à espérer une nouvelle et meilleure compréhension de tous les troubles psychiques fonctionnels. Je ne veux pas croire que la psychiatrie veuille différer encore longtemps l'utilisation de ce nouveau moyen de connaissance. »

p. 111-112.

« La sexualité dans l'étiologie des névroses », (1898), *Résultat, Idées, Problèmes*, tome 1, Paris, PUF, 1984.

« Qui veut savoir avec certitude à propos de ses malades, si leurs névroses sont réellement en relation avec de leur vie sexuelle, ne peut éviter de s'informer auprès d'eux de leur vie sexuelle et d'insister pour être éclairé sur celle-ci d'une manière fidèle à la vérité. »

p.76.

« Ce faisant, on apprend toutes sortes de choses de la vie sexuelle des humains, de quoi remplir un livre utile et instructif, on se met aussi à regretter à tous égards que la science sexuelle passe encore de nos jours pour déshonnête. »

p.81-82.

« Sur le mécanisme psychique de l'oubli », (1898), *Résultat, Idées, Problèmes*, tome 1, Paris, PUF, 1984.

« On met à découvert la moitié du secret de l'amnésie hystérique en disant que les hystériques ne savent pas ce qu'ils ne *veulent* pas savoir ». »

p. 106.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

L'interprétation des rêves, (1900), Paris, PUF, 1967.

« La méthode exige une certaine préparation du malade. Il faut obtenir de lui à la fois une plus grande attention à ses perceptions psychiques et la suppression de la critique, qui ordinairement passe au crible les idées qui surgissent dans la conscience. Pour qu'il puisse observer et se recueillir, il est bon de le mettre dans une position de repos, les yeux fermés ; pour qu'il élimine toute critique, il est indispensable de faire des recommandations formelles. On lui explique que le succès de la psychanalyse en dépend : il faut qu'il fasse attention, il faut qu'il observe et communique tout ce qui lui vient à l'esprit, qu'il se garde bien de refouler une idée parce qu'elle lui paraît sans importance, hors du sujet ou absurde. Il faut qu'il soit tout à fait impartial vis-à-vis de ses propres idées, car c'est précisément sa critique qui, en temps ordinaire, l'empêche de trouver l'explication d'un rêve, d'une idée obsessionnelle, etc.

Au cours de mes travaux de psychanalyse, j'ai observé que l'attitude psychique d'un homme qui réfléchit est très différente de celle d'un homme qui observe ses propres réflexions.

L'activité psychique est plus intense pendant la réflexion que pendant l'auto-observation même la plus attentive ; l'aspect concentré, le front ridé de celui qui réfléchit, en opposition avec le repos mimique de celui qui s'observe, en sont une preuve. Il y a concentration de l'attention dans les deux cas, mais dans la réflexion il y a, de plus, une critique. Cette critique fait éliminer une partie des idées apparues après perception, elle coupe court à d'autres pour ne pas suivre leur cheminement, fait que d'autres enfin ne parviennent même pas à franchir le seuil de la conscience et soient réprimées avant d'être perçues. »

p. 94-95.

« Tous ceux qui ont passé leur baccalauréat ont été poursuivis par ce même cauchemar : ils allaient échouer, devoir redoubler la classe, etc. Pour ceux qui ont passé des examens supérieurs, ce rêve typique est remplacé par un autre : ils doivent passer à nouveau un concours difficile et objectent vainement dans leur sommeil qu'ils sont déjà depuis des années médecins, professeurs ou fonctionnaires. Ce sont les souvenirs impérissables des punitions que nous avons subies étant enfants pour avoir mal agi, qui se réveillent en nous aux deux moments cruciaux de nos études, au *dies irae, dies illa* des examens sévères. Ce sont ces peurs enfantines aussi qui viennent renforcer "l'angoisse d'examen" des névropathes. Nos études finies, nous n'aurons plus de châtiment à subir de la part de nos parents, de nos éducateurs ou de nos professeurs ; l'enchaînement impitoyable des événements se charge de continuer notre éducation, et nous rêvons alors de baccalauréat ou de licence [...] chaque fois que nous sommes peu sûrs du succès : que nous n'avons pas bien agi, que nous avons mal organisé, chaque fois qu'une responsabilité nous pèse. »

p. 238.

Psychopathologie de la vie quotidienne, (1901), Paris, P.B. Payot, 2001.

« L'oubli nous est peut-être devenu plus énigmatique que le souvenir, depuis que l'étude du rêve et de phénomènes pathologiques nous a appris que même les choses que nous croyons avoir depuis longtemps oubliées peuvent réapparaître subitement dans notre conscience. »

p. 167.

« On est étonné de constater que le penchant à la vérité est beaucoup plus fort qu'on n'est porté à le croire. Il faut peut-être voir une conséquence de mes recherches psychanalytiques dans le fait que je suis devenu presque incapable de mentir. Toutes les fois où j'essaie de déformer un fait, je commets une erreur ou un autre acte manqué qui, comme dans ce dernier exemple et dans les exemples précédents, révèle mon manque de sincérité. »

p. 278

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« De la psychothérapie », (1904), *La technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1977.

« Si vous amenez le malade à accepter, du fait d'une meilleure compréhension, ce qu'il avait jusqu'alors rejeté (refoulé) par suite d'une régulation automatique du déplaisir, vous aurez réalisé une bonne part de travail éducatif. Comment ne pas parler d'éducation quand, par exemple, l'on parvient à décider quelqu'un qui n'aime pas se lever tôt à le faire quand même. Le traitement psychanalytique peut, *grosso modo*, être considéré comme une *sorte de rééducation qui enseigne à vaincre les résistances intérieures*. Mais, chez les nerveux cette sorte de rééducation ne s'impose nulle part autant qu'en ce qui concerne l'élément psychique de leur sexualité. Nulle part ailleurs, la civilisation, l'éducation, n'ont causé d'aussi grands dommages et c'est justement là aussi, l'expérience vous le montrera, qu'on découvre l'étiologie des névroses sur lesquelles on peut agir ».

p.20-21.

« Mes vues sur le rôle de la sexualité dans l'étiologie des névroses », (1905), *Résultat, Idées, Problèmes*, tome 1, Paris, PUF, 1984.

« On apprend en se servant de cette méthode de recherche irremplaçable *que les symptômes représentent l'activité sexuelle des malades*, activité totale ou partielle, ayant pour source des pulsions partielles normales ou perverses de la sexualité. »

p. 120.

Trois essais sur la théorie de la sexualité, (1905), Paris, Gallimard, Coll. idées NRF, 1962.

« On trouve la raison de cette étonnante lacune, en partie dans les réserves conventionnelles que les auteurs, du fait de leur éducation, observent, et en partie dans un phénomène d'ordre psychique qui jusqu'ici a échappé à toute explication. Je fais ici allusion à ce curieux phénomène d'*amnésie* qui, pour la plupart des individus, sinon pour tous, couvre d'un voile épais les six ou huit premières années de leur vie. [...] Comment se fait-il donc que notre mémoire soit à ce point dépassée par les autres fonctions psychiques ? »

p.66-67.

« Une des origines érogènes de la tendance passive à la cruauté (masochisme) est l'excitation douloureuse de la région fessière, phénomène bien connu depuis les *Confessions* de J.-J. Rousseau. Les éducateurs en ont déduit avec raison que les châtiments corporels, qui sont généralement appliqués à cette partie du corps, doivent être évités chez tous les enfants qui, subissant les influences de la civilisation, courent le danger de développer leur libido selon des voies collatérales. »

p.90.

« À cette même époque où la vie sexuelle de l'enfant atteint son premier degré d'épanouissement – de la troisième à la cinquième année – on voit apparaître les débuts d'une activité provoquée par la pulsion de rechercher et de savoir. La pulsion de savoir ne peut pas être comptée parmi les composantes pulsionnelles élémentaires de la vie affective et il n'est pas possible de la faire dépendre exclusivement de la sexualité. Son activité correspond d'une part à la sublimation du besoin de maîtriser, et, d'autre part, elle utilise comme énergie le désir de voir. Toutefois, les rapports qu'elle présente avec la vie sexuelle sont très importants ; la psychanalyse nous montre ce besoin de savoir bien plus tôt qu'on ne le pense généralement. L'enfant

s'attache aux problèmes sexuels avec une intensité imprévue et l'on peut même dire que ce sont là les problèmes éveillant son intelligence. »

p. 90-91.

« Ce n'est pas un intérêt théorique mais un besoin pratique qui pousse l'enfant à ces recherches. Lorsqu'il se sent menacé par l'arrivée réelle ou supposée d'un nouvel enfant dans la famille, et qu'il a lieu de craindre que cet événement n'entraîne pour lui une diminution de soins ou d'amour, il se met à réfléchir et son esprit commence à travailler. Le premier problème qui le préoccupe, en conformité avec son développement, n'est pas de savoir en quoi consiste la différence des sexes, mais la grande énigme : d'où viennent les enfants ? »

p. 91.

« Chez les écoliers, la peur de l'examen, l'attention exigée par un devoir difficile peuvent faire éclore des manifestations sexuelles ; une excitation poussera l'enfant à toucher ses parties génitales ou provoquera même une espèce de pollution suivie de toutes ses conséquences troublantes. La conduite des enfants à l'école, qui paraît souvent inexplicable aux éducateurs, doit être comprise en fonction de leur sexualité naissante. »

p. 103.

« Enfin, il est évident que la concentration de l'attention sur un travail intellectuel et la tension de l'esprit en général sont accompagnées chez un grand nombre de jeunes gens et d'adultes d'une excitation sexuelle connexe, et ceci peut être considéré comme le seul fondement de la théorie contestable qui fait remonter les troubles nerveux à un surmenage intellectuel. »

p. 104.

« Puisque nous savons que la concentration de l'attention peut éveiller une excitation sexuelle, nous pouvons supposer que, par un processus sur la même voie, mais dirigé en sens inverse, l'état d'excitation sexuelle influera sur l'utilisation de l'attention disponible. »

p. 106.

« Nous avons [...] constaté, en nous appuyant sur l'expérience, que les influences extérieures de la séduction pouvaient produire des interruptions prématurées de la période de latence et même la supprimer, et que la pulsion sexuelle de l'enfant se révélait alors perverse polymorphe. Enfin, nous avons vu que toute activité sexuelle prématurée, produite de cette manière, rendait l'éducation de l'enfant plus difficile. »

p. 150-151.

« **Fragment d'une analyse d'hystérie (Dora) », (1905), *Cinq psychanalyses*, Paris, PUF, 1981.**

« Mais qui connaît des termes techniques tels que "vestibule" et "nymphes" doit avoir puisé ses connaissances dans des livres, non pas dans des livres de vulgarisation, mais dans un manuel d'anatomie ou bien dans un dictionnaire, recours habituel de la jeunesse dévorée de curiosité sexuelle. [...] Je communiquai à Dora mes conclusions. L'impression dut être concluante, car elle se rappela subitement un fragment oublié du rêve : *Elle va tranquillement dans sa chambre et lit un gros livre qui se trouve sur son bureau*. L'accent, porte ici sur les deux détails : *tranquillement* et *gros* (à propos du livre). Je lui demandai : était-ce un livre ayant le format d'un dictionnaire ? Elle acquiesça. Or, les enfants ne lisent jamais "tranquillement" un dictionnaire, lorsqu'il s'agit de sujets défendus. Ils tremblent et ont peur tout en lisant, et se retournent avec inquiétude de peur d'être surpris. Les parents sont un grand obstacle à une pareille lecture, mais la faculté du rêve de réaliser des désirs avait radicalement métamorphosé cette situation pénible : son père était mort et les autres au cimetière. Elle pouvait donc lire tranquillement ce qui lui plaisait. Cela ne signifiait-il pas qu'un

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

des motifs de sa vengeance était la révolte contre la contrainte exercée par ses parents ? Son père mort, elle pouvait donc lire et aimer à sa guise. »

p.74-75.

***Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*, (1905), Paris, Idées Gallimard, 1976.**

« Je suis d'avis que, quel qu'ait été le mobile qui ait dicté à l'enfant l'initiative de tels jeux, il s'y prête, au cours de son développement ultérieur, en pleine conscience de leur absurdité et pour le seul attrait du fruit défendu par la raison. Il emploie le jeu à secouer le joug de la raison critique. Plus tyranniques encore sont les contraintes que nous impose l'apprentissage du jugement droit et de la discrimination, dans la réalité, du vrai et du faux ; aussi la tendance à réagir contre la rigueur de la pensée et de la réalité demeure-t-elle chez l'homme profonde et tenace. Ce point de vue domine aussi les processus de l'activité imaginative. Dans la dernière partie de l'enfance, et durant la période scolaire qui dépasse l'âge de la puberté, la critique a pris une telle puissance que le sujet ne se risque plus que rarement à goûter directement au plaisir du "non-sens libéré". Il ne se hasarde plus à énoncer de contresens ; mais la tendance foncière du jeune garçon à l'activité intempestive et absurde me semble dériver en droite ligne du plaisir du non-sens. Dans les cas pathologiques, cette tendance s'exalte souvent au point de dominer à nouveau les discours et les réponses de l'élève ; j'ai pu, chez quelques lycéens atteints de névroses, me convaincre de ce que leurs ratés n'étaient pas moins imputables à l'attrait inconscient pour le non-sens qu'à l'ignorance réelle. »

p.207-208.

« Les discussions qui précèdent nous ont inopinément ouvert une perspective sur l'histoire du développement, autrement dit sur la psychogenèse de l'esprit, sujet que nous allons à présent attaquer. Nous avons appris à connaître des stades préparatoires de l'esprit ; leur évolution jusqu'au stade tendancieux nous fera probablement découvrir des rapports nouveaux entre les divers caractères de l'esprit. Antérieurement à tout esprit il y eut quelque chose que l'on peut appeler *jeu* ou *plaisanterie*. Le jeu – gardons ce terme – apparaît chez l'enfant à l'époque où il apprend à employer des mots et à coordonner des pensées. En jouant, l'enfant obéit sans doute à un des instincts qui l'obligent à exercer ses facultés (Groos). Le jeu déclenche un plaisir qui résulte de la répétition du semblable, de la redécouverte du connu, de l'assonance, etc., et qui correspond à une épargne insoupçonnée de la dépense psychique. Il n'est pas étonnant que ce plaisir pousse l'enfant à cultiver le jeu, à s'y adonner de tout son cœur, sans souci du sens des mots ni de la cohérence des phrases. *Jeu* avec des mots et des pensées, motivé par un certain plaisir lui-même lié à l'épargne, voilà, semble-t-il, la première étape préparatoire de l'esprit. »

p.210-211.

« Les explications sexuelles données aux enfants », (1907), La vie sexuelle, Paris, PUF, 1977.

« Je dois donc répondre à vos questions : peut-on, d'une façon générale, donner aux enfants des explications que sur ce qui concerna la vie sexuelle ? À quel âge et de quelle manière cela peut-il être fait ? »

p.7.

« Que vise-t-on lorsque l'on veut cacher aux enfants – ou disons aux adolescents – de telles explications sur la vie sexuelle des êtres humains ? Craint-on d'éveiller précocement leur intérêt pour ces choses avant qu'il ne s'éveille spontanément en eux ? Espère-t-on par cette dissimulation contenir après tout leur pulsion sexuelle jusqu'au jour où elle pourra prendre les seules voies qui lui sont ouvertes par l'ordre social bourgeois ? Veut-on dire que les enfants ne montreraient aucun intérêt ou aucune compréhension pour les faits et les énigmes de la vie sexuelle, s'ils n'y étaient engagés par quelqu'un d'extérieur ? Croit-on possible que la

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

connaissance qu'on leur refuse ne leur soit pas donnée d'une autre manière ? Ou bien veut-on réellement et sérieusement les voir juger plus tard tout ce qui touche au sexe comme quelque chose de vil et d'abominable dont les parents et leurs éducateurs ont voulu les tenir éloignés le plus longtemps possible ? »

p. 8.

« L'intérêt intellectuel de l'enfant pour les énigmes de la vie sexuelle, sa soif de savoir sexuel se manifestent en effet même à un âge étonnamment précoce. »

p. 9-10.

« Je ne crois pas qu'il y ait une seule bonne raison pour refuser aux enfants les explications qu'exige leur soif de savoir. Certes si l'intention de l'éducateur est d'étouffer le plus tôt possible toute tentative de l'enfant de penser indépendamment, au profit de "l'honnêteté" si prisée, rien ne l'aidera mieux que de l'égarer sur le plan sexuel et de l'intimider sur le plan religieux. »

p. 11.

« D'autre part, cacher aux enfants le plus longtemps possible toute connaissance du domaine sexuel pour s'en ouvrir à moitié à eux un beau jour, dans des termes emphatiques et cérémonieux, ce n'est certainement pas la bonne méthode. »

p. 12.

« Je tiens pour le progrès le plus significatif dans l'éducation de l'enfant le fait qu'en France, l'État a introduit à la place du catéchisme un livre élémentaire qui donne à l'enfant les premiers renseignements sur sa position civique et sur les devoirs moraux qui lui incomberont un jour. Mais cet enseignement élémentaire est fâcheusement incomplet en ce qu'il ne cerne pas aussi le domaine de la vie sexuelle. C'est là une lacune que les éducateurs et les réformateurs devraient s'efforcer de combler ! »

p. 13.

« Les théories sexuelles infantiles », (1908), *La vie sexuelle*, Paris, PUF, 1969.

« La pression de l'éducation et l'intensité différente de la pulsion sexuelle rendront évidemment possibles de grandes variations individuelles dans le comportement sexuel de l'enfant et surtout elles auront une influence sur le moment où apparaît l'intérêt sexuel des enfants. »

p. 15.

« Je suis convaincu en tout cas qu'aucun enfant – aucun du moins qui soit sain d'esprit ou moins encore aucun qui soit bien doué intellectuellement – ne peut manquer d'être préoccupé par les problèmes sexuels dans les années d'avant la puberté. »

p. 15.

« La fin de cet état où ses parents lui consacraient leurs soins, qu'elle soit vécue réellement ou redoutée à juste titre, le pressentiment d'avoir, à partir de ce moment et pour toujours, à partager tout ce qu'il possède avec le nouveau venu, ont pour effet d'éveiller la vie affective de l'enfant et d'aiguiser sa faculté de penser. »

p. 16-17.

« Supposons toutefois que la pensée de l'enfant se libère bientôt de cette incitation et continue à travailler comme pulsion de recherche indépendante. Dans les cas où l'enfant n'est pas déjà trop intimidé, il trouve tôt ou tard le chemin le plus court : demander une réponse à ses parents ou aux personnes qui représentent pour lui la source du savoir. Mais c'est une impasse. L'enfant obtient soit une réponse évasive soit une réprimande pour son désir de savoir ».

p. 17.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« Il me semble découler de nombreuses informations que les enfants refusent de croire à la théorie de la cigogne, mais après avoir été ainsi une première fois trompés et repoussés, ils en viennent à soupçonner qu'il y a quelque chose d'interdit que les "grandes personnes" gardent pour elles, et, pour cette raison, ils enveloppent de secret leurs recherches ultérieures. »

p. 18.

« Avec la découverte que l'enfant se développe dans le corps de sa mère, découverte qu'il fait encore indépendamment, l'enfant serait sur la bonne voie pour résoudre le problème sur lequel il met d'abord à l'épreuve la force de sa pensée. Mais il est inhibé dans la suite de ses progrès par une ignorance, que rien ne peut pallier et par de fausses théories que l'état de sa propre sexualité lui impose. »

p. 18-19.

« On admettra volontiers que l'insuccès de son effort de pensée facilite le rejet et l'oubli de celui-ci. Cette rumination intellectuelle et ce doute sont pourtant les prototypes de tout le travail de pensée ultérieur touchant la solution de problèmes et le premier échec a un effet paralysant pour la suite du temps. »

p. 21.

« La façon dont les enfants se comportent à l'égard des informations qui leur sont données a aussi son importance. Chez beaucoup d'entre eux, le refoulement sexuel s'est développé si avant qu'ils ne veulent rien entendre, et ils réussissent à demeurer ignorants même dans les années ultérieures, apparemment du moins, jusqu'à ce que dans la psychanalyse des névrosés le savoir émanant de la première enfance vienne à jour. »

p. 26-27.

« Pour variées que soient ces conduites tardives des enfants à l'égard de la satisfaction du désir sexuel de savoir, pour ce qui est de leurs premières années d'enfance, nous sommes en droit d'admettre un comportement tout à fait uniforme, et de croire qu'autrefois ils faisaient les plus grands efforts afin de découvrir ce que les parents font ensemble pour que viennent les enfants. »

p. 27.

« La morale sexuelle "civilisée" et la maladie nerveuse des temps modernes », (1908), *La vie sexuelle*, Paris, PUF, 1969.

« L'éducation interdit aux femmes de s'occuper intellectuellement des problèmes sexuels pour lesquels elles ont pourtant la plus vive curiosité ; elle les effraye en leur enseignant que cette curiosité est anti féminine et le signe d'une disposition du péché. Par-là, on leur communique la peur de penser et le savoir perd de la valeur à leurs yeux ; l'interdiction de penser s'étend au-delà de la sphère sexuelle en partie par suite d'associations inévitables, en partie automatiquement tout comme l'interdiction de pensée d'origine religieuse, faite à l'homme, la loyauté aveugle des braves sujets. »

p. 42.

« Analyse d'une phobie chez un petit garçon de 5 ans (Le petit Hans) », (1909), *Cinq psychanalyses*, Paris, PUF, 1973.

« La soif de la connaissance semble inséparable de la curiosité sexuelle. La curiosité de Hans est particulièrement dirigée vers ses parents. »

p. 96.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« Le père de Hans pose trop de questions et pousse son investigation d'après des idées préconçues, au lieu de laisser le petit garçon exprimer ses propres pensées. »

p. 137.

« Le 24 avril, Hans reçoit de ma femme et de moi, [les parents] des éclaircissements allant jusqu'à un certain point : nous lui disons que les enfants croissent dans leur mère et ensuite, ce qui fait très mal, sont poussés dehors comme un *lounf* et ainsi mis au monde. »

p. 155.

« Et cependant, même au cours de son analyse, notre petit patient a témoigné d'assez d'indépendance pour qu'on puisse l'acquitter de l'accusation de "suggestion". Comme tous les autres enfants, il applique ses théories sexuelles infantiles au matériel qu'il a devant lui, et ceci sans que rien l'y ait incité. »

p. 168.

« Le premier trait que l'on puisse regarder en Hans comme faisant partie de sa vie sexuelle est un intérêt tout particulièrement vif pour son "fait-pipi", ainsi qu'est appelé cet organe d'après celle de ses fonctions qui, à peine des deux la moins importante, ne peut être éludée dans la nursery. Cet intérêt fait de Hans un investigateur. »

p. 168-169.

Sur la psychanalyse, (1910), Paris, Gallimard, 2003.

« Comme je ne pouvais pas changer à ma guise l'état psychique de la majorité de mes patients, je pris la résolution de travailler en les laissant dans leur état normal. Cela semblait certes au premier abord une entreprise dépourvue de sens et sans avenir. Il s'agissait d'apprendre du malade quelque chose qu'on ne savait pas et qu'il ne savait pas lui-même; comment pouvait-on espérer y parvenir malgré tout ? »

p. 54.

« Bernheim nous montra à cette époque que les individus qu'il avait placés en état de somnambulisme hypnotique, et auxquels il avait fait vivre toutes sortes de choses dans cet état, n'avaient en fait perdu qu'en apparence le souvenir de ce qu'ils avaient vécu comme somnambules et qu'il était possible d'éveiller en eux ces souvenirs quand ils se trouvaient dans leur état normal. Lorsqu'il les interrogeait sur ce qu'ils avaient vécu en état de somnambules, ils affirmaient certes pour commencer n'en rien savoir, mais quand Bernheim insistait, les pressait, les assurait qu'ils le savaient quand même, les souvenirs oubliés revenaient à chaque fois. »

p. 54-55.

« Je procédais donc de la même manière avec mes patients. Lorsque j'étais arrivé avec eux jusqu'à un certain point, où ils affirmaient ne plus rien savoir, je les assurai qu'ils savaient quand même, qu'ils n'avaient qu'à le dire, et je me risquais à affirmer que le souvenir qui leur viendrait à l'esprit au moment où je poserais ma main sur leur front serait le bon. Je parvins de cette manière à apprendre de la bouche des malades, sans avoir recours à l'hypnose, tout ce qu'il était nécessaire de savoir pour établir la connexion existant entre les scènes pathogènes oubliées et les symptômes qu'elles avaient laissés. »

p. 55.

« Je ne sais si vous avez acquis l'impression que la technique à travers l'arsenal de laquelle je vous ai conduit est particulièrement difficile. À mon sens, elle est tout à fait adaptée à l'objet qu'elle a pour devoir de maîtriser. Mais ce qui est sûr, c'est qu'elle ne va pas de soi, qu'elle doit être apprise comme la technique chirurgicale. Vous serez peut-être étonnés d'apprendre qu'en Europe nous avons entendu une foule de jugements sur la psychanalyse venant d'individus qui ne savent rien de cette technique et ne l'appliquent pas, et qui ensuite exigent, comme par dérision, que nous prouvions la justesse de nos résultats. »

p. 83-84.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« La présomption de la conscience, qui rejette par exemple le rêve avec tant de mépris, appartient aux dispositions protectrices dont nous sommes tous pourvus contre l'irruption des complexes inconscients, et c'est la raison pour laquelle il est difficile de convaincre les gens de la réalité de l'inconscient et de leur apprendre à connaître du neuf qui contredit leur connaissance consciente. »

p. 85.

« Ces pulsions se manifestent en couples opposés, en tant que pulsions actives et passives; je nommerai ici, comme étant les représentants les plus importants de ce groupe: le plaisir de procurer des souffrances (sadisme), avec son antithèse passive (masochisme), ainsi que le plaisir actif de regarder ou passif d'être regardé, dont se détachera plus tard, pour le premier, la soif de savoir, pour le second, l'impulsion à l'exhibition artistique et théâtrale. »

p. 96.

« Vers le temps où l'enfant est dominé par le complexe nucléaire encore non refoulé, une part importante de son activité intellectuelle se met au service des intérêts sexuels. »

p. 102.

« Pendant le temps où le refoulement opère une sélection parmi les pulsions partielles de la sexualité, et plus tard, lorsque l'influence des parents doit être assouplie, influence qui a fourni pour l'essentiel la dépense [d'énergie] nécessaire à ces refoulements, de grandes tâches incombent au travail pédagogique qui, à notre époque, ne sont pas certes toujours exécutées correctement, avec suffisamment de compréhension. »

p. 104.

Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci, (1910), Paris, Gallimard, 1987.

« Et il semble bien qu'il en ait été ainsi pour lui. Ses affects étaient domptés, soumis à sa pulsion d'investigation [...] En réalité Léonard n'était pas exempt de passion, il n'était pas privé de l'étincelle divine qui est — *il primo motore* — de tout ce que fait l'homme. Il avait seulement transformé la passion en poussée de savoir ; il s'adonna donc à l'investigation avec cette persévérance, cette constance, cette capacité d'approfondir, qui découlent de la passion, et au faite du travail intellectuel, la connaissance une fois acquise, il laisse se déchaîner l'affect longtemps retenu, lui ouvre les vannes comme à un bras d'eau dérivé d'un fleuve, après qu'il a actionné la machine. »

p. 75.

« Quand nous trouvons dans le profil caractériel d'une personne une pulsion qui est la seule à être fortement sur-développée, comme chez Léonard l'avidité de savoir, nous nous référons, pour l'expliquer, à une prédisposition particulière, ayant un déterminisme vraisemblablement organique dont à peu près rien de précis n'est encore connu. »

p. 81-82.

« De l'avidité de savoir des petits enfants témoigne leur infatigable plaisir de questionner qui reste une énigme pour l'adulte, tant qu'il ne comprend pas que toutes ces questions ne sont que des détours et qu'elles ne peuvent avoir de fin, puisque l'enfant ne veut par elles que remplacer la seule question que pourtant il ne pose pas. L'enfant est-il devenu plus grand et plus perspicace, alors l'expression de cette avidité de savoir cesse souvent brusquement. Mais la recherche psychanalytique nous donne un plein éclaircissement en nous apprenant que beaucoup d'enfants, peut-être la plupart, en tout cas les plus doués, à partir de trois ans environ, traverse une période qu'il est permis de désigner comme celle de *l'investigation sexuelle infantile*. »

p. 81-82.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« Ou bien l'investigation partage le destin de la sexualité, l'avidité de savoir reste dès lors inhibée et la libre activité de l'intelligence limitée, peut-être à vie, d'autant plus que, peu de temps après, de par l'éducation, entre en jeu la puissante inhibition de la pensée due à la religion. »

p. 83-84.

« Alors que chez la plupart des autres enfants des hommes – aujourd'hui comme aux premiers temps – le besoin de s'appuyer sur une quelconque autorité est si impérieux que pour eux le monde se met à vaciller si cette autorité se trouve menacée, Léonard seul put se passer de ce soutien ; il n'aurait pu le faire s'il n'avait appris dans ses premières années à renoncer à son père. »

p. 155-156.

« À propos de la psychanalyse dite "sauvage" », (1910),
La technique psychanalytique, Paris, PUF, 1977.

« Or ce n'est pas l'ignorance en soi qui constitue le facteur pathogène, cette ignorance a son fondement dans *les résistances intérieures* qui l'ont d'abord provoquée et qui continuent à la maintenir. »

p. 40.

« Aujourd'hui encore il n'est pas possible d'apprendre cette technique dans les livres ; [...] Comme toute autre technique médicale, on l'apprend de ceux qui la possèdent déjà à fond. »

p. 41.

« Pour introduire la discussion sur le suicide », (1910),
Résultat, Idées, Problèmes, tome 1, Paris, PUF, 1984.

« Mais le lycée doit faire plus que de ne pas pousser les jeunes gens au suicide ; il doit leur procurer l'envie de vivre et leur offrir soutien et point d'appui à une époque de leur vie où ils sont contraints, par les conditions de leur développement, de distendre leur relation à la maison parentale et à leur famille. Il me semble incontestable qu'il ne le fait pas, et qu'en bien des points il reste en deçà de sa tâche : offrir un substitut de la famille et éveiller l'intérêt pour la vie à l'extérieur, dans le monde. »

p. 131-132.

« Formulations sur les deux principes du cours des événements psychiques », (1911), *Résultat, Idées, Problèmes*, tome 1, Paris, PUF, 1984.

« Une partie essentielle de la prédisposition psychique à la névrose réside donc dans le fait que, sur la voie qui mène à tenir compte de la réalité, l'éducation de la pulsion sexuelle subit un retard, et elle réside, en allant plus loin, dans les conditions qui rendent possible ce retard. »

p. 140.

« L'éducation peut être décrite, sans plus considérer, comme une incitation à surmonter le principe de plaisir et à lui substituer le principe de réalité ; elle veut par conséquent venir en aide à ce processus de développement qui porte sur le moi et elle se sert à cette fin des primes d'amour dispensées par les éducateurs ; c'est pourquoi elle échoue quand l'enfant gâté croit qu'il possède cet amour de toute façon et qu'il ne peut le perdre en aucune circonstance. »

p. 140-141.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« Remarques psychanalytiques sur l'autobiographie d'un cas de paranoïa (Dementia paranoides), (Le Président Schreber) », (1911), *Cinq psychanalyses*, Paris, PUF, 1954.

« Nous ne nous sentirions en droit d'introduire ainsi le père de Schreber dans le délire de celui-ci que si cette nouvelle hypothèse nous permet de mieux comprendre ce délire et d'en élucider des détails jusqu'alors inintelligibles. [...] Dieu, qui avait succombé à l'influence suborneuse de Flechsig, était incapable de rien apprendre par l'expérience ; il ne comprenait pas les hommes vivants parce qu'il ne savait fréquenter que les cadavres et manifestait son pouvoir par une série de miracles qui, bien qu'assez frappants, étaient cependant insipides et puérils. »

p.298.

« Le père du président Schreber n'avait pas été quelqu'un d'insignifiant. C'était le Dr Daniel Gottlieb Moritz Schreber, dont le souvenir est resté vivant jusqu'à ce jour, grâce aux innombrables *Associations Schreber*, florissantes surtout en Saxe ; il était, de plus, médecin. Ses efforts en vue de former harmonieusement la jeunesse, d'assurer la collaboration de l'école et de la famille, d'élever le niveau de la santé des jeunes gens au moyen de la culture physique et du travail manuel, ont exercé une action durable sur ses contemporains. Les innombrables éditions, répandues dans les milieux médicaux, de son *Aerztliche Zimmergymnastik* (*Gymnastique médicale de chambre*) témoignent de son renom en tant que fondateur de la gymnastique thérapeutique en Allemagne. »

p.298.

« La dynamique du transfert », (1912), *La technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1977.

« la suggestion est l'influence exercée sur un sujet au moyen des phénomènes de transfert qu'il est capable de produire. Nous sauvegardons l'indépendance finale du patient en n'utilisant la suggestion que pour lui faire accomplir le travail psychique ».

p.58.

« Conseils aux médecins sur le traitement analytique », (1912), *La technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1977.

« Voici comment doit s'énoncer la règle imposée au médecin : éviter de laisser s'exercer sur sa faculté d'observation quelque influence que ce soit et se fier entièrement à sa "mémoire inconsciente" ou, en langage technique simple, écouter sans se préoccuper de savoir si l'on va retenir quelque chose.

[...] Les erreurs de mémoire ne se produisent qu'au moment et dans les circonstances où le médecin est gêné par ses propres réactions (voir plus loin), c'est-à-dire quand l'idéal qu'il poursuit est loin d'être atteint. »

p.62-63.

« les meilleurs résultats thérapeutiques, au contraire, s'obtiennent lorsque l'analyste procède sans s'être préalablement tracé de plan, se laisse surprendre par tout fait inattendu, conserve une attitude détachée et évite toute idée préconçue. Comment faut-il alors que l'analyste procède ? Il devra passer, suivant les besoins, d'une attitude psychique à une autre, éviter toute spéculation, toute rumination mentale pendant le traitement, ne soumettre les matériaux acquis à un travail de synthèse qu'une fois l'analyse terminée. [...]

Pour le moment, nous sommes encore fort loin du but et devons nous garder de barrer les voies qui nous permettent d'accéder au contrôle de ce que nous savons déjà et à la découverte de faits nouveaux ».

p. 65.

« Je ne saurais trop instamment recommander à mes collègues de prendre comme modèle, au cours du traitement analytique, le chirurgien. [...] Dans les conditions actuelles, la tendance affective la plus dangereuse, celle qui menace le plus l'analyste, c'est l'orgueil thérapeutique qui l'incite à entreprendre, à l'aide des moyens nouveaux et si controversés dont il dispose, quelque chose qui puisse convaincre autrui. »

p. 65-66.

« Quand on me demanda, il y a quelques années, comment l'on devenait psychanalyste, je répondis : "En analysant ses propres rêves." Certes, cette préparation suffit à bien des gens, mais non à tous ceux qui désirent apprendre l'analyse. En outre, tout le monde n'est pas capable d'interpréter ses propres rêves sans le concours d'autrui. »

p. 67.

« Cette sorte d'analyse d'une personne pratiquement normale demeure évidemment incomplète. Toute personne sachant apprécier le prix de la connaissance et de la domination de soi ainsi acquises continue ensuite à s'analyser et reconnaît de bon gré qu'elle ne cesse jamais de découvrir, en elle-même comme en autrui, des éléments nouveaux. Au contraire, l'analyste qui aura négligé de se faire analyser en sera puni, non seulement par son incapacité à dépasser un certain niveau de connaissance en analysant ses patients, mais par le risque encore plus grave de nuire à autrui. Il cédera facilement à la tentation d'attribuer à ses propres particularités, qu'il perçoit obscurément, une valeur scientifique générale, jetant ainsi le discrédit sur la méthode psychanalytique et induisant les débutants en erreur. »

p. 68.

« dans les relations psychanalytiques, les choses ne se passent pas suivant les prévisions de la psychologie du conscient et l'expérience n'est pas en faveur de cette technique affective. En outre, il est clair qu'en l'adoptant, on s'éloigne du terrain psychanalytique pour se rapprocher de celui des méthodes par suggestion ».

p. 68-69.

« Une autre tentation émane de la fonction éducative, qui incombe au médecin sans même que celui-ci le veuille. Il arrive qu'en liquidant les inhibitions qui affectent le développement, le médecin en vient inévitablement à donner aux pulsions libérées des buts nouveaux. [...] Le médecin doit toujours se montrer tolérant à l'égard des faiblesses de son patient et se contenter de lui redonner certaines possibilités de travailler et de jouir de la vie, même s'il s'agit d'un sujet médiocrement doué. L'orgueil éducatif est aussi peu souhaitable que l'orgueil thérapeutique. »

p. 69-70.

« Dans quelle mesure faut-il, pendant le traitement, faire appel à la coopération intellectuelle de l'analysé ? [...] l'analysé doit apprendre avant toute chose ce que nul n'admet aisément, à savoir que certaines activités mentales telles qu'appliquer sa pensée à un sujet, concentrer sa volonté et son attention ne permettent en aucune façon d'aider à résoudre les énigmes de la névrose. Seule l'obéissance à la règle psychanalytique qui commande de s'abstenir de toute critique formulée à l'égard de l'inconscient et de ses dérivés peut aboutir à un résultat favorable. Il faut particulièrement insister sur le respect de cette règle quand on a affaire à des malades qui s'ingénient habituellement à se réfugier dans l'intellectuel, qui commentent longuement, et souvent avec beaucoup de sagesse, leur état, évitant ainsi tout effort pour guérir. C'est pour la même raison que je déconseille à mes patients la lecture d'ouvrages psychanalytiques ; j'exige d'eux qu'ils s'instruisent par expérience personnelle et leur certifie qu'ils pourront, de cette manière, apprendre plus et mieux que ce que toute la littérature psychanalytique pourrait leur enseigner. Je reconnais néanmoins qu'en ce qui concerne les traitements pratiqués en maison de santé, il peut être très profitable aux malades de se servir de lectures, afin de les préparer au traitement et de créer une atmosphère favorable à l'influence de ce dernier. »

p. 70-71.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« L'intérêt de la psychanalyse », (1913), *Résultat, Idées, Problèmes*, tome 1, Paris, PUF, 1984.

« La psychanalyse enseigne donc ».

p. 192.

« Toute l'histoire de la civilisation ne fait que nous montrer dans quels chemins les hommes se sont engagés pour la réalisation de leurs désirs insatisfaits, en fonction des conditions changeantes et modifiées par le progrès technique, du consentement et de la frustration du côté de la réalité. »

p. 209.

« L'important intérêt de la psychanalyse pour la science de l'éducation se fonde sur un énoncé qui est parvenu à l'évidence. Ne peut être un éducateur que celui qui peut sentir de l'intérieur la vie psychique infantile, et nous adultes ne comprenons pas les enfants, parce que nous ne comprenons plus notre propre enfance. Notre amnésie infantile prouve à quel point nous lui sommes étrangers. La psychanalyse a mis au jour les désirs, formations de pensées, processus de développement de l'enfance ».

p. 212.

« Lorsque les éducateurs se seront familiarisés avec les résultats de la psychanalyse, ils trouveront plus facile de se réconcilier avec certaines phases du développement infantile, et ne risqueront pas entre autres d'exagérer des motions pulsionnelles socialement inutilisables ou perverses chez l'enfant. Ils se retiendront plutôt d'essayer de réprimer violemment ces motions, s'ils apprennent que de telles influences produisent des conséquences tout aussi peu désirables que le laisser-faire de la méchanceté infantile redoutée par l'éducation. Une violente répression de pulsions puissantes exercée de l'extérieur n'apporte jamais pour résultat l'extinction ou la domination de ceux-ci, mais occasionne un refoulement qui installe la propension à entrer ultérieurement dans la névrose. La psychanalyse a souvent eu l'occasion d'apprendre à quel point la sévérité inutile et sans discernement de l'éducation participe à la production de la maladie nerveuse, ou au prix de quel préjudice de la capacité d'agir et de la capacité de jouir la normalité exigée est acquise. Elle peut aussi enseigner quelle précieuse contribution à la formation du caractère fournissent ces instincts asociaux et pervers de l'enfant, s'ils ne sont pas soumis au refoulement, mais sont écartés par le processus dénommé *sublimation* de leurs buts originaires vers des buts plus précieux. Nos meilleures vertus sont nées comme formations réactionnelles et sublimations sur l'humus de nos plus mauvaises dispositions. L'éducation devrait se garder soigneusement de combler ces sources de forces fécondes et se borner à favoriser les processus par lesquels ces énergies sont conduites vers le bon chemin. C'est entre les mains d'une éducation psychanalytiquement éclairée que repose ce que nous pouvons attendre d'une prophylaxie individuelle des névroses. »

p. 212-213.

« Expériences et exemples tirés de la pratique analytique », (1913), *Résultat, Idées, Problèmes*, tome 1, Paris, PUF, 1984.

« Il y a ceux qui l'obligent [le psychanalyste] à mettre en œuvre tout ce qu'il sait et ne lui apprennent rien de nouveau ; et il y en a d'autres qui lui montrent [...] ce qu'il connaît déjà de sorte qu'il doit à ses malades [...] des élargissements de son savoir. »

p. 223.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

« Le début du traitement », (1913), *La technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1977.

« Mais, objectera-t-on ici, serait-ce donc notre devoir de prolonger le traitement ? Ne devrions-nous pas plutôt le mener le plus rapidement possible à sa fin ? Le malade ne souffre-t-il pas de ne pas savoir, de ne pas comprendre ? Ne sommes-nous pas obligés de lui faire connaître la vérité dès que nous l'avons nous-mêmes découverte ? [...] Comment s'expliquer que le malade, une fois informé de l'événement traumatisant, se comportât comme s'il n'eût rien appris de nouveau ? Et plus encore, même après avoir été retrouvé et décrit, le souvenir du traumatisme refoulé ne resurgissait pas dans la mémoire. [...] Ce qu'on appelle psychologie normale reste incapable d'expliquer l'étrange possibilité dont disposent ces malades de parvenir à concilier une prise de connaissance consciente avec l'ignorance. Grâce à son concept de l'inconscient, la psychanalyse seule parvient sans difficulté à le comprendre. »

p. 101-102.

« Un autre facteur joue également son rôle dans le traitement : l'intérêt intellectuel suscité chez le patient, sa compréhension. Toutefois ce facteur entre à peine en ligne de compte en regard des autres forces engagées dans la lutte, étant donné qu'il est continuellement menacé de succomber, sous l'influence des résistances, à des troubles du jugement. En somme, transfert et prise de connaissance (par l'explication), telles sont les sources d'énergies nouvelles dont le patient reste redevable à l'analyste. Toutefois le patient ne fait usage de ses nouvelles lumières que dans la mesure où l'y incite le transfert ».

p. 104.

« Sur la psychologie du lycéen », (1914), *Résultat, Idées, Problèmes*, tome 1, Paris, PUF, 1984.

« je ne sais ce qui nous sollicita le plus fortement et fut pour nous le plus important, l'intérêt porté aux sciences qu'on nous enseignait ou celui que nous portions aux personnalités de nos maîtres. »

p. 228.

Sur l'histoire du mouvement psychanalytique, (1914), Paris, Gallimard, 1991.

« Pour moi je n'étais devenu médecin qu'à contrecœur, mais j'avais alors un puissant motif pour aider les malades nerveux, ou tout au moins pour essayer de comprendre quelque chose à leurs états. »

p. 17.

« Cependant, l'exploration en hypnose, dont j'avais connaissance par Breuer devait nécessairement se révéler sans comparaison plus attrayante, par son effet automatique et la satisfaction simultanée de la passion de savoir, que la monotone et violente interdiction suggestive, qui détourne de toute recherche. »

p. 17-18.

« l'histoire de la psychanalyse proprement dite ne commence qu'avec l'innovation technique qu'a été le renoncement à l'hypnose. [...] Toute orientation de recherche qui reconnaît ces deux faits [le fait de la résistance et du transfert] et les prend comme points de départ de son travail est en droit de se nommer psychanalyse ».

p. 29-30.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« Mon appétit de savoir ne s'était pas dirigé d'emblée vers l'intelligence des rêves. Autant que je sache, nulle influence n'a orienté mon intérêt ni ne m'a gratifié d'expériences fécondes. »

p.34-35.

« À partir de 1902, un certain nombre de jeunes médecins se rassemblèrent autour de moi dans l'intention déclarée d'apprendre la psychanalyse, de la pratiquer et de la répandre. »

p.45.

« J'avais le droit d'être satisfait, et j'ai le sentiment d'avoir tout fait pour rendre accessible aux autres ce que je savais et ce que j'avais appris par mon expérience. »

p.46.

« Je n'osais pas moi-même enseigner une technique encore incomplète et une théorie toujours en devenir avec une autorité qui aurait vraisemblablement épargné aux autres bien des erreurs et en fin de compte des déviations. »

p.47.

« Dans les réunions des groupes locaux qui composaient l'Association Internationale, il s'agissait d'enseigner comment la psychanalyse devait être pratiquée et de dispenser une formation aux médecins, ce qui permettait de donner une sorte de garantie pour leur activité. »

p.81-82.

« Et pourtant, mon expérience quotidienne avec les malades avait montré qu'il peut avoir rejet total des connaissances analytiques à partir de n'importe quelle couche profonde où se manifeste une résistance particulièrement forte ; une fois qu'on est parvenu, à la suite d'un travail pénible, à faire en sorte qu'un tel malade comprenne certains éléments du savoir analytique et les traite comme sa propriété, il peut tout de même arriver qu'il jette par-dessus bord tout ce qu'il a appris, sous l'empire de la résistance suivante et se défende autant qu'à ses plus beaux jours de débutant. J'avais à apprendre qu'il peut en aller des psychanalystes comme des malades en analyse. »

p.90-91.

« Remémoration, répétition, perlaboration », (1914),
La technique psychanalytique, Paris, PUF, 1977.

« Lorsque le patient vient à parler de tous ces faits oubliés, il omet rarement d'ajouter : "À vrai dire, je n'ai jamais cessé de savoir tout cela, mais je n'y pensais pas." »

p.106.

« C'est ainsi qu'il [le malade] peut ignorer les causes de sa phobie, ne saisir ni le sens exact de ses idées obsédantes ni le but réel de ses impulsions obsessionnelles et c'est évidemment ce que le traitement ne peut tolérer. Le patient doit trouver le courage de fixer son attention sur ses manifestations morbides, doit non plus considérer sa maladie comme quelque chose de méprisable, mais la regarder comme un adversaire digne d'estime, comme une partie de lui-même dont la présence est bien motivée et où il conviendra de puiser de précieuses données pour sa vie ultérieure. »

p.111.

« Il faut laisser au malade le temps de bien connaître cette résistance qu'il ignorait, de la *perlaborer*, de la vaincre et de poursuivre, malgré elle et en obéissant à la règle analytique fondamentale, le travail commencé. »

p.114.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« Observations sur l'amour de transfert », (1915), *La technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1977.

« Le médecin avait depuis longtemps observé les indices de ce tendre transfert et avait pu, sans risque d'erreur mettre au compte de cette attitude amoureuse la docilité de la malade, son acceptation des explications analytiques, sa remarquable compréhension et la grande intelligence dont elle faisait preuve pendant toute cette période. Et voilà que tout est balayé. La malade semble avoir totalement perdu son entendement, paraît se perdre dans son amour ».

p. 119-120.

« J'allègue contre ce procédé le fait que le traitement psychanalytique repose sur la véracité, c'est même à cela qu'est due une grande partie de son influence éducative et de sa valeur éthique. Il est dangereux d'abandonner ce sûr fondement. »

p. 122.

« [L'analyste] Il doit lui [sa patiente] enseigner à vaincre le principe du plaisir, à renoncer à une satisfaction immédiate, non conforme à l'ordre établi et cela en faveur d'une autre plus lointaine et peut-être aussi moins certaine, mais irréprochable aux points de vue psychologique et social. Pour qu'elle puisse obtenir cette victoire sur elle-même, l'analyste est tenu de lui faire traverser les périodes primitives de son évolution psychique en lui permettant ainsi d'acquérir cette plus grande liberté intérieure qui distingue l'activité psychique consciente — au sens systématique — de l'activité inconsciente. »

p. 129.

« Pulsions et destins des pulsions », (1915), *Métapsychologie*, Paris, Gallimard, folio essais, 1995.

« L'opposition moi – non-moi (extérieur), (sujet – objet) est imposée très tôt à l'être individuel, comme nous l'avons déjà dit, par l'expérience qu'il fait de pouvoir imposer silence, par son action musculaire, aux excitations externes tandis qu'il reste sans défense contre les excitations pulsionnelles. Cette opposition reste souveraine avant tout dans l'activité intellectuelle et crée la situation fondamentale pour la recherche, situation qu'aucun effort ne peut modifier. »

p. 35.

« Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort », (1915), *Essais de psychanalyse*, Paris, P.B. Payot, 1970.

« Deux faits ont été la cause de notre déception, au cours de cette guerre : le caractère peu moral de la conduite des États envers leurs voisins, alors qu'à l'intérieur chacun d'eux se pose en gardien des normes morales, et la brutalité qui caractérise la conduite des individus et à laquelle on ne se serait pas attendu de la part de ces représentants de la plus haute civilisation humaine.

[...] on se trouve en présence d'une évolution, laquelle consisterait en ce que, sous l'influence de l'éducation et de l'ambiance civilisée, les mauvais penchants disparaissent peu à peu, pour faire place à de bons. Mais, s'il en est ainsi, comment ne pas s'étonner que, malgré l'influence de l'éducation et de l'ambiance civilisée, les mauvais penchants n'en réussissent pas moins à reprendre le dessus et à se manifester avec violence ?

Cette dernière réponse comporte une proposition à laquelle il nous est impossible de souscrire. En réalité, les mauvais penchants ne "disparaissent" pas, ne sont jamais déracinés. Les recherches psychologiques, plus particulièrement l'observation psychanalytique, montrent, au contraire, que la partie la plus intime, la plus profonde de l'homme se compose de penchants de nature élémentaire, ces penchants étant identiques chez

tous les hommes et tendant à la satisfaction de certains besoins primitifs. En soi, ces penchants ne sont ni bons, ni mauvais. »

p.242-243.

« Nous avons dit que la pression extérieure que l'éducation et l'ambiance exercent sur l'homme a pour effet de contribuer à l'orientation de la vie instinctive vers le bien, de favoriser le passage de l'égoïsme à l'altruisme. Mais il s'agit là d'un effet qui ne se produit ni nécessairement ni dans tous les cas. L'éducation et l'ambiance ne se contentent pas, et n'ont pas toujours l'occasion, de distribuer des primes à l'amour ; elles sont obligées de recourir à d'autres moyens d'encouragement : à la récompense et au châtiment. »

p.246.

« Quelques types de caractères dégagés par le travail psychanalytiques », (1916), *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard, 1986.

« Mais il y a une différence entre savoir quelque chose par soi-même et l'entendre d'un autre côté ; le médecin assume le rôle de cet autre efficient ; il se sert de l'influence qu'un homme exerce sur un autre. [...] le médecin se sert dans son œuvre d'éducation d'une quelconque composante de l'amour. [...] À côté des nécessités de la vie [*Lebensnot*], l'amour est le grand éducateur, et l'homme inachevé est amené par l'amour de ceux qui lui sont le plus proches à respecter les commandements de la nécessité et à s'épargner les punitions que lui vaudrait leur transgression. »

p. 140-141.

« La fixation au trauma. L'inconscient », (1917), *Conférences d'introduction à la psychanalyse*, Paris, Gallimard, folio essais, 2013.

« Le savoir du médecin n'est pas le même que celui du malade et ne peut pas produire les mêmes effets. Si le médecin transfère son savoir au malade en le lui communiquant, cela n'a pas de résultat. Non, il serait erroné de dire les choses ainsi. Cela n'a pas pour résultat de supprimer les symptômes, mais a cet autre résultat : mettre l'analyse en marche, ce qui se manifeste d'abord souvent par des paroles de contradiction. Le malade sait alors quelque chose qu'il n'a pas su jusque-là, le sens de son symptôme, et pourtant, il le sait tout aussi peu qu'avant. »

p.359.

« Points de vue sur l'évolution et la régression », (1917), *Conférences d'introduction à la psychanalyse*, Paris, Gallimard, folio essais, 2013.

« De plus, l'éducabilité d'une personne jeune trouve en règle générale un terme quand ses besoins sexuels s'éveillent avec leur force définitive. Les éducateurs le savent et ils agissent en conséquence ; mais peut-être qu'en outre ils se laissent entraîner par les résultats de la psychanalyse à reporter l'accent principal de l'éducation sur les premières années de l'enfance, dès l'âge du nourrisson. Souvent, le petit homme est déjà achevé en sa quatrième ou cinquième année, et il ne fait, plus tard, que laisser peu à peu advenir au jour ce qu'il recèle déjà en lui. »

p.451.

« Nous pouvons dire que l'appareil psychique sert l'intention de venir à bout de quantités de stimulus, de grandeurs excitatives qui viennent à lui de l'extérieur et de l'intérieur, et de les assouvir. [...] le moi apprend

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

qu'il est inévitable de renoncer à la satisfaction immédiate, de différer le gain de plaisir, de supporter un brin de déplaisir et d'abandonner plus généralement certaines sources de plaisir. Le moi ainsi éduqué est devenu "raisonnable", il ne se laisse plus dominer par le principe de plaisir, mais suit le *principe de réalité*, qui veut aussi dans le fond obtenir du plaisir, mais un plaisir assuré par la prise en compte de la réalité, même s'il doit être différé et diminué. »

p.452-453.

« Le transfert », (1917), *Conférences d'introduction à la psychanalyse*, Paris, Gallimard, folio essais, 2013.

« Que devons-nous donc faire pour remplacer chez notre patient l'inconscient par du conscient ? Nous avons cru un jour que ce serait très simple, qu'il suffirait que nous devinions cet inconscient et que nous lui en fassions part. Mais nous savons depuis lors que c'était là une erreur par myopie. Notre savoir de l'inconscient n'a pas même valeur que son savoir ; si nous lui communiquons notre savoir, il a celui-ci non à la *place* de son inconscient, mais à côté de celui-ci, et c'est là un piètre changement. »

p.554.

« La thérapie analytique », (1917), *Conférences d'introduction à la psychanalyse*, Paris, Gallimard, folio essais, 2013.

« on a dit à bon droit que le traitement psychanalytique serait une sorte d'*éducation après coup* ».

p.572-573.

« Une difficulté de la psychanalyse », (1917), *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, (1917), Paris, Gallimard, 1986.

« Je tiens à dire d'emblée que je ne pense pas à une difficulté intellectuelle, quelque chose qui rendrait la psychanalyse inaccessible à la compréhension de son destinataire (qu'il soit auditeur ou lecteur), mais à une difficulté affective : quelque chose par quoi la psychanalyse s'aliène les sentiments de son destinataire, de sorte que celui-ci est moins enclin à lui accorder son intérêt ou sa foi. Comme on le voit, les deux sortes de difficultés conduisent au même résultat. Quiconque n'a pas suffisamment de sympathie en réserve pour une chose aura également du mal à la comprendre. »

p. 177.

« Extrait de l'histoire d'une névrose infantile (l'homme au loup) », (1918), *Cinq psychanalyse*, Paris, PUF, 1981.

« Naturellement, un cas isolé ne nous apprend pas tout ce que nous voudrions savoir. Ou, plus justement, il pourrait tout nous apprendre si nous étions à même de tout comprendre et si l'inexpérience de notre propre perception ne nous obligeait pas à nous contenter de peu. »

p.327-328.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« Les voies nouvelles de la thérapeutique psychanalytique », (1918),
La technique psychanalytique, Paris, PUF, 1977.

« Nous avons catégoriquement refusé de considérer comme notre bien propre le patient qui requiert notre aide et se remet entre nos mains. Nous ne cherchons ni à édifier son sort, ni à lui inculquer nos idéaux, ni à le modeler à notre image avec l'orgueil d'un Créateur [...] Nous avons également observé que les besoins de la thérapeutique n'exigent nullement la mise en œuvre de cette sorte d'activité. Il m'est en effet arrivé, sans modifier leur personnalité de sortir d'affaire des gens auxquels ne me liait aucune communauté de race, d'éducation, de position sociale ni de vues générales. [...] D'ailleurs pour la plupart des patients, nous nous trouvons aussi obligés de nous poser de temps en temps en éducateurs et en conseillers. Mais cela doit chaque fois être fait avec beaucoup de précaution et il ne faut pas chercher à modeler le malade à notre image, mais le pousser à libérer et à perfectionner sa propre personnalité. »

p. 138.

« Doit-on enseigner la psychanalyse à l'Université ? », (1919),
Résultat, Idées, Problèmes, tome 1, Paris, PUF, 1984.

« L'opportunité d'un enseignement de la psychanalyse dans les Universités peut être examinée selon deux points de vue : du point de vue de la psychanalyse et du point de vue de l'Université. »

p. 239.

« Quant à l'expérience pratique, en dehors de ce que lui apporte son analyse personnelle, il peut l'acquérir en conduisant des cures pourvu qu'il s'assure du contrôle et du conseil de psychanalystes confirmés. »

p. 239.

« Au cours des quelques décennies passées, cette formation médicale a été, à très juste titre, critiquée en raison de la voie unilatérale par laquelle elle mène l'étudiant dans les disciplines de l'anatomie, de la physique et de la chimie, alors qu'elle néglige, d'autre part, de mettre l'accent sur l'importance des facteurs mentaux tant dans les différentes fonctions vitales que dans les maladies et leur traitement. C'est cette lacune dans l'enseignement médical qui s'affirme, par la suite, comme un point aveugle notoire chez le médecin. »

p. 240.

« Elle [la psychiatrie] prépare seulement l'étudiant à identifier une série d'entités pathologiques qui lui permettent de distinguer les affections incurables et les troubles dangereux à l'égard de la société. »

p. 241.

« En résumé, on peut affirmer qu'une Université aurait tout à gagner à introduire l'enseignement de la psychanalyse dans ses programmes. Il est évident que cet enseignement ne pourrait être dispensé que d'une manière dogmatique et critique, au moyen de cours théoriques, car ces cours n'offriront qu'une possibilité très restreinte d'effectuer des expériences ou des démonstrations pratiques. En vue de la recherche, il suffirait que les professeurs de psychanalyse aient accès à un département de consultation externe pour qu'ils disposent de tout matériel requis, sous la forme de patients "névrotiques". Pour la psychiatrie analytique, on devrait avoir à sa disposition un service fermé. »

p. 242.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« Sur la préhistoire de la technique analytique », (1920), *Résultat, Idées, Problèmes*, tome 1, Paris, PUF, 1984.

« Les connaisseurs de la littérature psychanalytique se souviendront ici de ce beau passage de la correspondance de Schiller avec Körner, dans lequel le grand poète et penseur (1788) recommande à celui qui souhaiterait être productif de respecter l'idée spontanée. »

p.256.

« Il était particulièrement étonné de trouver exprimées dans les instructions à suivre pour devenir un écrivain original, quelques pensées qu'il avait lui-même toujours cultivées et défendues, par exemple : "Une honteuse peur de penser nous retient tous. Plus oppressante que la censure des gouvernements est la censure qu'exerce l'opinion publique sur les œuvres de notre esprit." »

p.258.

« Au-delà du principe de plaisir », (1920), *Essais de psychanalyse*, Paris, P. B. Payot, 1994.

« L'analyse d'un exemple unique comme celui-ci ne permet pas de trancher avec assurance ; à considérer les choses sans préjugé, on acquiert le sentiment que l'enfant a transformé son expérience en jeu pour un autre motif. Il était passif, à la merci de l'évènement, mais voici qu'en le répétant, aussi déplaisant qu'il soit, comme jeu, il assume un rôle actif. Une telle tentative pourrait être mise au compte d'une pulsion d'emprise qui affirmerait son indépendance à l'égard du caractère plaisant ou déplaisant du souvenir. Mais on peut encore proposer une autre interprétation. En rejetant l'objet pour qu'il soit parti, l'enfant pourrait satisfaire une impulsion, réprimée dans sa vie quotidienne, à se venger de sa mère qui était partie loin de lui ; son action aurait alors une signification de bravade : "Eh bien, pars donc, je n'ai pas besoin de toi, c'est moi qui t'envoie promener". »

p.53-54.

« Dans le jeu des enfants, nous croyons saisir ceci : l'enfant répète l'expérience vécue même déplaisante pour la raison qu'il acquiert par son activité une maîtrise bien plus radicale de l'impression forte qu'il ne le pouvait en se bornant à l'éprouver passivement. Chaque nouvelle répétition semble améliorer cette maîtrise vers laquelle tend l'enfant ; et, même dans le cas d'expériences déplaisantes, il ne se lasse jamais de les faire se répéter et il s'en tiendra, inflexiblement, à l'identité de l'impression. »

p.78-79.

« Psychologie des foules et analyse du moi », (1921), *Essais de psychanalyse*, Paris, P. B. Payot 1994.

« Dans la vie psychique de l'individu pris isolément, l'Autre intervient très régulièrement en tant que modèle, soutien et adversaire ».

p. 123.

« Les rapports de l'individu à ses parents et à ses frères et sœurs, à son objet d'amour, à son professeur et à son médecin, donc toutes les relations qui ont jusqu'à présent fait l'objet privilégié de l'investigation psychanalytique, peuvent revendiquer d'être considérés comme phénomènes sociaux et s'opposent alors à certains autres processus que nous nommons *narcissiques*, dans lesquels la satisfaction pulsionnelle se soustrait à l'influence d'autres personnes ou y renonce. »

p. 123.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« Le moi et le ça », (1923), *Essais de psychanalyse*, Paris, P. B. Payot 1994.

« Or, tout notre savoir est toujours lié à la conscience. Même l'Ics, nous ne pouvons le connaître qu'en le rendant conscient. »

p.230.

« Le rôle des représentations de mot devient maintenant tout à fait clair. Par leur intermédiaire, les processus de pensée internes sont transformés en perceptions. Il s'agit, dirait-on, de démontrer cette proposition : toute connaissance provient de la perception externe. Par un surinvestissement de la pensée, les pensées sont perçues effectivement – comme venant de l'extérieur – et de ce fait, sont tenues pour vraies. »

p.235.

La question de l'analyse profane, (1925), Paris, Gallimard, Coll. idées NRF, 1971.

« La formation analytique vient certes recouper le cercle de l'enseignement médical, mais ne le recouvre pas et n'est pas recouverte par lui. Si l'on avait - idée qui semble aujourd'hui fantastique ! - à fonder une faculté analytique, on y enseignerait certes bien des matières que l'École de médecine enseigne aussi : à côté de la "psychologie des profondeurs", celle de l'inconscient, qui resterait toujours la pièce de résistance, il faudrait y apprendre, dans une mesure aussi large que possible, la science de la vie sexuelle, et y familiariser les élèves avec les tableaux cliniques de la psychiatrie. »

p.64.

« Si les représentants des diverses sciences psychologiques ont à apprendre la psychanalyse, afin d'appliquer ses méthodes et ses points de vue aux questions qui les intéressent, il ne suffira pas qu'ils s'en tiennent aux résultats consignés dans la littérature analytique. Mais ils devront apprendre à comprendre l'analyse par la seule voie qui pour cela s'ouvre : en se soumettant eux-mêmes à une analyse. »

p.66.

« Quelle est la formation la plus appropriée pour un analyste ? Je pensais, et je soutiens encore aujourd'hui, que ce n'est pas celle que l'université prescrit au futur médecin. »

p.70.

« Le plan de formation de l'analyste est en premier lieu à élaborer, il doit englober aussi bien les sciences de l'esprit, la psychologie, l'histoire de la civilisation, la sociologie, que l'anatomie, la biologie et l'histoire de l'évolution. Il y a là tant à apprendre qu'on peut légitimement retrancher de l'enseignement ce qui n'a pas de rapport direct avec l'activité analytique et ce qui ne peut contribuer qu'indirectement, comme toute autre étude, à la formation de l'intellect et de l'observation sensible. »

p.71.

Malaise dans la civilisation, (1930), Paris, éd. Points, 2010.

« La sublimation des pulsions est un trait particulièrement saillant du développement de la civilisation, c'est elle qui rend possible que des activités psychiques, supérieures, scientifiques, artistiques, idéologiques, jouent un rôle tellement important dans la vie civilisée. »

p.96.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« Eclaircissements, applications, orientations », (1932), *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Gallimard, folio essais, 2000.

« de l'application de la psychanalyse à la pédagogie, à l'éducation de la génération suivante [...] Nous fûmes ainsi contraints de nous familiariser avec les particularités psychiques de l'âge infantile, et nous apprîmes une foule de choses qu'il n'était pas possible d'apprendre autrement que par l'analyse, et nous pûmes aussi rectifier beaucoup d'opinions communément admises sur l'enfance. Nous avons reconnu une importance particulière aux premières années de l'enfance (jusqu'à cinq ans environ), pour plusieurs raisons ».

p. 196-197.

« Il s'avéra que l'enfant est un objet très favorable pour la thérapie analytique ; les succès sont radicaux et durables. Naturellement, il faut modifier pour lui la technique de traitement élaborée pour les adultes. L'enfant est psychologiquement un autre objet que l'adulte, il ne possède pas encore de surmoi, la méthode de l'association libre ne mène pas loin, le transfert étant donné que les parents réels existent encore, joue un rôle très différent. Les résistances internes, que nous combattons chez l'adulte, sont la plupart du temps remplacées chez l'enfant par des difficultés extérieures. Lorsque les parents se font les porteurs de la résistance, le but de l'analyse ou même celle-ci se trouve compromis ; c'est pourquoi il est souvent nécessaire d'associer à l'analyse de l'enfant une part d'influence analytique exercée sur les parents. »

p. 198.

« L'enfant doit apprendre à maîtriser ses pulsions. Lui donner la liberté de suivre sans restriction, toutes ses impulsions, est impossible. Ce serait une expérience très instructive pour les psychologues mais les parents n'y pourraient pas tenir et les enfants eux-mêmes en subiraient de graves dommages [...] Il faut donc que l'éducation inhibe, interdise, réprime et elle y a d'ailleurs largement veillé en tout temps. Mais l'analyse nous a appris que c'est précisément cette répression des pulsions qui entraîne le danger d'une maladie névrotique. [...] L'éducation doit donc chercher son chemin entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde de la frustration. Si la tâche n'est pas absolument insoluble il faut pouvoir trouver un optimum pour l'éducation, pour qu'elle puisse accomplir le maximum et nuire au minimum. Il s'agit de décider jusqu'où on peut intervenir, à quels moments et par quels moyens. D'autre part il faut encore prendre en considération le fait que les objets de l'influence éducatrice apportent avec eux des dispositions constitutionnelles très différentes, de sorte qu'il est impossible que le même procédé éducatif soit également bon pour tous les enfants. La réflexion montre que l'éducation a, jusqu'à présent, très mal rempli sa tâche et qu'elle a infligé de graves dommages aux enfants. Si elle trouve l'optimum et si elle résout sa tâche idéalement, elle pourra espérer effacer l'un des deux facteurs de l'étiologie de la maladie, l'influence des traumatismes infantiles accidentels. L'autre facteur, la puissance d'une constitution pulsionnelle rebelle, elle ne peut en aucun cas l'éliminer. Si on considère à présent les tâches difficiles qui sont imposées à l'éducateur : reconnaître la nature particulière de la constitution de l'enfant, deviner par de faibles indices ce qui se déroule dans la vie psychique inachevée, lui dispenser la juste mesure d'amour et conserver néanmoins une part efficace d'autorité, on se dit que la seule préparation appropriée au métier d'éducateur est une solide formation psychanalytique. »

p. 199-200.

« L'analyse des maîtres et éducateurs semble une mesure prophylactique plus efficace que celle des enfants eux-mêmes ».

p. 201.

« Mentionnons seulement en passant comment la psychanalyse pourrait aider l'éducation des enfants d'une manière indirecte et avec le temps, prendre une influence considérable. Des parents qui ont eux-mêmes fait l'expérience d'une analyse et qui lui doivent beaucoup, entre autres d'avoir compris les fautes commises dans leur propre éducation, traiteront leurs enfants avec une meilleure compréhension et leur épargneront beaucoup de ce qui ne leur a pas été épargné à eux-mêmes. Parallèlement aux efforts des analystes pour exercer une influence sur l'éducation, d'autres investigations sont en cours sur l'origine et la prévention de l'abandon affectif et la criminalité. [...] Mais je ne veux pas abandonner le thème de l'éducation sans en évoquer un certain aspect. Il a été dit – certainement à juste titre – que toute éducation est orientée de façon

partiale, qu'elle tend à intégrer l'enfant à l'ordre social existant sans considérer dans quelle mesure celui-ci est en soi valable ou défendable. Si on est convaincu des défauts de nos institutions sociales actuelles, on ne peut justifier qu'on mette encore à leur service l'éducation à orientation psychanalytique. Il faut lui fixer un autre but, plus élevé, qui se soit libéré des exigences sociales dominantes. »

p.201.

« L'éducation psychanalytique assumera une responsabilité inopportune, si elle se propose de façonner son pupille en rebelle. Elle aura rempli sa tâche si elle le renvoie aussi sain et capable de réalisation que possible. Elle contient en elle-même suffisamment de facteurs révolutionnaires pour assurer que celui qu'elle a élevé ne se rangera pas plus tard dans la vie du côté de la réaction et de la répression. »

p.202.

« Sur une Weltanschauung », (1932), *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Gallimard, folio essais, 2000.

« Le même père (l'instance parentale) qui a donné la vie à l'enfant et l'a protégé de ses dangers, lui a aussi enseigné ce qu'il a le droit de faire et ce dont il doit s'abstenir, lui a appris à supporter certaines restrictions de ses désirs pulsionnels et lui a fait savoir quels égards on attendait de lui pour ses parents et ses frères et sœurs, s'il voulait devenir un membre toléré et bien vu du cercle familial et par la suite de regroupements plus larges. Par un système de prime d'amour et de punitions l'enfant est éduqué à la connaissance de ses devoirs sociaux, on lui enseigne que la sécurité de sa vie en dépend, qu'alors les autres peuvent l'aimer et croire à son amour pour eux. Tous ces rapports, l'homme les transporte inchangés dans la religion. Les interdits et les exigences des parents continuent à vivre dans son cœur comme conscience morale ; c'est à l'aide du même système de récompenses et de punitions que Dieu régit le monde humain, c'est de l'accomplissement des exigences éthiques que dépend le degré de protection et de satisfaction de bonheur qui est accordé à chacun ».

p.218-219.

« La technique psychanalytique » (1938), *Abrégé de psychanalyse*, Paris, PUF, 2012.

« Nous évitons de lui communiquer aussitôt [au patient] ce que nous avons souvent deviné de très bonne heure, ou de lui communiquer tout ce que nous croyons avoir deviné. Nous nous demandons, en y réfléchissant soigneusement, quand nous devons, à propos de l'une de nos constructions, lui faire partager notre savoir, nous attendons le moment qui nous semble être approprié, ce qui n'est pas toujours une décision facile. »

p.46-47.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

2.

Jacques Lacan

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A / Écrits	p. 31
B / Autres écrits	p. 37
C / Le Séminaire	p. 40
D / Autres textes	p. 65

A
B
C
D



Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A / Écrits, Paris, Seuil, 1966.

« Introduction aux fonctions de la psychanalyse en criminologie »

« Éducation qui est plutôt une dialectique vivante, selon laquelle l'éducateur par son non-agir renvoie les agressions propres au moi à se lier pour le sujet en s'aliénant dans ses relations à l'autre, pour qu'il puisse alors les délier par les manœuvres de l'analyse classique. Et certes l'ingéniosité et la patience qu'on admire dans les initiatives d'un pionnier comme Aichhorn, ne font pas oublier que leur forme doit toujours être renouvelée pour surmonter les *résistances* que le "groupe agressif" ne peut manquer de déployer contre toute technique reconnue.

Une telle conception de l'action de "redressement" est à l'opposé de tout ce que peut inspirer une psychologie qui s'étiquette génétique, qui dans l'enfant ne fait que mesurer ses aptitudes dégressives à répondre aux questions qui lui sont posées dans le registre purement abstrait des catégories mentales de l'adulte, et que suffit à renverser la simple appréhension de ce fait primordial que l'enfant, dès ses premières manifestations de langage, se sert de la syntaxe et des particules selon les nuances que les postulats de la "genèse" mentale ne devraient lui permettre d'atteindre qu'au sommet d'une carrière de métaphysicien. »

p. 142.

« Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse »

« Méthode de vérité et de démystification des camouflages subjectifs, la psychanalyse manifesterait-elle une ambition démesurée à appliquer ses principes à sa propre corporation : soit à la conception que les psychanalystes se font de leur rôle auprès du malade, de leur place dans la société des esprits, de leurs relations à leurs pairs et de leur mission d'enseignement ? »

p. 241.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

C

D

« Dans l'ordre symbolique d'abord, on ne peut négliger l'importance de ce facteur c dont nous faisons état au Congrès de Psychiatrie de 1950, comme d'une constante caractéristique d'un milieu culturel donné : condition ici de l'anhistorisme où chacun s'accorde à reconnaître le trait majeur de la "communication" aux U.S.A., et qui à notre sens, est aux antipodes de l'expérience analytique. À quoi s'ajoute une forme mentale très autochtone qui sous le nom de behaviourisme, domine tellement la notion psychologique en Amérique, qu'il est clair qu'elle a désormais tout à fait coiffé dans la psychanalyse l'inspiration freudienne. [...] Il apparaît en tout cas de façon incontestable que la conception de la psychanalyse s'y est infléchi vers l'adaptation de l'individu à l'entourage social, la recherche des pattern de la conduite et toute l'objectivation impliquée dans la notion des *human relations*, et c'est bien une position d'exclusion privilégiée par rapport à l'objet humain qui s'indique dans le terme, né sur place, de *human engineering*. [...] Nous affirmons pour nous que la technique ne peut être comprise, ni donc correctement appliquée, si l'on méconnaît les concepts qui la fondent. Notre tâche sera de démontrer que ces concepts ne prennent leur sens plein qu'à s'orienter dans un champ de langage, qu'à s'ordonner à la fonction de la parole. »

p.245-246.

« Qu'elle se veuille agent de guérison, de formation ou de sondage, la psychanalyse n'a qu'un médium : la parole du patient. [...] »

Nous montrerons qu'il n'est pas de parole sans réponse, même si elle ne rencontre que le silence, pourvu qu'elle ait un auditeur, et que c'est là le cœur de sa fonction dans l'analyse. [...] Il [le psychanalyste] saisit alors la différence entre le mirage de monologue dont les fantaisies accommodantes animaient sa jactance, et le travail forcé de ce discours sans échappatoire que le psychologue, non sans humour, et le thérapeute, non sans ruse, ont décoré du nom de "libre association". [...] Car c'est bien là un travail, et tant un travail qu'on a pu dire qu'il exige un apprentissage, et aller jusqu'à voir dans cet apprentissage la valeur formatrice de ce travail. Mais à le prendre ainsi, que formerait-il d'autre qu'un ouvrier qualifié ? »

p.247-248.

« On voit que nous ne reculons pas à chercher hors du domaine humain les origines du comportement symbolique. [...] Car si chez l'homme vous associez à la projection d'une vive lumière devant ses yeux le bruit d'une sonnette, puis le maniement de celle-ci à l'émission de l'ordre : contractez (en anglais : *contract*), vous arriverez à ce que le sujet, à moduler cet ordre lui-même, à le murmurer, bientôt seulement à le produire en sa pensée, obtienne la contraction de sa pupille, soit une réaction du système que l'on dit autonome, parce qu'ordinairement inaccessible aux effets intentionnels. Ainsi M. Hudgins, s'il faut en croire notre auteur, "a-t-il créé chez un groupe de sujets, une configuration hautement individualisée de réactions affines et viscérales du symbole idéique (*idea-symbol*) 'contract', une réponse qui pourrait être ramenée à travers leurs expériences particulières à une source en apparence lointaine, mais en réalité basiquement physiologique : dans cet exemple, simplement la protection de la rétine contre une lumière excessive". [...] Nous aurions pourtant, quant à nous, été curieux d'apprendre si les sujets ainsi éduqués réagissent aussi à l'énonciation du même vocable articulée dans les locutions : *marriage contract*, *bridge-contract*, *breach of contract*, voire progressivement réduite à l'émission de sa première syllabe : *contract*, *contrac*, *contra*, *contr...* »

p.272-273-274.

« Car la fonction du langage n'y est pas d'informer, mais d'évoquer.

Ce que je cherche dans la parole, c'est la réponse de l'autre. Ce qui me constitue comme sujet, c'est ma question. [...] Je m'identifie dans le langage, mais seulement à m'y perdre comme un objet. [...] Si je presse sur un bouton électrique et que la lumière se fasse, il n'y a de réponse que pour *mon* désir. Si pour obtenir le même résultat je dois essayer tout un système de relais dont je ne connais pas la position, il n'y a de question que pour mon attente, et il n'y en aura plus quand j'aurai obtenu du système une connaissance suffisante pour le manœuvrer à coup sûr. Mais si j'appelle celui à qui je parle, par le nom quel qu'il soit que je lui donne, je lui intime la fonction subjective qu'il reprendra pour me répondre, même si c'est pour la répudier. »

p.299-300.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

C

D

« Variantes de la cure-type »

« Or l'analyste se distingue en ce qu'il fait d'une fonction qui est commune à tous les hommes, un usage qui n'est pas à la portée de tout le monde, quand il *porte* la parole. »

p.350.

« Le fruit positif de la révélation de l'ignorance est le non-savoir, qui n'est pas une négation du savoir, mais sa forme la plus élaborée. La formation du candidat ne saurait s'achever sans l'action du maître ou des maîtres qui le forment à ce non-savoir ; faute de quoi il ne sera jamais qu'un robot d'analyste. »

p.358-359.

« La chose freudienne »

« Ce qui distingue une société qui se fonde dans le langage d'une société animale, voire ce que permet d'en apercevoir le recul ethnologique : à savoir que l'échange qui caractérise une telle société a d'autres fondements que les besoins même à y satisfaire, ce qu'on a appelé le don "comme fait social total" ».

p.415.

« Comme le remarque fort justement un poète bel esprit, le miroir ferait bien de réfléchir un peu plus avant de nous renvoyer notre image. Car à ce moment le sujet n'a encore rien vu. Mais pour peu que la même capture se reproduise devant le nez d'un de ses semblables, le nez d'un notaire par exemple, Dieu sait où le sujet va être emmené par le bout du nez, vu les endroits où ces officiers ministériels ont l'habitude de fourrer le leur. [...] On voit à quoi se réduit le langage du moi : l'illumination intuitive, le commandement récollectif, l'agressivité rétorsive de l'écho verbal. Ajoutons-y ce qui lui revient des déchets automatiques du discours commun : le serinage éducatif et la ritournelle délirante, modes de communication que reproduisent parfaitement des objets à peine plus compliqués que ce pupitre, une construction de *feed back* pour les premiers, pour les seconds un disque de gramophone, de préférence rayé au bon endroit. [...] C'est pourquoi nous enseignons qu'il n'y a pas seulement dans la situation analytique deux sujets présents, mais deux sujets pourvus chacun de deux objets qui sont le moi et l'autre, cet autre ayant l'indice d'un petit *a* initial. »

p.428-429.

« La psychanalyse et son enseignement »

« Et en effet ce à quoi la découverte de Freud nous ramène, c'est à l'énormité de cet ordre où nous sommes entrés, à quoi nous sommes, si l'on peut dire, nés une seconde fois, en sortant de l'état justement dénommé *infans*, sans parole : soit l'ordre symbolique constitué par le langage, et le moment du discours universel concret et de tous les sillons par lui ouverts à cette heure, où il nous a fallu nous loger.

Car la notion forte qu'articule ici mon propos, va bien au delà de l'apprentissage fonctionnel, voire notionnel à quoi l'horizon borné des pédagogues a voulu réduire les relations de l'individu au langage. [...]

Autrement dit, cette aliénation qu'on nous avait décrite depuis quelque temps avec exactitude, quoique sur un plan un peu panoramique, comme constituant les relations entre les hommes sur le fondement des rapports de leur travail aux avatars de leur production, cette aliénation, disons-nous, apparaît maintenant en quelque sorte redoublée, de se dégager dans une particularité qui se conjoint à l'être, sous des espèces qu'il faut bien dire non progressistes. »

p.445.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

C

D

« L'instance de la lettre dans l'inconscient »

« La thématique de cette science est dès lors en effet suspendue à la position primordiale du signifiant et du signifié, comme d'ordres distincts et séparés initialement par une barrière résistante à la signification. [...] »

Car cette distinction primordiale va bien au-delà du débat concernant l'arbitraire du signe, tel qu'il s'est élaboré depuis la réflexion antique, voire de l'impasse dès la même époque éprouvée qui s'oppose à la correspondance bi-univoque du mot à la chose, fût-ce dans l'acte de la nomination. Ceci à l'envers des apparences qu'en donne le rôle imputé à l'index pointant un objet dans l'apprentissage par le sujet *infans* de sa langue maternelle ou dans l'emploi des méthodes scolaires dites concrètes pour l'étude des langues étrangères. »

p.497-498.

« La direction de la cure et les principes de son pouvoir »

« Mais a-t-on observé, à critiquer la démarche de Freud, telle qu'elle se présente par exemple dans l'homme aux rats, que ce qui nous étonne comme une endoctrination préalable, tient simplement à ce qu'il procède exactement dans l'ordre inverse ? À savoir qu'il commence par introduire le patient à un premier repérage de sa position dans le réel, dût celui-ci entraîner une précipitation, ne reculons pas à dire une systématisation, des symptômes. [...] Car déjà le transfert a fait son œuvre, montrant qu'il s'agit de bien autre chose que des rapports du Moi au monde. »

Freud ne semble pas toujours très bien s'y retrouver, dans les cas dont il nous a fait part. Et c'est pour cela qu'ils sont si précieux.

Car il a tout de suite reconnu que c'était là le principe de son pouvoir, en quoi il ne se distinguait pas de la suggestion, mais aussi que ce pouvoir ne lui donnait la sortie du problème qu'à la condition de ne pas en user, car c'est alors qu'il prenait tout son développement de transfert. »

p.596-597.

« La question qu'on peut soulever est celle de la limite entre l'analyse et la rééducation, quand son procès même se guide sur une sollicitation prévalente de ses incidences réelles. »

p.611.

« Les analystes que nous pouvons dire fascinés par les séquelles de la frustration, ne tiennent qu'une position de suggestion qui réduit le sujet à repasser sa demande. Sans doute est-ce là ce qu'on entend par rééducation émotionnelle. »

La bonté est sans doute là nécessaire plus qu'ailleurs, elle ne saurait guérir le mal qu'elle engendre. L'analyste qui veut le bien du sujet, répète ce à quoi il a été formé, et même à l'occasion tordu. Jamais la plus aberrante éducation n'a eu d'autre motif que le bien du sujet. »

p.619.

« On conçoit une théorie de l'analyse qui, à l'encontre de l'articulation délicate de l'analyse de Freud, réduit à la peur le ressort des symptômes. Elle engendre une pratique où s'imprime ce que j'ai appelé ailleurs la figure obscène et féroce du Surmoi, où il n'y a pas d'autre issue, à la névrose de transfert que de faire asseoir le malade pour lui montrer par la fenêtre les aspects riantes de la nature en lui disant : "Allez-y. Maintenant vous êtes un enfant sage." »

p.619.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

C

D

« Remarque sur le rapport de Daniel Lagache »

« Ces exigences catégorielles, qu'on nous permette d'en faire état, ont l'avantage entre autres de reléguer de détestables métaphores comme celle de la *participation symbiotique* de l'enfant à la mère (forment-ils un lichen?), de nous laisser peu contents d'une référence désinvolte "au jeu combiné de la maturation et de l'apprentissage" pour rendre compte d'"une identification dans le conflit intersubjectif", même à tenir pour certain que "la prédominance de sa passivité fait qu'il reçoit son personnage temporaire de la situation", de ne pas nous tenir quittes de la différenciation entre corps et objets à la connoter comme syncrétique, parce que c'est passer sur l'essentielle dissymétrie entre projection et introjection.

Là-dessus Daniel Lagache reste classique. Mais il nous semble qu'il ne peut accentuer, comme il l'a fait ici, la prématuration symbolique par où l'enfant s'inscrit dans l'être pour autrui (pour nous, le discours de l'Autre), et tenir le retard formel qu'enregistre son apprentissage de la syntaxe (le moment où l'enfant parle de lui comme autrui lui parle) pour décisif de quoi que ce soit "dans la conjonction qui s'opère entre l'être pour autrui et l'être pour soi". Car bien loin que cet instant en soit représentatif, nous dirions que, puisqu'il s'agit de discours, cette conjonction est de toujours, puisque le discours était là dès le commencement, fût-il en sa présence impersonnel. »

p. 654-655.

« Sur la théorie du symbolisme d'Ernest Jones »

« Comment ne pas regretter ici que l'intérêt porté à l'enfant par l'analyse développementaliste ne s'arrête pas à ce moment, à l'orée même de l'usage de la parole, où l'enfant qui désigne par un oua-oua ce que dans certains cas, on s'est appliqué à ne lui appeler que du nom de chien, reporte ce oua-oua sur à peu près n'importe quoi, – puis à ce moment ultérieur où il déclare que le chat fait oua-oua et que le chien fait miaou, montrant par ses sanglots, si l'on entend redresser son jeu, qu'en tout cas ce jeu n'est pas gratuit ?

Jones, à retenir ces moments, toujours manifestes, ne tomberait pas dans l'erreur éminente par où il conclut que "ce n'est pas le canard comme un tout qui est par l'enfant dénommé 'couac', mais seulement certains attributs abstraits, qui continuent alors à être appelés du même nom". Il lui apparaîtrait alors que ce qu'il cherche, à savoir l'effet de la substitution signifiante, c'est précisément ce que l'enfant d'abord, trouve, le mot étant à prendre littéralement dans les langues romanes où trouver vient de : trope, car c'est par le jeu de la substitution signifiante que l'enfant arrache les choses à leur ingénuité en les soumettant à ses métaphores. Par quoi, entre parenthèses, le mythe de l'ingénuité de l'enfant apparaît bien s'être refait, d'être encore là à réfuter. »

p. 708.

« Kant avec Sade »

« La réciprocité, relation réversible de s'établir sur une ligne simple à unir deux sujets qui, de leur position "réciproque", tiennent cette relation pour équivalente, trouve difficilement à se placer comme temps logique d'aucun franchissement du sujet dans son rapport au signifiant, et bien moins encore comme étape d'aucun développement, recevable ou non comme psychique (où l'enfant a toujours bon dos pour les placages d'intention pédagogique). »

p. 769-770.

« Sans doute est-ce un traité de l'éducation des filles et soumis comme tel aux lois d'un genre. Malgré l'avantage qu'il prend de mettre au jour le "sadique-anal" qui enfumait ce sujet dans son insistance obsédante aux deux siècles précédents, il reste un traité de l'éducation. Le sermon y est assommant pour la victime, infatué de la part de l'instituteur. [...]

Plus de suite dans le scandale irait à reconnaître dans l'impuissance où se déploie communément l'intention éducative, celle même contre quoi le fantasme ici s'efforce : d'où naît l'obstacle à tout compte rendu valable des effets de l'éducation, puisque ne peut s'y avouer de l'intention ce qui a fait les résultats. »

p.787.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

C

D



Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

B / *Autres écrits* Paris, Seuil, 2001

« Les complexes familiaux »

« L'observation expérimentale de l'enfant et les investigations psychanalytiques, en démontrant la structure de la jalousie infantile, ont mis au jour son rôle dans la genèse de la sociabilité et, par là, de la connaissance elle-même en tant qu'humaine. Disons que le point critique révélé par ces recherches est que la jalousie, dans son fond, représente non pas une rivalité vitale mais une identification mentale. »

p.37.

« Le moi se constitue en même temps que l'autrui dans le drame de la jalousie. [...] Ainsi le sujet, engagé dans la jalousie par identification, débouche sur une alternative nouvelle où se joue le sort de la réalité : ou bien il retrouve l'objet maternel et va s'accrocher au refus du réel et à la destruction de l'autre ; ou bien, conduit à quelque autre objet, il le reçoit sous la forme caractéristique de la connaissance humaine, comme objet communicable, puisque concurrence implique à la fois rivalité et accord ».

p.43.

« Intervention au I^{er} Congrès mondial de psychiatrie »

« Car le fait de structure essentiel pour l'étude du psychisme de l'enfant, n'est-il pas qu'en parlant, et pour cause, la langue dont se servent les adultes, il use de ses formes syntaxiques avec une justesse frappante dès les débuts de son apprentissage ? »

p. 128.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

C

D

« Discours de Rome »

« [Freud] Il a surpris le petit d'homme au moment de sa saisie par le langage et la parole. Le voici, lui et son désir. Cette balle qu'un fil retient, il la tire à lui, puis la jette, il la reprend et la rejette. Mais il scande sa prise et son rejet et sa reprise d'un oo, aa, oo, à quoi le tiers sans qui il n'y a pas de parole ne se trompe pas en affirmant à Freud qui l'écoute que cela veut dire : *Fort ! Da !* Parti ! Voilà ! Parti encore... ou mieux selon le vocable auquel un auteur oublié avait fait un sort : *Napus !*

Au reste peu importe que ce que l'enfant module soit d'une articulation aussi fruste puisque, déjà, y apparaît formé le couple phonématique où la linguistique, en le pas majeur qu'elle a fait depuis, a reconnu le groupe d'opposition élémentaire, dont une batterie assez courte pour tenir en un tableau d'un quart de page donne le matériel vocalique d'une langue donnée. [...]

Car que fait-il, cet enfant de cet objet sinon de l'abolir à cent reprises, sinon de faire son objet de cette abolition. Sans doute n'est-ce que pour que cent fois renaisse son désir, mais ne renaît-il pas déjà désir de ce désir ? »

p. 162-163.

« La psychanalyse vraie, et la fausse »

« Un mystère subsiste pourtant sur les conditions propres à la garde du patrimoine disciplinaire qu'engendre un champ où le praticien lui-même doit se tenir au niveau du sujet qu'il découvre, – à savoir ici non pas le sujet de la connaissance, œil en face du monde réel, – mais le sujet de la parole, c'est-à-dire en tant qu'il émerge à la dimension de la vérité. »

p. 174.

« Problèmes cruciaux pour la psychanalyse »

« Piaget et Vygotsky, du premier au second illustrent le gain qu'on réalise à repousser toute hypothèse psychologique des rapports du sujet au langage, même quand c'est de l'enfant qu'il s'agit. Car cette hypothèse n'est que l'hypothèque qu'un être-de-savoir prend sur l'être-de-vérité que l'enfant a à incarner à partir de la batterie signifiante que nous lui présentons et qui fait la loi de l'expérience.

Mais c'est anticiper sur une structure qu'il faut saisir dans la synchronie, et d'une rencontre qui ne soit pas d'occasion. C'est ce que nous fournit cet embrayage du 1 sur le 0, venu à nous du point où Frege entend fonder l'arithmétique. De là on aperçoit que l'être du sujet est la suture d'un manque. [...] Le sujet se refend d'être à la fois effet de la marque et support de son manque. »

p. 199-200.

« Petit discours à l'ORTF »

« Non seulement le langage est un milieu aussi réel que le monde dit extérieur, mais il faut être aussi crétinisé qu'on l'est par les imaginations où se sont constituées jusqu'ici la théorie de la connaissance et les prétendues méthodes concrètes de l'éducation, pour éluder ce fait massif (mais justement il ne devient un fait qu'une fois supporté d'une condition scientifique) que l'homme croît – fait sa croissance – autant immergé dans un bain de langage que dans le milieu dit naturel.

Ce bain de langage le détermine avant même qu'il soit né. Ceci par l'intermédiaire du désir où ses parents l'accueillent comme un objet, qu'ils le veulent ou pas, privilégié. »

p. 223.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

C

D

« Note sur l'enfant »

« La fonction de résidu que soutient (et du même coup maintient) la famille conjugale dans l'évolution des sociétés, met en valeur l'irréductible d'une transmission – qui est d'un autre ordre que celle de la vie selon les satisfactions des besoins – mais qui est d'une constitution subjective, impliquant la relation à un désir qui ne soit pas anonyme. »

p.373.

« Radiophonie »

« Pas de connaissance. Mais du savoir, ça oui, à la pelle, à n'en savoir que faire, plein des armoires. »

p.433.

« Car du savoir dont le transfert fait le sujet, il s'avère à mesure que l'assujetti y travaille, qu'il n'était qu'un "savoir y faire" avec la vérité.

Personne ne rêve que le psychanalyste est marié avec la vérité. C'est même pour ça que son épouse fait grelot, certes à ne pas trop remuer, mais qu'il faut là comme un barrage.

Barrage à quoi ? À la supposition qui serait le comble : de ce qui ferait le psychanalyste fiancé à la vérité. [...] C'est que de la vérité, on n'a pas tout à apprendre. Un bout suffit : ce qui s'exprime, vu la structure, par : en savoir un bout. »

p.442.

« Gouverner, y éduquer, psychanalyser sont gageures en effet, mais qu'à dire impossibles, on ne tient là que de les assurer prématurément d'être réelles. [...] Gouverner, éduquer, guérir donc qui sait ? Par l'analyse, le quatrième à y rabattre d'y faire figure de Lisette : c'est le discours de l'hystérique.

Mais quoi ! l'impossibilité des deux derniers s'en proposerait-elle sous le mode d'alibi des premiers ? Ou bien plutôt de les résoudre en impuissance ? Par l'analyse, là n'a lyse, permettez ce jeu encore, que l'impossibilité de gouverner ce qu'on ne maîtrise pas, à la traduire en impuissance de la synchronie de nos termes : commander au savoir. Pour l'inconscient, c'est coton.

Pour l'hystérique, c'est l'impuissance du savoir que provoque son discours, à s'animer du désir, – qui livre en quoi éduquer échoue. »

p.444.

« Postface au Séminaire XI »

« Moi cependant vu à qui je parle, j'ai à ôter de ces têtes ce qu'elles croient tenir de l'heure de l'école, dite sans doute maternelle de ce qu'on y possède à la dématernalisation : soit qu'on apprenne à lire en s'alphabétisant. Comme si l'enfant à savoir lire d'un dessin que c'est la girafe, d'un autre que c'est guenon qui est à dire n'apprenait pas seulement que le G dont les deux s'écrivent, n'a rien à faire de se lire puisqu'il n'y répond pas. »

p.504.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

C / Le Séminaire

Le Séminaire, Livre I, Les écrits techniques de Freud, Paris, Seuil, 1975.

« Qu'est-ce qui décapite donc le *Signorelli* ? [...] C'est dans la mesure où la parole, celle qui peut révéler le secret le plus profond de l'être de Freud, n'est pas dite, que Freud ne peut plus s'accrocher à l'autre qu'avec les chutes de cette parole. Ne restent que les débris. [...] Il n'est pas étranger à l'essence de la parole, si je puis dire, de s'accrocher à l'autre. La parole est médiation sans doute, médiation entre le sujet et l'autre, et elle implique la réalisation de l'autre dans la médiation même. Un élément essentiel de la réalisation de l'autre est que la parole puisse nous unir à lui. »

p.59.

« Et je voudrais bien savoir, dans les balances de l'Éternel, qu'est-ce qui pèse comme la meilleure appréhension de l'autre, celle que peut avoir M. Piaget, dans sa position de professeur, et à son âge, ou celle qu'à un enfant ! Cet enfant, nous le voyons prodigieusement ouvert à tout ce que l'adulte lui apporte du sens du monde. Réfléchit-on jamais à ce que signifie, pour ce qui est du sentiment de l'autre, cette prodigieuse perméabilité à tout ce qui est mythe, légende, conte de fées, histoire, cette facilité à se laisser envahir par les récits ? Croit-on que c'est compatible avec les petits jeux de cubes grâce à quoi M. Piaget nous montre que l'enfant accède à une connaissance copernicienne du monde ? »

p.60.

« Les pointages de mots que les observateurs se plaisent à enregistrer laissent entier le problème de savoir dans quelle mesure les mots qui émergent en effet dans la représentation motrice émergent précisément d'une première appréhension de l'ensemble du système symbolique comme tel.

Les premières apparitions, la clinique le manifeste, ont une signification toute contingente. Chacun sait avec quelle diversité paraissent dans l'élocution de l'enfant les premiers fragments du langage. Et on sait aussi combien il est frappant d'entendre l'enfant exprimer des adverbes, des particules, des mots, des *peut-être* ou des *pas encore*, avant d'avoir exprimé un mot substantif, le moindre nom d'objet. »

p.65.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

« L'enfant répète la phrase qu'on lui dit avec le *tu* au lieu de faire l'inversion avec le *je*. Il s'agit d'une hésitation dans l'appréhension du langage. Nous n'avons pas le droit d'aller au-delà. Mais cela suffit à nous avertir que le *je* se constitue d'abord dans une expérience de langage, en référence au *tu*, et ce, dans une relation où l'autre lui manifeste, quoi ? – des ordres, des désirs, qu'il doit reconnaître, de son père, de sa mère, de ses éducateurs, ou de ses pairs et camarades.

Il est clair qu'au départ, les chances sont extrêmement minimes qu'il fasse reconnaître les siens, de désirs, [...] Comment d'ailleurs, ferait-il reconnaître ses désirs ? Il n'en sait rien. Disons que nous avons toutes raisons de penser qu'il n'en sait rien. C'est ce que nous montre, à nous analystes, notre expérience de l'adulte. »

p. 189.

« Je dis — *il n'en sait rien*. [...] Éclaircissons maintenant cette formule. [...]

Qu'est-ce que l'ignorance ? [...] Méconnaissance n'est pas ignorance. La méconnaissance représente une certaine organisation d'affirmations et de négations, à quoi le sujet est attaché. Elle ne se concevrait donc pas sans une connaissance corrélatrice. Si le sujet peut méconnaître quelque chose, il faut bien qu'il sache autour de quoi a opéré cette fonction. Il faut bien qu'il y ait derrière sa méconnaissance une certaine connaissance de ce qu'il y a à méconnaître. [...] il faut se demander ce qu'est la connaissance qui oriente et dirige la méconnaissance. »

p. 189-190.

« les désirs de l'enfant passent d'abord par l'autre spéculaire. C'est là qu'ils sont approuvés ou réprouvés, acceptés ou refusés. Et c'est par là que l'enfant fait l'apprentissage de l'ordre symbolique et accède à son fondement, qui est la loi ».

p. 202.

« Le propre du champ psychanalytique est de supposer en effet que le discours du sujet se développe normalement – ceci est du Freud – dans l'ordre de l'erreur, de la méconnaissance, voire de la dénégation [...] Mais – voici le nouveau – pendant l'analyse, dans ce discours qui se développe dans le registre de l'erreur, quelque chose arrive par où la vérité fait irruption, et ce n'est pas la contradiction.

Les analystes ont-ils à pousser les sujets dans la voie du savoir absolu, à faire leur éducation sur tous les plans, non seulement en psychologie, pour leur découvrir les absurdités au milieu desquelles ils vivent habituellement, mais aussi dans le système des sciences ? Non, bien sûr – nous le faisons ici parce que nous sommes analystes, mais s'il fallait le faire aux malades ! [...] Dans la vie, on peut voir la vérité rattraper l'erreur par derrière. »

p. 291-292.

Le Séminaire, Livre II, Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse, Paris, Seuil, 1978.

« Eh bien, au moment même où Socrate inaugure ce nouvel être-dans-le-monde que j'appelle ici une subjectivité, il s'aperçoit que le plus précieux, l'*arête*, l'excellence de l'être humain, ce n'est pas la science qui pourra transmettre les voies pour y parvenir. Il se produit déjà là un décentrement – c'est à partir de cette vertu qu'un champ est ouvert au savoir, mais cette vertu même, quant à sa transmission, sa tradition, sa formation, reste hors du champ. »

p. 13.

« Ce que nous découvrons dans l'analyse est au niveau de l'*orthodoxa*. Tout ce qui s'opère dans le champ de l'action analytique est antérieur à la constitution du savoir, ce qui n'empêche pas qu'en opérant dans ce champ, nous avons constitué un savoir, et qui s'est même montré exceptionnellement efficace, comme il est

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

bien naturel, puisque toute science surgit d'un maniement du langage qui est antérieur à sa constitution, et que c'est dans ce maniement du langage que se développe l'action analytique. »

p.30.

« Toute intervention échouera, qui s'inspire d'une reconstitution préfabriquée, forgée à partir de notre idée du développement normal de l'individu, et visant à sa normalisation – voilà ce qui lui a manqué, voilà ce qu'il doit apprendre à subir de frustration par exemple. Il s'agit de savoir si le symptôme se résout sur un registre ou sur l'autre, il n'y a pas de milieu. »

p.58

« Le principe de réalité est en général introduit par cette simple remarque qu'à trop chercher son plaisir, il arrive toutes sortes d'accidents – on se brûle les doigts, on attrape une chaude-pisse, on se casse la gueule. C'est ainsi qu'on nous décrit la genèse de ce qu'on appelle l'apprentissage humain. Et on nous dit que le principe du plaisir s'oppose au principe de réalité. »

p. 107.

« La notion qu'il y a une espèce de plaisir propre à l'activité, le plaisir ludique, par exemple, flanque par terre les catégories même de notre pensée. [...] Les procédés pédagogiques sont d'un registre absolument étranger à l'expérience analytique. Je ne dis pas qu'ils n'aient pas leur valeur, et qu'on ne puisse leur faire jouer un rôle essentiel dans La République – il suffit de se reporter à Platon. [...] Platon aurait-il compris ce qu'était que la psychanalyse ? Non, [...] parce qu'il y a là un abîme, une faille, et c'est ce que nous sommes en train de chercher, avec *l'Au-delà du principe du plaisir*.

Je ne dis pas que les analysés sont incapables d'apprentissage. On peut apprendre aux gens le piano – encore faut-il qu'il existe – et on s'aperçoit par exemple qu'ayant appris à jouer sur des pianos à larges touches, ils savent jouer au piano avec des petites touches, sur un clavecin, etc. »

p. 107.

« Vous savez l'histoire de Gribouille. Il va à l'enterrement, et il dit — *Bonne fête !* Il se fait engueuler, on lui tire les cheveux, il rentre chez lui — *Voyons, on ne dit pas bonne fête à un enterrement, on dit Dieu ait son âme*. Il ressort, il rencontre un mariage — *Dieu ait son âme !* Et il lui arrive encore des ennuis.

Eh bien c'est cela, l'apprentissage tel que le démontre l'analyse, et c'est à quoi nous avons affaire avec les premières découvertes analytiques – le trauma, la fixation, la reproduction, le transfert. Ce qu'on appelle dans l'expérience analytique l'intrusion du passé dans le présent est de cet ordre-là. C'est toujours l'apprentissage de quelqu'un qui fera mieux la prochaine fois. Et quand je dis qu'il fera mieux la prochaine fois, c'est qu'il faudra qu'il fasse tout autre chose.

Quand on nous dit, en employant la notion de façon métaphorique, que l'analyse est un apprentissage de la liberté, avouez que ça sonne drôlement. Tout de même, à notre époque historique, comme disait hier Merleau-Ponty, on devrait se méfier.

Qu'est-ce que dévoile l'analyse – sinon la discordance foncière, radicale, des conduites essentielles pour l'homme, par rapport à tout ce qu'il vit ? La dimension découverte par l'analyse est le contraire de quelque chose qui progresse par adaptation, par approximation, par perfectionnement. C'est quelque chose qui va par sauts, par bonds. C'est toujours l'application strictement inadéquate de certaines relations symboliques totales, et ça implique plusieurs tonalités, l'immixtion, par exemple, de l'imaginaire dans le symbolique, ou inversement.

Il y a une différence radicale entre toute investigation de l'être humain, même au niveau du laboratoire, et ce qui se passe au niveau animal. Du côté de l'animal, il y a une ambiguïté fondamentale dans laquelle on se déplace entre l'instinct et l'apprentissage, dès qu'on essaie, comme on le fait maintenant, de serrer les faits d'un peu près. Chez l'animal, lesdites préformations de l'instinct ne sont pas du tout exclusives de l'apprentissage. De plus, on trouve sans cesse chez lui des possibilités d'apprentissage à l'intérieur des cadres de l'instinct. Bien plus, on découvre que les émergences de l'instinct ne sauraient se faire sans un appel environnemental, comme on dit, qui stimule et provoque la cristallisation des formes, des comportements et des conduites.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

C

D

Il y a là une convergence, une cristallisation, qui donne le sentiment, si sceptiques que nous soyons, d'une harmonie préétablie, susceptible bien entendu de toutes sortes d'achoppements. La notion d'apprentissage est en quelque sorte indiscernable de la maturation de l'instinct. »

« L'apprentissage animal présente ainsi les caractères d'un perfectionnement organisé et fini. Quelle différence avec ce qui nous est découvert par les mêmes recherches – qu'on croit – sur l'apprentissage chez l'homme ! Elles mettent en évidence la fonction du désir d'y revenir, le privilège des tâches inachevées. »

p. 108-109.

« Il y a deux dangers dans tout ce qui touche à l'appréhension de notre domaine clinique.

Le premier, c'est de ne pas être assez curieux. On apprend aux enfants que la curiosité est un vilain défaut, et dans l'ensemble, c'est vrai, nous ne sommes pas curieux, et il n'est pas facile de provoquer ce sentiment d'une façon automatique.

Le second, c'est de comprendre. »

p. 128.

« L'homme part de rien du tout. Il faut qu'il apprenne que le bois brûle et qu'il ne faut pas se jeter dans le vide.

Ce n'est pas vrai qu'il lui faille apprendre tout cela. Mais que sait-il de naissance? C'est ambigu. Il est probable qu'il l'apprend, mais par d'autres voies que l'animal. Il a déjà un certain repérage, une certaine connaissance – au sens de Claudel, *co-naissance* de la réalité qui n'est pas autre chose que ces *Gestalten*, les images préformées. L'admettre est non seulement une nécessité de la théorie freudienne, mais une exigence de la psychologie animale – il y a un appareil d'enregistrement neutre, qui constitue un reflet du monde, que nous l'appelions, comme Freud, conscient, ou non. »

p. 138.

« Les constructions de Freud ont perdu beaucoup de leur intérêt pour nous avec le recul du temps, c'est-à-dire avec la diffusion de la pensée behavioriste. Je veux vous faire remarquer au passage que, par rapport à ce qu'essaie de faire Freud, la pensée behavioriste est un pur et simple escamotage. Bien entendu, disent les behavioristes, la conscience pose des problèmes. Résolvons la question en décrivant des phénomènes sans jamais tenir compte qu'elle existe comme telle. Là où elle est manifestement opérante, elle n'est qu'une étape, n'en parlons pas. Freud, lui, ne songe pas à éliminer la difficulté de faire entrer la conscience comme une instance spéciale dans l'ensemble du processus et, en fin de compte, il arrive à la manier sans l'entifier, sans la chosifier. »

p. 173.

« Le système nerveux reçoit des excitations qui lui viennent de l'organisme, de la pression des besoins. Il se produit alors certaines expériences. Comme le veut la conception ordinaire de l'apprentissage, les premières déterminent les autres. Chaque fois que la même pulsion se produit à nouveau, les circuits associés aux premières expériences, qui ont été enregistrées, se mettent en éveil. Les signaux intérieurs, les neurones, qui se sont allumés lors de la première mise en mouvement de l'organisme sous la pression du besoin, s'allument à nouveau. Dans cette conception strictement hallucinatoire de la mise en jeu des besoins, d'où sort l'idée de processus primaire, il est normal que l'organisme psychique, du fait qu'il a été satisfait d'une certaine façon dans les premières expériences confuses liées à son premier besoin, hallucine sa seconde satisfaction.

Cela implique, remarquez-le, une identification entre le phénomène physique qui a lieu dans un neurone, et ce qui en est l'envers épiphénoménal, à savoir ce que le sujet perçoit. C'est de l'ordre du parallélisme psycho-physique. »

p. 173.

« J'ai fait cette réflexion que l'enseignement est quelque chose de bien problématique, et qu'à partir du moment où on est amené à prendre la place que j'occupe derrière cette petite table, il n'y a pas d'exemple qu'on n'y soit suffisant, au moins en apparence. En d'autres termes, comme l'a fait très bien remarquer

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

C

D

un poète américain plein de mérite, on n'a jamais vu un professeur faire défaut par ignorance. On en sait toujours assez pour occuper les minutes pendant lesquelles on s'expose dans la position de celui qui sait. On n'a jamais vu quelqu'un rester court, dès lors qu'il prend la position d'être celui qui enseigne.

Cela me mène à penser qu'il n'y a de véritable enseignement que celui qui arrive à éveiller une insistance chez ceux qui écoutent, ce désir de connaître qui ne peut surgir que quand ils ont pris eux-mêmes la mesure de l'ignorance comme telle – en tant qu'elle est, comme telle, féconde – et aussi bien du côté de celui qui enseigne. »

p.242.

« Mais tout ce que vous sentez, et jusque dans vos tripes, comme vous dites à très juste titre, ne peut même prendre sa suite de réactions vago-sympathiques qu'en fonction de la chaîne de questions que vous aurez introduites. C'est en cela que vous êtes un homme. Toutes les particularités, les bizarreries, le rythme même de vos réactions vago-sympathiques, tient à la façon dont les questions se sont introduites dans votre histoire historisée-historisante, dès que vous savez parler. Ça va bien au-delà de la formation de dressage. »

p.252-253.

« Dans la perspective classique, théorique, il y a entre sujet et objet coaptation, co-naissance – jeu de mots qui garde toute sa valeur, car la théorie de la connaissance est au cœur de toute élaboration du rapport de l'homme à son monde. Le sujet a à se mettre en adéquation avec la chose, dans un rapport d'être à être – rapport d'un être subjectif, mais bien réel, d'un être qui se sait être, à un être qu'on sait être.

C'est dans un tout autre registre de relations que s'établit le champ de l'expérience freudienne. Le désir est un rapport d'être à manque. Ce manque est manque d'être à proprement parler. Ce n'est pas manque de ceci ou de cela, mais manque d'être par quoi l'être existe. »

p.261.

« Mais ce à quoi nous avons affaire, c'est à un sujet qui est là, qui est vraiment désirant, et le désir dont il s'agit est préalable à toute espèce de conceptualisation – toute conceptualisation sort de lui. »

p.263.

Le Séminaire, Livre III, Les psychoses, Paris, Seuil, 1981.

« La notion de compréhension a une signification très nette. C'est un ressort dont Jaspers a fait, sous le nom de relation de la compréhension, le pivot de toute sa psychologie dite générale. Cela consiste à penser qu'il y a des choses qui vont de soi, que, par exemple, quand quelqu'un est triste, c'est qu'il n'a pas tout ce que son cœur désire. Rien n'est plus faux – il y a des gens qui ont tout ce que leur cœur désire et qui sont tristes quand même. [...] »

Je voudrais insister. Quand vous donnez une gifle à un enfant, eh bien ! ça se comprend, il pleure. Je me souviens du petit garçon qui, quand il recevait une gifle, demandait – *c'est une caresse ou une claque ?* Si on lui disait que c'était une claque, il pleurerait, ça faisait partie des conventions, de la règle, et si c'était une caresse, il était enchanté. [...] La compréhension n'est évoquée que comme une relation toujours à la limite. Dès qu'on s'en approche, elle est à proprement parler insaisissable. »

p. 14-15.

Le Séminaire, Livre IV, La relation d'objet, Paris, Seuil, 1994.

« La frustration est par essence le domaine de la revendication. Elle concerne quelque chose qui est désiré et qui n'est pas tenu, mais qui est désiré sans nulle référence à aucune possibilité de satisfaction ni d'acquisition. La frustration est par elle-même le domaine des exigences effrénées et sans loi. »

p.37.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« le moment de la frustration est un moment évanouissant. Il débouche sur quelque chose qui nous projette dans un autre plan que le plan du pur et simple désir. La demande comporte en effet quelque chose que l'expérience humaine connaît bien, qui fait qu'elle ne peut jamais être véritablement exaucée comme telle ».

p. 101.

« L'erreur est de vouloir, tout déduire du désir considéré comme un élément pur de l'individu — du désir, avec ce qu'il entraîne comme contrecoups, satisfactions et déceptions. »

p. 102.

« Comment méconnaître ici que les actes spontanés d'un enfant sont quelque chose de beaucoup plus direct et plus vif que les conceptions mentales d'un être adulte après les longues années de crétinisation amplificatoire que constitue le commun de ce que l'on appelle l'éducation. »

p. 274.

Le Séminaire, Livre V, Les formations de l'inconscient, Paris, Seuil, 1998.

« Encore que la référence à l'enfant ne soit pas hors de saison, l'essentiel n'est pas là, mais dans un trait dont nous ne dirons pas que c'est celui de l'ignorance, mais que Freud définit très spécialement, et dont il souligne le caractère facilement supplétif dans le mécanisme du mot d'esprit. Ce qui nous plaît là-dedans, dit Freud, et qui joue précisément le même rôle que ce que j'ai appelé tout à l'heure fascination ou captivation métonymique, c'est que nous sentons qu'il n'y a pas du tout d'inhibition chez celui qui parle. C'est cette absence d'inhibition qui nous permet de faire passer chez l'Autre à qui nous le racontons, et qui est déjà lui-même fasciné par cette absence d'inhibition, l'essentiel du mot d'esprit, à savoir cet au-delà qu'il évoque. Ici, chez l'enfant, dans les cas que nous venons d'évoquer, l'essentiel ne consiste pas dans la drôlerie, mais dans l'évocation de ce temps de l'enfance où le rapport au langage est si proche qu'il nous évoque par là directement le rapport du langage au désir qui constitue la satisfaction propre du mot d'esprit. »

p. 127.

« L'introduction du sujet à quelque réalité que ce soit, n'est absolument pas pensable à partir de la pure et simple expérience de quoi que ce soit, frustration, discordance, heurt, brûlure, et tout ce que vous voudrez. Il n'y a pas épellement pas à pas d'un *Umwelt*, exploré d'une façon immédiate et tâtonnante. Pour l'animal, l'instinct vient à son secours, Dieu merci. S'il fallait que l'animal reconstruise le monde, il n'aurait pas assez de sa vie pour le faire. Alors, pourquoi vouloir que l'homme qui, lui, a des instincts fort peu adaptés, fasse l'expérience du monde, en quelque sorte, avec ses mains? Le fait qu'il y ait du signifiant y est absolument essentiel, et le principal truchement de son expérience de la réalité — c'est presque une banalité, une niaiserie, que de le dire —, c'est tout de même la voix. L'enseignement qu'il reçoit lui vient essentiellement de la parole de l'adulte.

Mais la marge importante que Freud conquiert sur cet élément d'expérience est celle-ci — avant même que l'apprentissage du langage soit élaboré sur le plan moteur, et sur le plan auditif, et sur le plan qu'il comprenne ce qu'on lui raconte, il y a d'ores et déjà symbolisation — dès l'origine, dès les premiers rapports avec l'objet, dès le premier rapport de l'enfant avec l'objet maternel pour autant qu'il est l'objet primordial, primitif, dont dépend sa subsistance dans le monde. Cet objet est en effet déjà introduit comme tel au processus de symbolisation, et il joue un rôle qui introduit dans le monde l'existence du signifiant. Et ce, à un stade ultra-précoce. »

p. 222.

« Sous leurs formes les plus répandues, et qui ont occupé la plus grande partie de l'expérience, l'existence de réflexes conditionnés repose sur l'intervention du signifiant dans un cycle plus ou moins prédéterminé, inné, de comportements instinctifs. Tous ces petits signaux électriques, ces petites sonnettes, clochettes dont on tympanise les pauvres animaux pour arriver à leur faire sécréter aux ordres leurs diverses productions physiologiques, leurs sucs gastriques, ce sont tout de même bien des signifiants et rien d'autre. Ils sont fabriqués par des expérimentateurs pour lesquels le monde est très nettement constitué par un certain nombre de

Sommaire**Freud S.****Lacan J.****Miller J.-A.****Auteurs Ch-f.****A****B****C****D**

relations objectives – monde dont une part importante est constituée par ce que l'on peut à juste titre isoler comme proprement signifiant. [...]

On pourrait se poser la question de savoir pourquoi, au bout du compte, ces animaux si bien dressés, cela ne revient pas à leur apprendre une certaine sorte de langage. Or, justement, le bond n'est pas fait. Quand la théorie pavlovienne vient à s'intéresser à ce qui se produit chez l'homme à propos du langage, Pavlov prend le très juste parti de parler, pour ce qui est du langage, non pas d'un prolongement de significations tel qu'il est mis en jeu dans les réflexes conditionnés, mais d'un second système de significations. C'est reconnaître – implicitement, car ce n'est peut-être pas pleinement articulé dans la théorie – qu'il y a quelque chose de différent dans l'un et dans l'autre. Pour essayer de définir cette différence, nous dirons qu'elle tient à ce que nous appelons le rapport au grand Autre, en tant qu'il constitue le lieu d'un système unitaire du signifiant. Nous dirons encore que ce qui manque au discours des animaux, c'est la concaténation. »

p.339-340.

« Le désir, quel qu'il soit, à l'état de pur désir, est quelque chose qui, arraché au terrain des besoins, prend forme de condition absolue par rapport à l'Autre. C'est la marge, le résultat de la soustraction si l'on peut dire, de l'exigence du besoin par rapport à la demande d'amour. Inversement, le désir va se présenter comme ce qui, dans la demande d'amour, est rebelle à toute réduction à un besoin, parce qu'en réalité cela ne satisfait rien d'autre que soi-même, c'est-à-dire le désir comme condition absolue. »

p.382.

« Au-delà de cet Autre, si quelque chose se constitue du signifiant qui s'appelle l'au-delà du désir, nous avons donc la possibilité du rapport (\$ ◇ D). \$ est le sujet comme tel, un sujet moins complet, barré. Cela veut dire qu'un sujet humain complet n'est jamais un pur et simple sujet de la connaissance, comme toute la philosophie le construit, répondant bel et bien au *perciens* de ce *perceptum* qu'est le monde. Nous savons qu'il n'y a pas de sujet humain qui soit pur sujet de la connaissance, sauf à le réduire à une cellule photo-électrique ou à un oeil, ou encore à ce que l'on appelle en philosophie une conscience. Mais comme nous sommes des analystes, nous savons qu'il y a toujours une *Spaltung*, c'est-à-dire qu'il y a toujours deux lignes où il se constitue. C'est d'ailleurs de là que naissent tous les problèmes de structure qui sont les nôtres. »

p.394.**Le Séminaire, Livre VI, *Le désir et son interprétation*, Paris, La Martinière, 2013.**

« Ce à quoi l'enfant avait affaire, c'est à l'interdit, *au dit que non* – formé par quelque principe de la censure, par tout le procès de l'éducation – c'est-à-dire à une opération avec le signifiant qui en fait un indicible. Néanmoins ce signifiant est dit, ce qui suppose que le sujet s'est aperçu que le *dit que non* reste dit même s'il n'est pas exécuté. De là, il s'ensuit que *faire et ne pas dire* est distinct de *obéir et ne pas faire*.

Autrement dit, la vérité du désir est à elle seule une offense à l'autorité de la loi. »

p.95.

« On essaye, cet enfant qu'on veut comprendre, de faire avec lui cette psychologie que l'on appelle génétique, et qui consiste à se demander comment le cher petit qui est si bête commence à acquérir ses idées. On se demande comment l'enfant procède. »

p. 198.

« il s'agit pour l'instant de nous apercevoir comment entre en jeu chez l'enfant l'opération du signifiant. Je dis que nous pouvons le voir chez l'enfant, à la source, à l'origine, de sa prise sur le monde qui s'offre à lui – et qui est avant tout un monde de langage, un monde où les gens lui parlent, ce qui est un affrontement assez stupéfiant. Comment le signifiant va-t-il entrer dans ce monde ? »

p. 198.

« Entre le langage purement et simplement *quésitif* de la demande et celui où le sujet répond à la question de ce qu'il veut et se constitue par rapport à ce qu'il est, il y a un intervalle. C'est dans cet intervalle que se produit ce qui s'appelle le désir. »

p. 208.

« L'omnipotence est toujours du côté de l'Autre, du côté du monde de la parole en tant que tel. »

p. 222.

Le Séminaire, Livre VII, L'éthique de la psychanalyse, Paris, Seuil, 1986.

« Il suffit pour cela de se rappeler les réserves à vrai dire fondamentales, constitutives, de la position freudienne, concernant tout ce qui est éducation. Sans doute sommes-nous, et plus spécialement les psychanalystes de l'enfant, amenés à tout instant à empiéter sur ce domaine, à opérer dans la dimension de ce que j'ai appelé ailleurs, dans un sens étymologique, une orthopédie. Mais il est tout de même frappant qu'aussi bien par les moyens que nous employons que par les ressorts théoriques que nous mettons au premier plan, l'éthique de l'analyse – car il y en a une – comporte l'effacement, la mise à l'ombre, le recul, voire l'absence d'une dimension dont il suffit de dire le terme pour apercevoir ce qui nous sépare de toute l'articulation éthique avant nous – c'est l'habitude, la bonne ou la mauvaise habitude. »

p. 19.

« On m'a reproché d'avoir dit que notre expérience prend sa valeur exemplaire du point de vue de l'éthique du fait qu'elle ignore la dimension de l'habitude, par laquelle on aborde communément le comportement humain en fonction d'un perfectionnement, d'un dressage. L'on m'a opposé à ce propos la notion de frayage. Je rejette cette opposition – le recours au frayage n'a, chez Freud, rien à faire avec la fonction de l'habitude telle qu'elle est définie dans la pensée d'un apprentissage. Il ne s'agit point chez Freud de l'empreinte en tant que créatrice, mais du plaisir engendré par le fonctionnement de ces frayages. Or, le nerf du principe du plaisir se situe au niveau de la subjectivité. Le frayage n'est point un effet mécanique, il est invoqué comme plaisir de la facilité, et il sera repris comme plaisir de la répétition. La répétition du besoin, comme quelqu'un l'a articulé, ne joue dans la psychologie freudienne que comme occasion du besoin de répétition, ou plus exactement, de la compulsion de répétition. Le nerf de la pensée freudienne, tel que nous le mettons effectivement en jeu en tant qu'analystes, que nous assistions ou non au séminaire, c'est que la fonction de mémoire, la remémoration, est rivale – c'est le moins que l'on puisse dire – des satisfactions qu'elle est chargée d'assurer. Elle comporte sa dimension propre, dont la portée va au-delà de cette finalité satisfaisante. La tyrannie de la mémoire, c'est cela qui s'élabore dans ce que nous pouvons appeler structure. »

p. 262-263.

« Je crois qu'au long de cette période historique, le désir de l'homme, longuement tâté, anesthésié, endormi par les moralistes, domestiqué par des éducateurs, trahi par les académies, s'est tout simplement réfugié, refoulé, dans la passion la plus subtile, et aussi la plus aveugle, comme nous le montre l'histoire d'Œdipe, la passion du savoir. C'est celle-là qui est en train de mener un train qui n'a pas dit son dernier mot. »

p. 374.

Le Séminaire, Livre VIII, Le transfert, Paris, Seuil, 1991.

« Rompant avec la tradition qui consiste à abstraire, à neutraliser, et à vider de tout son sens ce qui peut être en cause dans le fond de la relation analytique, j'entends partir de l'extrême de ce que suppose le fait de s'isoler avec un autre pour lui apprendre quoi ? – ce qui lui manque.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

C

D

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

C

D

Situation encore plus redoutable, si nous songeons justement que de par la nature du transfert, ce qui lui manque, il va l'apprendre en tant qu'aimant. [...] Je ne suis pas là, en fin de compte, pour son bien, mais pour qu'il aime. Est-ce à dire que je doive lui apprendre à aimer ? Assurément, il paraît difficile d'en éluder la nécessité – pour ce qui est d'aimer et de ce qu'est l'amour, il y aura à dire que les deux choses ne se confondent pas. »

p.25.

« La demande anale se caractérise par un renversement complet, au bénéfice de l'Autre, de l'initiative. C'est là, c'est-à-dire à un stade qui, dans notre idéologie normative, n'est pas très avancé, ni mûr, que gît la source de la discipline – je n'ai pas dit le devoir, mais la discipline – de la propreté –, mot dont la langue française marque si joliment l'oscillation avec la propriété, avec ce qui appartient en propre –, l'éducation, les bonnes manières. Ici, la demande est extérieure, elle est au niveau de l'Autre, et elle se pose comme articulée comme telle. »

p.256.

« Le petit enfant, parfois encore enclos dans ses petits appareils avec lesquels il commence à faire les premières tentatives de la marche, et où même le geste de la prise du bras ou de la main sont encore marqués du style de la dissymétrie et de l'inappropriation, il est très frappant de le voir, cet être encore insuffisamment stabilisé, même au niveau cérébelleux, néanmoins s'agiter, s'incliner, se pencher, se tortiller avec tout un gazouillis expressif, devant sa propre image pour peu que l'on ait mis à sa portée, assez bas, un miroir. [...] »

C'est ma vieille thématique du stade du miroir [...] Elle nous permet de présentifier les points clés, ou les points carrefours, et de concevoir le renouvellement de cette possibilité toujours ouverte au sujet, d'un autobrisement, d'un autodéchirement, d'une automorsure devant ce qui est à la fois lui et un autre. Il y a une certaine dimension de conflit qui n'a pas d'autre solution que ou bien..., ou bien... [...] »

À partir de là, un développement de l'individu qui aboutit à une suffisante consistance de l'objet et à la diversité de la phase objectale est-il concevable ? On peut dire qu'il a été tenté. D'une certaine façon, on peut dire qu'il a été tenté. La dialectique hégélienne du conflit des consciences n'est pas autre chose, après tout, qu'un cet essai d'élaboration de l'ensemble du monde du savoir humain à partir d'un pur conflit radicalement imaginaire et destructif dans son origine. »

p.409-410.

« Cette fonction est, si je puis dire, une nécessité de la pensée, celle-là même qui est au principe de la théorie de la connaissance, à savoir que nous ne pourrions rien concevoir comme objet, que le sujet ne supporte. Mais comme analystes, cette fonction, nous mettons précisément en question son existence réelle. Nous mettons en effet au jour que le sujet auquel nous avons affaire, par le fait qu'il est essentiellement un sujet qui parle, ne saurait se confondre avec le sujet de la connaissance. C'est vraiment de ma part vérité de La Palice que d'avoir rappelé aux analystes que le sujet n'est pas pour nous le sujet de la connaissance, mais le sujet de l'inconscient. »

p.434-435.

Le Séminaire, Livre IX, L'identification, inédit.

Leçon du 17 janvier 1962

« Dans ce rapport premier du sujet, dans ce qu'il projette derrière lui, *nachträglich* par le seul fait de s'engager par sa parole – d'abord balbutiante, puis ludique, voire confusionnelle – dans le discours commun, ce qu'il projette en arrière de son acte, c'est là que se produit ce quelque chose vers quoi nous avons le courage d'aller, pour l'interroger au nom de la formule "*Wo Es war, soll Ich werden*", que nous tendrions à pousser vers une formule très légèrement différemment accentuée, dans le sens d'un "étant ayant été", d'un *Gewesen* qui subsiste pour autant que le sujet, s'y avançant, ne peut ignorer qu'il faut un travail de profond retournement de sa position pour qu'il puisse s'y saisir. »

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« Ce vers quoi je vais donc aujourd'hui vous ramener, c'est à une considération, non de l'origine, mais de la position du sujet. Pour autant qu'à la racine de l'acte de la parole il y a quelque chose, un moment où elle s'insère dans une structure de langage. Et que cette structure de langage, en tant qu'elle est caractérisée à ce point originel, j'essaie de la resserrer, de la définir autour d'une thématique qui, de façon imagée, s'incarne, est comprise, dans l'idée d'une contemporanéité originelle de l'écriture et du langage lui-même, en tant, que l'écriture est connotation signifiante, que la parole ne la crée pas tant qu'elle ne la lit, que la genèse du signifiant à un certain niveau du réel, qui est un de ses axes ou racines, c'est pour nous sans doute le principal à connoter la venue au jour des effets, dits "effets de sens" ».

Leçon du 21 mars 1962

« Tout ce qui, dans une pensée de la conduite de l'homme comme observable, arrive à se définir comme apprentissage, et à la limite objectivation de l'apprentissage, c'est-à-dire montage, forme un discours qui se tient, et qui jusqu'à un certain point, rend compte d'une foule de choses, sauf de ceci : qu'effectivement le sujet fonctionne non pas avec cet emploi simple, si je puis dire, mais dans un double emploi, lequel vaut tout de même qu'on s'y arrête et que, si fuyant qu'il se présente à nous, il est sensible de tellement de façon qu'il suffit, si je puis dire, de se pencher pour en ramasser les preuves. Ce n'est point autre chose que j'essaie de vous faire sentir, chaque fois par exemple qu'incidemment je ramène les pièges de la double négation et que le : "Je ne sache pas que je veuille" n'est pas entendu de la même façon je pense, que "Je sais que je ne veux pas" ».

Le Séminaire, Livre X, L'angoisse, Paris, Seuil, 2004.

« Qu'est-ce que d'enseigner, quand ce qu'il s'agit d'enseigner, il s'agit justement de l'enseigner, non seulement à qui ne sait pas, mais à qui ne *peut* pas savoir ? Et il faut admettre que, jusqu'à un certain point, nous sommes tous ici logés à la même enseigne, étant donné ce dont il s'agit. [...] »

C'est tout de même dans la mesure où un savoir est constitué dans un travail d'élaboration que nous dirons communautaire plus que collective, de l'analyse parmi ceux qui ont son expérience, les analystes, qu'un travail de rassemblement est concevable, qui justifie la place que peut prendre un enseignement comme celui qui est fait ici. Si vous voulez, c'est parce qu'il y a, secrétée par l'expérience analytique, toute une littérature qui s'appelle théorie analytique, que je suis forcé, souvent bien contre mon gré, de lui faire ici autant de part, et c'est elle qui nécessite que je fasse quelque chose qui doit aller au-delà du rassemblement, qui doit aller, à travers ce rassemblement de la théorie analytique, dans le sens de nous rapprocher de ce qui constitue sa source, à savoir l'expérience. »

p.26.

« Ces névroses sur quoi Pavlov et ceux qui l'ont suivi ont pu mettre l'accent à l'occasion, que nous montrent-elles ? On nous dit par où on conditionne tel réflexe de l'animal. À une réaction dite naturelle on associe une stimulation, une excitation, qui fait partie d'un registre présumé complètement différent de celui qui est intéressé dans la réaction. Puis, on fait converger sur un certain mode ces réactions conditionnées, en obtenant des effets de contrariété. Ce que nous avons obtenu, conditionné, dressé dans les réponses de l'organisme, nous permet de mettre en posture celui-ci de répondre de deux manières opposées à la fois, engendrant ainsi, si l'on peut dire, une sorte de perplexité organique. [...] »

On en arrive au point où la demande faite à la fonction débouche sur un déficit qui dépasse la fonction elle-même, jusqu'à intéresser l'appareil de façon qui le modifie au-delà du registre de la réponse fonctionnelle, pour confiner enfin, dans les traces durables qu'il engendre, au déficit lésionnel. [...] Si primitif que soit, par rapport à celui d'un sujet parlant, l'organisme animal interrogé – et il est très loin d'être primitif, cet organisme, dans les expériences pavloviennes, puisqu'elles portent sur des chiens –, la dimension de l'Autre est présente dans l'expérience.

Ce n'est pas d'hier que je le note. »

p.72-73.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

C

D

« La cause surgit donc toujours en corrélation avec le fait que quelque chose est mis dans la considération de la connaissance. Or, c'est précisément le désir qui anime la fonction de la connaissance. Chaque fois qu'elle est invoquée, et dans son registre le plus traditionnel, la cause est l'ombre, ou le pendant, de ce qui est point aveugle dans la fonction de la connaissance. Cela, nous n'avons pas attendu Freud pour l'évoquer. »

p.251.

« Pour une école – désignons-la par exemple par les théories de Steiner, bien qu'une bonne part d'entre vous n'ayez jamais ouvert les travaux de ce psychologue pourtant universellement reconnu – tout est commandé par une maturation autonome de l'intelligence, on ne fait que suivre l'âge scolaire. Pour une autre, disons celle de Piaget, il y a une béance, une faille, entre ce que la pensée enfantine est capable de former et ce qui peut lui être apporté par la voie scientifique. Si vous y regardez de près, c'est, dans les deux cas, réduire l'efficacité de l'enseignement à zéro.

Or, l'enseignement existe. »

p.298.

« Tout l'intérêt de la pédagogie scolaire est de saisir ce point vif, et de devancer ce que l'on appelle les capacités mentales de l'enfant par des problèmes les dépassant légèrement. En aidant l'enfant à aborder ces problèmes, je dis en l'aidant seulement, on fait quelque chose qui n'a pas seulement un effet prématurant, un effet de hâte sur la maturation mentale, mais qui, dans certaines périodes que l'on a appelées sensibles [...] permet d'obtenir de véritables effets d'ouverture, voire de déchaînement. Certaines activités appréhensives ont dans certains domaines des effets de fécondité tout à fait spéciaux.

C'est exactement ce qu'il me semble pouvoir être obtenu dans le domaine où nous nous avançons ensemble ici. En raison de la spécificité du champ concerné, il s'agit toujours de quelque chose dont il conviendrait un jour que les pédagogues fassent le repérage.

Il y en a déjà des amorces dans les travaux d'auteurs dont le témoignage est d'autant plus intéressant à retenir qu'ils n'ont aucune notion de ce qu'à nous peuvent apporter leurs expériences. Je parle de ces expérimentateurs qui ne connaissent et ne veulent rien reconnaître de l'analyse. Le fait que tel pédagogue ait pu formuler qu'il n'y a de véritable accès aux concepts qu'à partir de l'âge de la puberté, mériterait que nous y ajoutions notre regard, que nous y fourrions notre nez. Il y a mille traces sensibles que le moment où commence véritablement le fonctionnement du concept, et que les auteurs appellent en cette occasion, par une homonymie de pure rencontre avec le terme de complexe dont nous nous servons, le *moment-limite complexe*, pourrait recevoir un tout autre repérage, en fonction d'un lien à établir de la maturation de l'objet *a*, tel que je le définis, à l'âge de la puberté. »

p.299-300.

« Les voies où je vous mène cette année sont passées par une certaine évocation de ce que Piaget appelle le langage égocentrique. Comme celui-ci le reconnaît lui-même, son idée de l'égocentrisme d'un certain discours enfantin part de la supposition que les enfants ne se comprennent pas entre eux, qu'ils parlent pour eux-mêmes. Il croit l'avoir démontré. [...] C'est une supposition excessivement répandue, celle que la parole est faite pour communiquer. Ce n'est pas vrai. Piaget ne peut pas saisir le *gap* qu'il désigne pourtant lui-même, et c'est tout l'intérêt de ses travaux. [...] »

Sous le nom de socialisation du langage, on dépeint ici le rapport à l'autre comme la clé du point tournant entre langage égocentrique et langage achevé dans sa fonction. Ce point tournant n'est pas un point d'effet, d'impact effectif, il est dénommable comme désir de communiquer. C'est bien d'ailleurs parce que ce désir est déçu que toute la pédagogie de Piaget vient ici dresser ses appareils et ses fantômes. Assez pincé, en somme, que l'enfant lui apparaisse ne le comprendre qu'à demi, il ajoute qu'ils ne se comprennent même pas entre eux. Mais, est-ce là la question ? »

p.329-330.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« Voici comment il procède. Il commence par prendre une image qui sera le support des explications. C'est le schéma d'un robinet. [...] »

Là-dessus, on dira à l'enfant, autant de fois qu'il le faudra – *Tu vois le petit tuyau ici, il est bouché, ce qui fait que l'eau qui est là ne peut pas passer au travers pour venir couler ici dans ce que l'on appellera aussi l'issue.* Etc. Il explique.

Il va être tout à fait frappé que l'enfant en répète fort bien tous les termes. Il va sans dire que cela signifie pour lui, Piaget, que l'enfant a compris. Je ne dis pas qu'il a tort, je dis qu'il ne se pose même pas la question.

Cet enfant, il va s'en servir ensuite comme d'un explicateur pour un autre enfant, qu'il appellera bizarrement le reproducteur. Or, il doit noter, non sans quelque étonnement, que ce que l'enfant lui a si bien répété à lui, Piaget, dans l'épreuve qu'il a faite, n'est pas du tout identique à ce que celui-ci va alors expliquer au second enfant. Sur quoi Piaget fait cette très juste remarque qu'il élide justement dans ses explications ce qu'il a compris – sans s'apercevoir de ce que cette remarque impliquerait, à savoir qu'à donner ces explications, l'enfant n'explique en fait rien du tout, s'il est vrai qu'il a vraiment tout compris comme le dit Piaget. Bien entendu, il n'est pas vrai qu'il ait tout compris – non plus que personne. »

p.330-331-332.

« À côté de ces exemples, qui relèvent de ce que Piaget appelle le champ des explications, il y a le champ qu'il appelle des histoires. [...] Pour tout dire, les histoires inventées par Piaget ont ceci de commun avec celles de Binet, qu'elles reflètent la profonde méchanceté de toute position pédagogique. »

p.332.

« Je reviens à mes explications à moi, et à la remarque de Piaget que, malgré le fait que l'explicateur explique mal, celui-ci auquel on explique comprend beaucoup mieux que l'explicateur ne témoigne, par son insuffisance d'explications, avoir compris. [...] »

Je ne sais pas si vous remarquez qu'il n'y a qu'une chose dont on ne parle jamais, c'est de ce que Piaget, lui, a compris. [...] »

Or, ce que Piaget semble n'avoir pas vu, c'est que son explication à lui, du point de vue de quiconque, de quelque autre tiers, ça ne se comprend pas du tout. »

p.333.

« Or, qu'est-ce qui manque dans la transmission de l'explicateur au reproducteur ? C'est quelque chose que Piaget déplore. [...] Bref, c'est le jaillissement de la dimension du robinet comme cause. »

Pourquoi Piaget manque-t-il si bien le phénomène qui se produit ? Parce qu'il méconnaît totalement que ce qu'il y a d'intéressant pour un enfant dans un robinet comme cause, ce sont les désirs que le robinet provoque chez lui. »

p.334.

Le Séminaire, Livre XI,

Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, Paris, Seuil, 1973.

« Tout surgit de la structure du signifiant. Cette structure se fonde de ce que j'ai d'abord appelé la fonction de la coupure, et qui s'articule maintenant, dans le développement de mon discours, comme fonction topologique du bord. »

La relation du sujet à l'Autre s'engendre tout entière dans un processus de béance. Sans cela, tout pourrait être là. Les relations entre les êtres dans le réel, jusques et y compris vous qui êtes là, les êtres animés, pourraient s'engendrer en termes de relations inversement réciproques. C'est à quoi la psychologie, et toute une sociologie, s'efforce, et elle peut y réussir quand il ne s'agit que du domaine animal, car la

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

C

D

capture de l'imaginaire suffit à motiver toutes sortes de comportements du vivant. La psychanalyse nous rappelle que la psychologie humaine appartient à une autre dimension.

À maintenir cette dimension, la voie philosophique aurait suffi, mais elle s'y est montrée insuffisante, faute d'une suffisante définition de l'inconscient. La psychanalyse, donc, nous rappelle que les faits de la psychologie humaine ne sauraient se concevoir en l'absence de la fonction du sujet défini comme l'effet du signifiant. »

p. 188.

« L'erreur piagétique [...] est une erreur qui gît dans la notion de ce qu'on appelle le discours *égocentrique* de l'enfant, défini comme le stade où il manquerait [...] la réciprocité. La réciprocité est bien loin de l'horizon de ce qui doit nous nécessiter à ce moment-là, et la notion de discours égocentrique est un contresens. L'enfant, dans ce fameux discours qu'on peut magnétophoner, ne parle pas pour lui, comme on le dit. Sans doute, il ne s'adresse pas à l'autre, si on utilise ici la répartition théorique qu'on nous déduit de la fonction du je et du tu. (...) ils parlent, si vous me permettez le mot à la *cantonade*.

Ce discours égocentrique, c'est un à *bon entendeur salut* !

Nous retrouverons donc ici la constitution du sujet au champ de l'Autre [...] Si on le saisit dans sa naissance au champ de l'Autre, la caractéristique du sujet de l'inconscient est d'être, sous le signifiant qui développe ses réseaux, ses chaînes et son histoire, à une place indéterminée. »

p. 189.

« Il a bien fallu, certes, qu'un jour je mette au tableau noir quelque chose qui avait déjà été formulé à la racine du développement saussurien, pour montrer de quoi je parlais. Mais tout de suite, j'ai montré que ce n'était efficace et maniable qu'à y inclure la fonction du sujet au stade originel. Il ne s'agit pas de réduire la fonction du signifiant à la nomination, à savoir, une étiquette collée sur une chose. C'est laisser échapper toute l'essence du langage. Je dois dire que ce texte, dont j'ai dit la dernière fois qu'il faisait preuve d'infatuation, fait preuve aussi d'ignorance crasse, en laissant entendre que c'est de cela qu'il s'agit au niveau de l'expérience pavlovienne.

S'il y a quelque chose qui puisse se situer au niveau de l'expérience du réflexe conditionné, ça n'est assurément pas l'association d'un signe à une chose.

Que Pavlov le reconnaisse ou non, c'est proprement *associer un signifiant* qui est caractéristique de toute condition d'expérience, en tant qu'elle est instituée avec la coupure qu'on peut faire dans l'organisation organique d'un besoin – ce qui se désigne par une manifestation au niveau d'un cycle de besoins interrompus, et que nous retrouvons ici, au niveau de l'expérience pavlovienne comme étant la coupure du désir. Et – comme on dit *voilà pourquoi votre fille est muette* – voilà pourquoi l'animal n'apprendra jamais à parler. Au moins par cette voie. Parce que évidemment, il est d'un temps en retard. L'expérience peut provoquer en lui toutes sortes de désordres, toutes sortes de troubles, mais, n'étant pas jusqu'à présent un être parlant, il n'est pas appelé à mettre en question le désir de l'expérimentateur, qui d'ailleurs, si on l'interrogeait lui-même, serait bien embarrassé pour répondre. »

p. 214-215.

Le Séminaire, Livre XII, Problèmes cruciaux pour la psychanalyse, inédit.

Leçon du 9 décembre 1964

« Tous les problèmes de jonction du langage à ce qu'on appelle la pensée, et Dieu sait avec quel "accent", quand il s'agit de l'un et l'autre chez l'enfant, à la suite de M. Piaget par exemple, tout repose dans la fausse route, dans le fourvoiement des recherches par ailleurs jaillissantes quant aux faits méritoires, quant aux groupements médités, dans l'accumulation, tout ce fourvoiement repose sur la méconnaissance de l'ordre qui existe entre langage et logique.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

Or, toute l'expérience montre au contraire, qu'assurément si quelque chose est frappant dans le langage de l'enfant qui commence à parler, ça n'est point l'inappropriation, c'est l'anticipation, c'est la précession paradoxale de certains éléments du langage, qui devrait d'ailleurs paraître qu'après, si je puis dire, les éléments d'insertion concrète, comme on dit, se soient suffisamment, c'est la précession des particules, des petites formules, des *peut-être pas*, des *mais encore*, qui surgissent très précocement dans le langage de l'enfant, montrant même pour peu qu'on le voit un peu de fraîcheur, de naïveté, sous certains éclairages qui permettraient de dire, et après tout, s'il le faut ici j'apporterai les documents, que la structure grammaticale, est absolument corrélative des toutes premières apparitions du langage. »

Leçon du 20 janvier 1965

« Chose singulière – ceci qui fait, et qui porte en soi sur tout nombre n la nécessité du $n + 1$, justement de ce zéro qui s'y ajoute – chose extraordinaire, il a fallu les longs détours de l'analyse mathématique pour quelque chose qui se donne au niveau de l'expérience de l'enfant, pour l'infatuation des pédagogues pour avoir mis au niveau des tests de moins-value mentale, d'insuffisant développement, l'enfant qui dit : "j'ai trois frères, Paul, Ernest et moi", comme si justement, ce n'était pas de cela qu'il s'agit, à savoir que moi, ici, doit être à deux places, à la place de la série des frères, et aussi à la place de celui qui énonce. L'enfant là-dessus en sait plus que nous. »

Leçon du 3 mars 1965

« Là, l'identification au primaire semblait aisément s'ouvrir par une sorte de progrès de la structuration de l'extérieur à des identifications plus précises où le sujet, se repérant du champ d'abord fermé de ce prétendu autisme dont on a fait tellement d'abus hors de l'analyse, trouvait – eu égard au regard au monde extérieur – à s'y retrouver dans sa propre image : identification secondaire et bientôt, en référence à ce à quoi il avait affaire, trouvait cette multiplicité perceptive, cette adaptation qui ferait de lui un objet harmonieux d'une connaissance réalisée. »

Leçon du 12 mai 1965

« Autrement dit, c'est dans l'ambiguïté du rapport d'un sujet au savoir, c'est dans le sujet en tant qu'il manque encore au savoir, que réside pour nous le nerf, l'activité, de l'existence d'un sujet. [...] Qu'est-ce que c'est pour que le savoir, j'entends le savoir capable de rendre compte de lui-même, le savoir qui sait articuler le sujet ? Il n'y en a pas d'autre pour donner son statut à l'inconscient : l'inconscient ne veut rien dire en dehors de cette perspective. Qu'est-ce qu'il y a dans ce savoir de tel pour qu'à l'approche de ce savoir, fonctionne et d'une façon unilatérale, à savoir dans le sens de la pure éclipse, de la disparition du signifiant – non seulement du *Verworfen* fondateur du sujet mais du *Verdrängt*, du refoulement de tout ce qui peut en approcher même de loin, et qui nous témoigne de la présence du sujet dans l'inconscient, où le sujet de l'inconscient est le sujet qui évite le savoir du sexe ? [...]

C'est bien pourquoi l'analyse reste toute entière dans la tradition du sujet de la connaissance à cette seule condition que nous nous apercevions bien, que depuis longtemps la connaissance a été larguée loin du sujet, et que le sujet dont il s'agit n'est que le sujet en relation avec le signifiant manquant. »

Leçon du 19 mai 1965

« L'inconscient est un savoir, dont le sujet reste indéterminé. [...] Amener le patient à son fantasme originel, ce n'est rien lui apprendre : c'est apprendre de lui comment faire. L'objet *a* et son rapport dans un cas déterminé à la division du sujet, c'est le patient qui sait y faire, et nous sommes à la place du résultat dans la mesure où nous le favorisons. »

Le Séminaire, Livre XIII, L'objet de la psychanalyse, inédit.

Leçon du 1^{er} décembre 1965

« C'est parce que la sexualité entre en jeu d'abord par le biais du désir de savoir que le désir dont il s'agit dans la dynamique freudienne est le désir sexuel. »

Le Séminaire, Livre XIV, La logique du fantasme, inédit.

Leçon du 1^{er} février 1967

« Le terme d'intersubjectivité avec les équivoques qu'il maintient dans l'ordre psychologique [...] que je désigne comme une des plus dangereuses à marquer, à savoir le statut de la réciprocité, rempart de tout ce qui, dans la psychologie, est le plus fait pour asseoir toutes les méconnaissances concernant le développement psychique. [...] Pour ceux qui ont lu ou vu au cinéma, *Les désarrois de l'élève Törless*, je dirai que le statut de la réciprocité, c'est ce qui fait la bonne assiette, ce collège des professeurs qui supervise, et qui ne veut en somme rien savoir, n'avoir rien à toucher de cette atroce histoire, qui ne rend que plus manifeste que pour ce qui est de la formation d'un individu mais tout spécialement d'un enfant, les éducateurs feraient mieux de s'enquérir de quelles sont les meilleures voies qui lui permettent de se situer comme étant, de par son existence même, la proie des fantasmes de ses petits camarades, avant de chercher à s'apercevoir à quelle étape, à quel stade, il sera capable de considérer que le "je" et le "tu" sont réciproques. »

Le Séminaire, Livre XVI, D'un Autre à l'autre, Paris, Seuil, 2006.

« C'est originellement par la renonciation à la jouissance que nous commençons d'en savoir un petit bout, sans qu'il soit besoin de travail pour cela. Ce n'est pas parce que le travail implique la renonciation à la jouissance que toute renonciation à la jouissance ne se fait que par le travail. »

p.39.

« Le savoir n'a rien à faire avec le travail. Mais pour que quelque chose s'éclaire dans cette affaire, il faut qu'il y ait un marché, un marché du savoir. Il faut que le savoir devienne une marchandise. »

p.39.

« La transmission du savoir n'est pas la transmission d'une valeur, encore que cela s'inscrive maintenant sur des registres, les unités de valeur. Eh bien, justement parce qu'il est arrivé quelque chose à la valeur du savoir, quiconque voudra dans l'avenir saisir les ressorts de ce que l'on peut appeler un effet de formation et occuper une place afférente aux endroits où il est à produire, même s'il s'agit de mathématiques, de biochimie, ou de n'importe quoi d'autre, fera bien d'être psychanalyste, si c'est ainsi qu'il faut définir quelqu'un pour qui existe la question de la dépendance du sujet par rapport au discours qui le tient, et non pas qu'il tient. »

p. 160.

« C'est une invention de pédagogues que le savoir. Ça s'acquiert à la sueur de son front, nous dira-t-on bientôt, comme si elle était forcément corrélative de l'huile de nos veilles. Avec un bon éclairage électrique, on s'en dispense. Mais je vous interroge. Je ne dis pas – *Avez-vous jamais rien appris ?*, parce que apprendre c'est une chose terrible, il faut passer à travers toute la connerie de ceux qui vous expliquent les choses, et ça, c'est pénible à soulever, mais – *Savoir quelque chose, n'est-ce pas toujours quelque chose qui se produit en un éclair ?*

Avoir quelque chose à faire avec les mains, savoir se tenir à cheval ou sur des skis, tout ce qu'on dit du soi-disant apprentissage n'a rien à faire avec ce qui est un savoir. Le savoir, c'est ça – on vous présente des choses qui sont des signifiants, et, de la façon dont on vous les présente, ça ne veut rien dire, et puis, il y a

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

C

D

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

un moment où vous vous dépêchez, tout d'un coup ça veut dire quelque chose, et cela depuis l'origine. Il est sensible à la façon dont un enfant manie son premier alphabet qu'il ne s'agit d'aucun apprentissage, mais du collapsus qui unit une grande lettre majuscule avec la forme de l'animal dont l'initiale est censée répondre à la lettre en question. L'enfant fait la conjonction ou ne la fait pas. Dans la majorité des cas, c'est-à-dire dans ceux où il n'est pas entouré d'une trop grande attention pédagogique, il la fait. »

p. 200.

« Partout où on travaille à réaliser quelque chose qui a bien l'air d'être la domination du savoir – je veux dire là où on travaille sérieusement, pas là où c'est la foire – on n'a pas la liberté de pensée. »

p. 276.

Le Séminaire, Livre XVII, L'envers de la psychanalyse, Paris, Seuil, 1991.

« Par l'instrument du langage s'instaurent un certain nombre de relations stables à l'intérieur desquelles peut certes s'inscrire quelque chose qui est bien plus large, va bien plus loin, que les énonciations effectives. Nul besoin de celles-ci pour que notre conduite, nos actes éventuellement s'inscrivent du cadre de certains énoncés primordiaux. S'il n'en était pas ainsi, qu'en serait-il de ce que nous retrouvons dans l'expérience, et spécialement analytique – celle-ci ne s'évoquant en ce joint que pour l'avoir précisément désignée – qu'en serait-il de ce qui se retrouve pour nous sous l'aspect du surmoi ? »

p. 11.

« La répétition a un certain rapport avec ce qui, de ce savoir, est la limite, et qui s'appelle jouissance.

C'est pourquoi c'est d'une articulation logique qu'il s'agit dans la formule que le savoir est la jouissance de l'Autre. De l'Autre, bien entendu pour autant – car il n'est nul Autre – que le fait surgir comme champ l'intervention du signifiant. »

p. 14.

« Commençons par distinguer ce que j'appellerai en cette occasion les deux faces du savoir, la face articulée et ce savoir-faire si parent du savoir animal, mais qui n'est pas absolument dépourvu chez l'esclave de cet appareil qui en fait un réseau langagier, des plus articulés. Il s'agit de s'apercevoir que cela, la seconde couche, l'appareil articulé, peut se transmettre, ce qui veut dire se transmettre de la poche de l'esclave à celle du maître – si tant est qu'à cette époque, on eût des poches.

C'est là tout l'effort de dégagement de ce qui s'appelle l'épistème. C'est un drôle de mot, je ne sais si vous y avez jamais bien réfléchi – *se mettre en bonne position*, c'est en somme le même mot que *verstehen*. Il s'agit de trouver la position qui permette que le savoir devienne savoir de maître. La fonction de l'épistème en tant que spécifiée comme savoir transmissible, reportez-vous aux dialogues de Platon, est, tout entière, empruntée toujours aux techniques artisanales, c'est-à-dire serves. Ce dont il s'agit, c'est d'en extraire l'essence pour que ce savoir devienne savoir de maître. »

p. 21.

« S'il y a quelque chose que la psychanalyse devrait nous forcer de maintenir mordicus, c'est que le désir de savoir n'a aucun rapport avec le savoir – à moins, bien sûr, que nous nous payions du mot lubrique de la transgression. Distinction radicale, qui a les dernières conséquences du point de vue de la pédagogie – le désir de savoir n'est pas ce qui conduit au savoir. Ce qui conduit au savoir, c'est – on me permettra de le motiver à plus ou moins long délai – le discours de l'hystérique. »

p. 23.

« La question est autre de savoir de quoi l'analyste prend la place pour déchaîner le mouvement d'investissement du sujet supposé savoir – sujet qui, d'être reconnu comme tel, est, à son endroit, d'avance fertile de ce que l'on appelle transfert. »

p. 41.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« c'est du trait unaire que prend son origine tout ce qui nous intéresse, nous, analystes, comme savoir.

Le psychanalyste prend, en effet, son départ d'un tournant qui est celui où le savoir s'épure, si je puis dire, de tout ce qui peut faire ambiguïté avec un savoir naturel, être pris déjà ne sais quoi qui nous guiderait dans le monde qui nous entoure, à l'aide de je ne sais quelles papilles qui, en nous, sauraient de naissance s'y orienter ».

p.52.

« Ce qu'on attend d'un psychanalyste, c'est, comme je l'ai dit la dernière fois, de faire fonctionner son savoir en terme de vérité. C'est bien pour cela qu'il se confine à un mi-dire. [...]

C'est à l'analyste, et seulement à lui, que s'adresse cette formule que j'ai si souvent commentée, du *Wo es war, soll Ich werden*. Si l'analyste essaye d'occuper cette place en haut à gauche qui détermine son discours, c'est justement de n'être absolument pas là pour lui-même. C'est là où c'était le plus-de-jouer, le jouer de l'autre, que moi, en tant que je profère l'acte psychanalytique, je dois venir.

p.59.

« Le savoir [...] est chose qui se dit, qui est dite. Eh bien, le savoir parle tout seul, voilà l'inconscient. »

p.80.

« Le S_2 y tient la place dominante en tant que c'est à la place de l'ordre, du commandement, à la place premièrement tenue par le maître, qu'est venu le savoir. Pourquoi se fait-il que l'on ne trouve rien d'autre au niveau de sa vérité que le signifiant-maître, en tant qu'il opère pour porter l'ordre du maître ?

C'est bien de là que relève le mouvement actuel de la science ».

p. 119.

« Il est impossible de ne pas obéir au commandement qui est là, à la place de ce qui est la vérité de la science — *Continue. Marche. Continue à toujours plus savoir.* »

p. 120.

« L'étudiant se sent *astudé*. Il est *astudé* parce que, comme tout travailleur – repérez-vous sur les autres petits ordres –, il a à produire quelque chose. [...] Ne croyez pas que le maître soit toujours là. C'est le commandement qui reste, l'impératif catégorique *Continue à savoir*. Il n'y a plus besoin qu'il y ait personne là. Nous sommes tous embarqués, comme dit Pascal, dans le discours de la science. Il reste que le mi-dire se trouve tout de même justifié de ceci, qu'il appert que, sur le sujet des sciences humaines, il n'y a rien qui tienne debout. »

p. 121.

« S'agissant de la position dite de l'analyste – dans des cas d'ailleurs improbables, car y a-t-il même un analyste ? qui le sait ? mais on peut théoriquement le poser –, c'est l'objet a lui-même qui vient à la place du commandement. C'est comme identique à l'objet a, c'est-à-dire à ce qui se présente pour le sujet comme la cause du désir, que le psychanalyste s'offre comme point de mire à cette opération insensée, une psychanalyse, en tant qu'elle s'engage sur la trace du désir de savoir. »

p. 122.

« Quoi qu'il en soit pour l'instant, à reprendre les choses au niveau du discours de l'analyste, constatons que c'est le savoir, c'est-à-dire toute l'articulation du S_2 existant, tout ce qu'on peut savoir, qui est, dans ma façon d'écrire – je ne dis pas dans le réel –, mis à la place dite de la vérité. Ce qui peut se savoir est, dans le discours de l'analyste, prié de fonctionner au registre de la vérité. »

p. 124.

« Quoi qu'il en soit, il y a certainement une difficulté dans le savoir, qui réside dans l'opposition entre le savoir-faire et ce qui est *épistémè* à proprement parler. *L'épistémè* s'est constituée d'une interrogation, d'une épuration du savoir. Le discours philosophique montre à tout instant que le philosophe y fait référence. Ce n'est pas pour rien qu'il ait interpellé l'esclave, et qu'il démontre que celui-ci sait – qu'il sait ce qu'il ne sait

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

C

D

pas, d'ailleurs. On ne montre qu'il sait que parce qu'on lui pose de bonnes questions. C'est par cette voie que s'est opéré le déplacement qui fait qu'actuellement, notre discours scientifique est du côté du maître. C'est cela précisément que l'on ne peut pas maîtriser. »

p. 173-174.

« Venons-en enfin au niveau du discours de l'analyste. [...] Est-ce que j'accentue assez le relief de l'impossibilité de sa position ? – en tant que l'analyste se met en position de représenter, d'être l'agent, la cause du désir. »

p. 205.

« Ce qu'il y a de frappant, et qu'on ne semble pas voir, c'est qu'à partir de ce moment-là, du fait qu'ont été aérés les nuages de l'impuissance, le signifiant-maître n'en apparaît que plus inattaquable, justement dans son impossibilité. Où est-il ? Comment le nommer ? Comment le repérer ? [...] L'objet *a*, c'est ce qui permet d'introduire un petit peu d'air dans la fonction du plus-de-jouir. L'objet *a*, c'est ce que vous êtes tous, en tant que rangés là – autant de fausses-couches de ce qui a été, pour ceux qui vous ont engendrés, cause du désir. Et c'est là que vous avez à vous y retrouver, la psychanalyse vous l'apprend. »

p. 207.

« Plus c'est du côté de la vérité que s'attache votre quête, plus vous soutenez le pouvoir des impossibles qui sont ceux que je vous ai respectivement énumérés la dernière fois – gouverner, éduquer, analyser à l'occasion. Pour l'analyse, en tous les cas, c'est évident. »

p. 217.

« Le psychanalyste a une position qui se trouve pouvoir être éventuellement celle d'un discours. Il n'y transmet pas un savoir, non pas qu'il n'ait rien à savoir, contrairement à ce qu'on avance imprudemment. C'est ce qui est mis en question – la fonction, dans la société, d'un certain savoir, celui que l'on vous transmet. Il existe. »

p. 228.

Le Séminaire, Livre XVIII, D'un discours qui ne serait pas du semblant, Paris, Seuil, 2006.

« Un sujet ne saurait être que le produit de l'articulation signifiante. Un sujet comme tel ne maîtrise jamais en aucun cas cette articulation, mais en est à proprement parlé déterminé. »

p. 18.

« Quelque chose auquel on ne comprend rien, c'est tout l'espoir, c'est le signe qu'on en est affecté. Heureusement qu'on n'a rien compris, parce qu'on ne peut jamais comprendre que ce qu'on a déjà dans la tête. »

p. 105.

Le Séminaire, Livre XIX, ... ou pire, Paris, Seuil, 1975.

« C'est à savoir ce qu'on pourrait appeler un *mathème*, dont j'ai posé que c'est le point-pivot de tout enseignement. Autrement dit, il n'y a d'enseignement que mathématique, le reste est plaisanterie. »

p. 27.

« Il y avait de la *doxa* qui n'était pas universitaire. Mais actuellement, il n'y a pas une *doxa*, si futile, si boiteuse, cahin-caha, voire conne soit-elle, qui ne soit rangée quelque part dans un enseignement universi-

taire. Il n'y a pas d'exemple d'une opinion, si stupide soit-elle, qui ne soit repérée, voire, à l'occasion de ce qu'elle est repérée, qui ne soit enseignée.

Ça, ça fausse tout. »

p. 72.

« vous êtes solidement insérés dans des discours qui vous précèdent, qui sont là depuis un temps, une paye, le discours philosophique y compris, pour autant que vous le transmet le discours universitaire, c'est-à-dire dans quel état... Vous y êtes solidement installés, et c'est cela qui fait votre assiette. [...] C'est en quoi, je l'ai dit maintes fois, je suis à la place de l'analysant et c'est en cela qu'elle est enseignante ».

p. 114.

« J'ai enseigné des choses qui ne prétendaient rien transgresser, mais cerner un certain nombre de points-nœuds, points d'impossible. Moyennant quoi, il y a bien sûr des gens que ça dérangeait, parce qu'ils étaient les représentants, les assis du discours psychanalytique en exercice, qui m'ont fait, comme ça, un de ces coups qui vous affaiblissent la voix. [...] Ça consistait à me soumettre à l'examen, c'est-à-dire au *standard* de gens qui ne voulaient rien entendre du discours analytique, encore qu'ils en occupassent la position assise. Alors que vouliez-vous que je fisse ? Du moment que je ne me soumettais pas à cet examen, j'étais d'avance condamné, n'est-ce pas, ce qui naturellement rendait plus facile de me couper la voix, ah ! »

p. 118-119.

« L'ensemble vide est donc proprement légitimé de ceci, qu'il est, si je puis dire, la porte dont le franchissement constitue la naissance de l'Un, le premier Un qui se désigne à une expérience recevable, je veux dire recevable mathématiquement, d'une façon qui puisse s'enseigner, car c'est cela que veut dire *mathème*, et ne fasse pas appel à des figurations grossières. »

p. 146.

« Un mathème est ce qui, proprement et seul, s'enseigne. Ne s'enseigne que l'Un. Encore faut-il savoir de quoi il s'agit. Et c'est pourquoi je l'interroge cette année. »

p. 152.

« Que le discours universitaire se définisse de ce que le savoir soit mis en position de semblant, c'est ce que confirme la nature même de l'enseignement. Qu'est-ce que vous voyez ? Une fausse mise en ordre de ce qui a pu, au cours des siècles, *s'éventailler*, si je puis dire, d'ontologies diverses. »

p. 153.

« Dire savoir non initiatique, c'est dire, savoir qui s'enseigne par d'autres voies que celles directes de la jouissance. Celles-ci sont toutes conditionnées de l'échec fondateur de la jouissance sexuelle, je veux dire de ce par où la jouissance constitutive de l'être parlant se sépare et se démarque de la jouissance sexuelle. »

p. 173.

« Être philosophe, ça arrive quelquefois, mais enfin c'est rare. Vous êtes surtout *astudés*, comme je l'ai dit un jour. Vous êtes à la place où le discours universitaire vous situe. Vous êtes pris comme *à-former*. »

p. 228.

Le Séminaire, Livre XX, Encore, Paris, Seuil, 1975.

« Il m'est arrivé de ne pas publier *l'Éthique de la psychanalyse*. En ce temps-là, c'était chez moi une forme de la politesse – après vous j vous en prie, j vous en *pire*... Avec le temps, j'ai appris que je pouvais en dire un peu plus. Et puis, je me suis aperçu que ce qui constituait mon cheminement était de l'ordre du *je n'en veux rien savoir*. »

p. 9.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

C

D

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

« Votre *je n'en veux rien savoir* d'un certain savoir qui vous est transmis par bribes, est-ce de cela qu'il s'agit chez moi ? Je ne crois pas, et c'est bien de me supposer partir d'ailleurs que vous dans ce *je n'en veux rien savoir* que vous vous trouvez liés à moi. De sorte que, s'il est vrai qu'à votre égard je ne puis être ici qu'en position d'analysant de mon *je n'en veux rien savoir*, d'ici que vous atteigniez le même il y aura une paye. »

p.9.

« Dans votre discours analytique, le sujet de l'inconscient, vous le supposez savoir lire. Et ça n'est rien d'autre, votre histoire de l'inconscient. Non seulement vous le supposez savoir lire, mais vous le supposez pouvoir apprendre à lire.

Seulement ce que vous lui apprenez à lire n'a alors absolument rien à faire, en aucun cas, avec ce que vous pouvez en écrire. »

p.38.

« Depuis quelque temps, il est clair que le discours universitaire doit s'écrire *uni - vers - Cythère*, puisqu'il doit répandre l'éducation sexuelle. Nous verrons à quoi ça aboutira. Il ne faut surtout pas y faire obstacle. Que de ce point de savoir, qui se pose exactement dans la situation autoritaire du semblant, quelque chose puisse se diffuser qui ait pour effet d'améliorer les rapports des sexes, est assurément bien fait pour provoquer le sourire d'un analyste. Mais après tout, qui sait ? »

p.47.

« D'une part, ce discours a engendré toutes sortes d'instruments qu'il nous faut, du point de vue dont il s'agit ici, qualifier de gadgets. Vous êtes désormais, infiniment plus loin que vous ne le pensez, les sujets des instruments qui, du microscope jusqu'à la radio-télévision, deviennent des éléments de votre existence. Vous ne pouvez même pas actuellement en mesurer la portée, mais cela n'en fait pas moins partie de ce que j'appelle le discours scientifique, pour autant qu'un discours, c'est ce qui détermine une forme de lien social.

D'autre part, et là le joint ne se fait pas, il y a subversion de la connaissance. Jusqu'alors, rien de la connaissance ne s'est conçu qui ne participe du fantasme d'une inscription du lien sexuel – et on ne peut même pas dire que les sujets de la théorie antique de la connaissance ne l'aient pas su. »

p.76.

« Qu'est-ce que c'est que le savoir ? Il est étrange qu'avant Descartes, la question du savoir, n'ait jamais été posée. Il a fallu l'analyse pour que cette question se renouvelle.

L'analyse est venue, nous annoncer qu'il y a du savoir qui ne se sait pas, un savoir qui se supporte du signifiant comme tel. »

p.88.

« Faut-il tout ce détour pour poser là question du savoir sous la forme – *qu'est-ce qui sait* ? Se rend-on compte que c'est l'Autre ? – tel qu'au départ je l'ai posé, comme le lieu où le signifiant se pose, et sans lequel rien ne nous indique qu'il y ait nulle part une dimension de vérité, une *dit-mension*, la résidence du dit, de ce dit dont le savoir pose l'Autre comme lieu. Le statut du savoir implique comme tel qu'il y en a déjà, du savoir, et dans l'Autre, et qu'il est à prendre. C'est pourquoi il est fait d'*apprendre*. »

p.88-89.

« Le sujet résulte de ce qu'il doit être appris, ce savoir, et même mis à prix, c'est-à-dire que c'est son coût qui l'évalue, non pas comme d'échange, mais comme d'usage. Le savoir vaut juste autant qu'il coûte, *beau-côût*, de ce qu'il faille y mettre de sa peau, de ce qu'il soit difficile, difficile de quoi ? – moins de l'acquiescer que d'en jouir.

Là, dans le jouir, la conquête de ce savoir se renouvelle chaque fois qu'il est exercé, le pouvoir qu'il donne restant toujours tourné vers sa jouissance. »

p.89.

« Il est étrange que cela n'ait jamais été mis en relief, que le sens du savoir est tout entier là, que la difficulté de son exercice est cela même qui rehausse celle de son acquisition. C'est de ce que, à chaque exercice de

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

cette acquisition, se répète qu'il ne fait pas question laquelle de ces répétitions est à poser comme première dans son appris.

Bien sûr qu'il y a des choses qui courent et qui ont tout à fait l'air de marcher comme des petites machines – on appelle ça des ordinateurs. Qu'un ordinateur pense, moi je le veux bien. Mais qu'il sache, qui est-ce qui va le dire ? Car la fondation d'un savoir est que la jouissance de son exercice est la même que celle de son acquisition. »

p. 89.

« Il n'y a qu'à regarder, pour voir que, partout où on ne les retrouve pas, ces savoirs, se les être fait entrer dans la peau par de dures expériences, ça retombe sec. Ça ne s'importe, ni ne s'exporte. Il n'y a pas d'information qui tienne, sinon de la mesure d'un formé à l'usage.

Ainsi se déduit le fait que le savoir est dans l'Autre, qu'il ne doit rien à l'être si ce n'est que celui-ci en ait véhiculé la lettre. D'où il résulte que l'être puisse tuer là où la lettre reproduit, mais reproduit jamais le même, jamais le même être de savoir. »

p. 89.

« C'est de là que je dis que l'imputation de l'inconscient est un fait de charité incroyable. Ils savent, ils savent, les sujets. Mais enfin tout de même, ils ne savent pas tout. Au niveau de ce pas-tout, il n'y a plus que l'Autre à ne pas savoir. C'est l'Autre qui fait le pas-tout, justement en ce qu'il est la part du pas-savant-du-tout dans ce pas-tout.

Alors, momentanément, ça peut être commode de le rendre responsable de ceci, à quoi aboutit l'analyse. »

p. 90.

« Pour abattre tout de suite une carte que j'aurais pu vous faire attendre un peu – *il n'y a pas de désir de savoir*, ce fameux *Wissenstrieb* que quelque part pointe Freud.

Là, Freud se contredit. Tout indique – c'est là le sens de l'inconscient – non seulement que l'homme sait déjà tout ce qu'il a à savoir, mais que ce savoir est parfaitement limité à cette jouissance insuffisante que constitue qu'il parle. »

p. 96.

« Comment l'être peut-il savoir ? Il est comique de voir comment cette interrogation prétend à se satisfaire. Puisque la limite, comme je l'ai posée, est faite de ce qu'il y a des êtres qui parlent, on se demande ce que peut bien être le savoir de ceux qui ne parlent pas. On se le demande. On ne sait pas pourquoi on se le demande. Mais on se le demande quand même, et on fait pour des rats un petit labyrinthe. »

p. 127.

« On espère ainsi être sur le chemin de ce que c'est qu'un savoir. On croit que le rat va montrer quelle capacité il a pour apprendre. *A-prendre* à quoi ? – à ce qui l'intéresse, bien sûr. Et qu'est-ce qu'on suppose qui l'intéresse, ce rat ?

On ne le prend pas, ce rat, comme être, mais bel et bien comme corps, ce qui suppose qu'on le voit comme unité, comme unité ratière. Or, cet être du rat, qu'est-ce qui le soutient donc ? On ne se le demande absolument pas. Ou plutôt, on identifie son être et son corps. »

p. 127.

« Le labyrinthe n'aboutit pas seulement à la nourriture, mais à un bouton ou un clapet, dont il faut que le sujet supposé de cet être trouve le truc pour accéder à sa nourriture. Ou encore, il s'agit de la reconnaissance d'un trait, trait lumineux ou trait de couleur, auquel l'être est susceptible de réagir. Ce qui importe, c'est qu'on transforme la question du savoir en celle d'un apprendre. Si, après une série d'essais et erreurs – *trials and errors* on a laissé la chose en anglais, vu ceux qui se sont trouvés frayer cette voie concernant le savoir – le taux en diminue assez, on enregistre que l'unité ratière est capable d'apprendre quelque chose. »

p. 128.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

C

D

« La question qui n'est posée que secondairement, et qui est celle qui m'intéresse, c'est de savoir si l'unité ratière va apprendre à apprendre. C'est là que gît le vrai ressort de l'expérience. Une fois qu'il a subi une de ces épreuves, un rat, mis en présence d'une épreuve du même ordre, apprendra-t-il plus vite ? »

p. 128.

« La question a été si peu posée, quoiqu'elle l'ait été, qu'on n'a même pas songé à interroger la différence qu'il y a selon que le thème qu'on propose au rat pour démontrer ses facultés d'apprendre surgit de la même source ou de deux sources différentes, selon que celui qui apprend au rat à apprendre est ou non le même expérimentateur. Or, cet expérimentateur, c'est lui qui, dans cette affaire, sait quelque chose, et c'est avec ce qu'il sait qu'il invente le montage du labyrinthe, des boutons et des clapets. S'il n'était pas quelqu'un pour qui le rapport au savoir est fondé sur un rapport à la langue, sur l'habitation de la langue, ou la cohabitation avec, il n'y aurait pas ce montage. »

p. 128.

« Tout ce que l'unité ratière apprend en cette occasion, c'est à donner un signe, un signe de sa présence d'unité. Le clapet n'est reconnu que par un signe et l'appui de la patte sur ce signe est un signe. C'est toujours en faisant signe, que l'unité accède à ce dont on conclut qu'il y a apprentissage. Mais ce rapport aux signes est d'extériorité. Rien ne confirme qu'il puisse y avoir chez le rat saisie du mécanisme à quoi aboutit la poussée sur le bouton. C'est pourquoi le seul point qui compte, ce serait de savoir si l'expérimentateur constate que, non seulement le rat a trouvé le truc, mais qu'il a appris la façon dont un mécanisme, ça se prend, qu'il a appris ce qui est à *-prendre*. L'expérience du labyrinthe, si nous tenons compte, de ce qu'il en est du savoir inconscient, ne peut pas manquer d'être interrogée sur le point de savoir comment l'unité ratière répond à ce qui, par l'expérimentateur, n'a pas été cogité à partir de rien, mais à partir de la langue [...]

Cet exemple laisse donc entièrement intactes, et distinctes, la question de ce qu'il en est du savoir et la question de ce qu'il en est de l'apprentissage. Ce qu'il en est du savoir pose une autre question, et nommément de comment ça s'enseigne. »

p. 128-129.

« C'est de la notion d'un savoir qui se transmet, qui se transmet intégralement, que s'est produit dans le savoir ce tamisage grâce à quoi un discours qui s'appelle le scientifique s'est constitué. »

p. 129.

« Pour introduire un discours scientifique concernant le savoir, il faut interroger le savoir là où il est. Ce savoir, en tant que c'est dans le gîte de la langue qu'il repose, veut dire l'inconscient. »

p. 129.

« Si j'ai énoncé que le transfert, c'est le sujet supposé savoir qui le motive, ce n'est qu'application particulière, spécifiée, de ce qui est là d'expérience. Je vous prie de vous rapporter au texte de ce que, au milieu de cette année, j'ai énoncé ici sur le choix de l'amour. J'ai parlé en somme de la reconnaissance, de la reconnaissance, à des signes toujours ponctués énigmatiquement, de la façon dont l'être est affecté en tant que sujet du savoir inconscient. »

p. 131.

Le Séminaire, Livre XXI, Les non-dupes errent, inédit.

Leçon du 20 novembre 1973

« Le rapport de l'homme au langage, lequel ne peut simplement, s'attaquer que sur la base de ceci : que le signifiant c'est un signe, qui ne s'adresse qu'à un autre signe ; que le signifiant, c'est ce qui fait signe à un signe, et que c'est pour ça que c'est le signifiant. Ça n'a rien à faire avec la communication à quelqu'un

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

d'autre, ça détermine un sujet, ça a pour effet un sujet. Et le sujet, c'est bien assez qu'il soit déterminé par ça, en tant que sujet, à savoir qu'il surgisse de quelque chose qui ne peut avoir sa justification qu'ailleurs. A ceci près que dans le rêve, on la voit, à savoir que l'opération du chiffage, c'est fait pour la jouissance. A savoir que les choses sont faites pour que dans le chiffage on y gagne ce quelque chose qui est l'essentiel du processus primaire, à savoir un *Lustgewinn*. »

« Alors il s'agit tout de même de deux choses, dans ces prétendues informations télépathiques. Il y a le contenu de l'information. Et puis il y a le fait de l'information. Le fait de l'information, c'est à très proprement parler ce que Freud repousse. Il veut bien l'admettre comme possible, mais dans un monde avec quoi il n'a strictement rien à faire. Pour le contenu de l'information, il n'a rien à faire avec la personne, avec la personne dont il s'agirait d'avoir une information. Il a affaire uniquement avec le désir du sujet, en tant que l'amour, ça ne comporte que trop cette part de désir, ça désirerait être possible. Alors, ce que je veux simplement, en vous quittant, accentuer : c'est qu'il y a quand même quelque chose qui se véhicule depuis le fin fond des temps et qui s'appelle l'initiation.

L'initiation, quand on regarde la chose de près, toujours comme ceci : une approche, une approche qui ne se fait pas sans toutes sortes de détours, de lenteurs, une approche de quelque chose où ce qui est ouvert, révélé, c'est quelque chose qui strictement concerne la jouissance. Je veux dire qu'il n'est pas impensable que le corps, le corps en tant que nous le croyons vivant, soit quelque chose de beaucoup plus calé que ce que connaissent les anatomo-physiologistes. Il y a peut-être une science de la jouissance, si on peut s'exprimer ainsi. L'initiation en aucun cas ne peut se définir autrement. Il n'y a qu'un malheur, c'est que de nos jours, il n'y a plus trace, absolument nulle part, d'initiation. »

Leçon du 11 décembre 1973

« L'enfant est fait pour apprendre quelque chose. [...] Il est fait pour apprendre quelque chose, c'est-à-dire pour que le nœud se fasse bien. Pour qu'il ne soit pas, si je puis dire, non-dupe, c'est-à-dire dupe du possible. C'est le résultat de la bonne pédagogie, à savoir qu'on n'a pas raté son nouement primitif [...] à savoir que s'il y a quelque chose de normal, c'est que quand une des dimensions vous claque pour une raison quelconque, vous devez devenir, vous devez devenir vraiment fou. »

Leçon du 12 février 1974

« Il y aura tout de même quelque chose qui s'imprimera, c'est-à-dire non pas trois, parce que le trois est toujours voilé par quelque côté, le trois se dérobe, le trois c'est le support, il y aura S₂, S indice 2, deux S, deux signifiants grand S qui s'imprimeront, et qui donneront, selon la voie du pur hasard, à savoir de ce qui, avant tout, clochait dans ces rapports avec ceux qui étaient là pour présider à ce qu'on appelle son éducation, sa formation, il se formera ce savoir, ce savoir indélébile et en même temps absolument pas subjectivé, il se formera ce savoir réel, là imprimé quelque part ».

« Le savoir inconscient, c'est de ça qu'il s'agit de faire le joint pour que le dire vrai réussisse à quelque chose, c'est-à-dire réussisse à se faire entendre quelque part pour suppléer à l'absence de tout rapport entre l'homme et une femme, des, pas toutes. Voilà la distance, la différence qu'il y a entre le dire vrai et la science du Réel. C'est pour ça que pour ce qui est de traiter l'inconscient, nous en sommes beaucoup plus près à manipuler la logique que tout autre chose, parce que c'est du même ordre. »

Leçon du 9 avril 1974

« Enfin, il y a un désir de savoir attribué à l'Autre. Ça, ça se voit. C'est comme ça que surgissent, enfin, les manifestations de complaisance que donne l'enfant dans ses "pourquoi". Tout ce qu'il pose comme question enfin, c'est fait pour satisfaire à ce qu'il suppose que l'Autre voudrait qu'il demande. C'est pas tous les enfants, hein ! c'est pas tous les enfants, parce que je vais vous faire une petite chose, il faut bien que de temps en temps je vous donne une petite chose à vous mettre sous la dent, cette chose attribuée à l'Autre, ça s'accompagne très souvent d'un "très peu pour moi" [...] Et "très peu pour moi", un "très peu pour moi" dont l'enfant donne la preuve sous cette forme à laquelle je suis sûr que vous n'avez pas songé, mais, comme vous savez, moi aussi j'en apprend tous les jours, je m'éduque, je m'éduque bien sûr dans la ligne de ce qui me plaît, dans la ligne de ce que j'invente. »

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

C

D

« C'est très important cette dimension du savoir et aussi de s'apercevoir que ce n'est pas le désir qui préside au savoir, c'est l'horreur. »

« Il y a des gens qui travaillent, et qui travaillent comme ça à obtenir l'agrégation. Mais ça, vous comprenez, ça n'a rien à faire avec le désir de savoir, ça, c'est un désir qui est comme toujours est le désir de l'Autre. J'ai déjà expliqué qu'il suffit que l'Autre désire pour que bien sûr on tombe sous le coup, le désir de l'homme est le désir de l'Autre, mais c'est plus ou moins compliqué, le circuit, il y a le désir de l'Autre qui se communique de plain-pied parce qu'il nage déjà dans l'Autre, le sujet. »

Leçon du mardi 11 juin 1974

« L'inconscient n'est pas une connaissance : c'est un savoir et un savoir en tant que je le définis de la connexion de signifiants. [...] C'est un savoir dysharmonique qui ne prête d'aucune façon à un mariage heureux. »

« C'est que pour ce que je suis en train de rejeter, à savoir qu'il y ait connaissance, qu'il y ait la moindre harmonie de ce qu'on situe de la jouissance, de la jouissance corporelle avec ce qui entoure, bon. Mais il n'y a qu'un endroit où ça puisse se produire, cette fameuse, cette fameuse connaissance, un endroit, à mon sens et vous ne le devinerez jamais : c'est dans l'analyse elle-même. »

« Ce que j'ai voulu vous dire cette année à propos des non-dupes qui errent, ça veut dire que qui n'est pas amoureux de son inconscient erre. Ça ne dit rien du tout contre les siècles passés. Ils étaient tout autant que les autres amoureux de leur inconscient et donc, ils n'ont pas erré. Simplement, ils ne savaient pas où ils allaient, mais pour être amoureux de leur inconscient, ils l'étaient ! Ils s'imaginaient que c'était la connaissance. Car il n'y a pas besoin de se savoir amoureux de son inconscient pour ne pas errer, il n'y a qu'à se laisser faire, en être la dupe. Pour la première fois dans l'histoire, il vous est possible à vous d'errer, c'est-à-dire de refuser d'aimer votre inconscient, puisqu'enfin vous savez ce que c'est : un savoir, un savoir emmerdant. »

Le Séminaire, Livre XXIII, Le sinthome, Paris, Seuil, 2005.

« nous apprenons à l'analysant à épisser, à faire épissure entre son sinthome et le réel parasite de la jouissance. Ce qui est caractéristique de notre opération, rendre cette jouissance possible, c'est la même chose que ce que j'écrirai *j'ouïs-sens*. C'est la même chose que d'ouïr un sens. »

p.73.

« j'ai affaire aux gens que je dresse à ce que ça leur fasse plaisir de dire le vrai.

Tout le monde dit, ou plutôt Freud dit que si j'y arrive, c'est parce qu'ils m'aiment, grâce à ce que j'ai essayé d'épingler du transfert, c'est-à-dire qu'ils me supposent savoir. Eh bien, il est évident que je ne sais pas tout ».

p.78-79.

*Le Séminaire, Livre XXIV, L'insu que sait de l'une bévue s'aile à mourre, extraits publiés dans **Ornicar** ?, bulletin périodique du Champ freudien.*

Leçon du 16 novembre 1976, n° 12-13, décembre 1977

« j'ai proféré [...] que le symptôme pris dans ce sens, c'est ce qu'on connaît, et même ce qu'on connaît le mieux. Ça ne va pas très loin, cette connaissance, qui est à prendre au sens où l'on a avancé qu'il suffirait qu'un homme couche avec une femme pour qu'il la connaisse, voire inversement. [...] Connaître son symptôme veut dire savoir faire avec, savoir le débrouiller, le manipuler. Ce que l'homme sait faire avec son image, correspond par quelque côté à cela, et permet d'imaginer la façon dont on se débrouille avec le

symptôme. Il s'agit du narcissisme secondaire, qui est ici le narcissisme radical, le narcissisme qu'on appelle primaire étant dans l'occasion exclu.

Savoir y faire avec son symptôme, c'est là la fin de l'analyse. Il faut reconnaître que c'est court. Comment ça se pratique-t-il ? C'est ce que je m'efforce de véhiculer dans cette foule, je ne sais pas avec quels résultats ».

p.6-7.

Leçon du 17 mai 1977, n° 17-18, Printemps 1979

« C'est justement parce qu'il n'y a pas de mémoires d'une psychanalyse que je suis aussi embarrassé. Tout repose là sur une métaphore, à savoir qu'on s'imagine que la mémoire est quelque chose qui s'imprime. Rien ne dit que cette métaphore soit valable. Dans son *Entwurf*, Freud articule très précisément l'impression de ce qui reste dans la mémoire. Ce n'est pas une raison parce que nous savons que des animaux se souviennent pour qu'il en soit de même pour l'homme.

Ce que j'énonce en tout cas, c'est que l'invention d'un signifiant est quelque chose de différent de la mémoire. Ce n'est pas que l'enfant, invente ce signifiant, il le reçoit, et c'est même ça qui vaudrait qu'on en fasse plus. Nos signifiants sont toujours reçus. Pourquoi est-ce qu'on n'inventerait pas un signifiant nouveau ? Un signifiant par exemple qui n'aurait, comme le réel, aucune espèce de sens.

On ne sait pas, ce serait peut-être fécond. »

p.20-21.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

C

D

D / Autres textes

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

C

D

« Peut-être à Vincennes », *Ornicar ?*, bulletin périodique du Champ freudien, janvier 1975.

« Peut-être à Vincennes s'agréeront les enseignements dont Freud a formulé que l'analyste devait prendre appui, d'y conforter ce qu'il tient de sa propre analyse : c'est-à-dire à savoir pas tant ce à quoi elle a servi, que de quoi elle s'est servie.

Pas d'argument ici sur ce que j'en enseigne. Même ceux qui y obvient, sont forcés d'en tenir compte.

Maintenant ce dont il s'agit n'est pas seulement d'aider l'analyste de sciences propagées sous le mode universitaire, mais que ces sciences trouvent à son expérience l'occasion de se renouveler. »

p.3.

« Antiphilosophie – Dont volontiers j'intitulerais l'investigation de ce que le discours universitaire doit à sa supposition "éducative". Ce n'est pas l'histoire des idées, combien triste, qui en viendra à bout.

Un recueil patient de l'imbécillité qui le caractérise permettra, je l'espère, de la mettre en valeur dans sa racine indestructible, dans son rêve éternel.

Dont il n'y a d'éveil que particulier. »

p.5.

« Conférences et entretiens dans les universités nord américaines », *Scilicet*, n° 6/7, Paris, Seuil, 1976.

« Nous imaginons que nous pensons ; nous imaginons que nous croyons ce que nous disons. Savoir et croyance sont des mots clés dans la bouche des penseurs, logiciens et... psychotiques, en dernière analyse. La seule chose que je ne puisse comprendre est comment ils peuvent parler de savoir et de croyance, comme si le savoir pouvait être parfaitement authentifié, tandis que la croyance serait simple hachis d'opinions. Comment pouvons-nous dire la différence entre savoir et croyance ? Ils essayent de donner des critères... »

p. 12.

« L'inconscient est structuré comme un langage. Avec une réserve : ce qui crée la structure est la manière dont le langage émerge au départ chez un être humain ».

p. 13.

« Je crois que cette scansion elle-même est intimement liée à certains *patterns* du langage. Je veux dire que les soi-disant phases orale, anale et même urinaire sont trop profondément mêlées à l'acquisition du langage, que l'apprentissage de la toilette par exemple est manifestement ancrée dans la conception qu'a la mère de ce qu'elle attend de l'enfant – nommément les excréments –, ce qui fait que, fondamentalement, c'est autour du tout premier apprentissage de l'enfant que tournent toutes les étapes de ce que Freud, avec son prodigieux *insight*, appelle sexualité. Il faut que j'abrège un peu.

Je proposerai que ce qu'il y a de plus fondamental dans les soi-disant relations sexuelles de l'être humain a affaire avec le langage, en ce sens que ce n'est pas pour rien que nous appelons le langage dont nous usons notre langue maternelle. »

p. 14.

« Dans le mot *fatalité* – *fatum* – il y a déjà une sorte de préfiguration de la notion même d'inconscient. *Fatum* vient de *fari*, la même racine que dans *infans*, qui naturellement ne se rapporte pas, comme on le suppose communément, à quelqu'un qui ne parle pas ; mais, à partir du moment où ses premiers mots ont cristallisé – cristallisation matérielle de ce qui le conditionne comme être humain –, on ne peut dire qu'il est *infans*. »

p. 16.

« Entre le corps en tant qu'il s' imagine et ce qui le lie (à savoir le fait de parler) l'homme s' imagine qu'il pense. Il pense en tant qu'il parle. Cette parole a des effets sur son corps. Grâce à cette parole il est presque aussi malin qu'un animal. Un animal se débrouille fort bien sans parler. »

p. 40.

« Si nous disons – nous, analystes – qu'il y a un inconscient, c'est fondé sur l'expérience. L'expérience consiste en ceci, c'est que dès l'origine il y a un rapport avec "la langue", qui mérite d'être appelée, à juste titre, maternelle parce que c'est par la mère que l'enfant – si je puis dire – la reçoit. Il ne l'apprend pas. Il y a une pente. Il est très surprenant de voir comment un enfant manipule très tôt des choses aussi notablement grammaticales que l'usage des mots "peut-être" ou "pas encore". Bien sûr l'a-t-il entendu, mais qu'il en comprenne le sens est quelque chose qui mérite toute notre attention. »

p. 47.

« Il y a dans le langage quelque chose qui est structuré. Les linguistes s'y enclosent, à manifester cette structure qu'on appelle grammaticale. Et que l'enfant y soit si à l'aise, que si tôt il se familiarise avec l'usage d'une structure qui – ce n'est pas pour rien qu'on l'y a repérée, mais d'une façon élaborée – est ce qu'on appelle figures de rhétorique manifeste qu'on ne lui apprend pas la grammaire. On élabore la grammaire à partir de ce qui déjà fonctionne comme parole. Et cela n'est pas ce qu'il y a de plus caractéristique. Si j'ai employé le terme : "l'inconscient est structuré comme un langage", c'est bien parce que je veux maintenir qu'un langage, ça n'est pas le langage. Il y a quelque chose dans le langage de déjà trop général, de trop logique. »

p. 47.

« Comment se fait-il qu'après avoir distingué ce symbolique, cet imaginaire, et ce réel, et les avoir spécifiés de ceci que le symbolique, c'est notre lien au langage, c'est de cette distinction que nous sommes des êtres parlants ? C'est un cercle vicieux de dire que nous sommes des êtres parlants. Nous sommes des "parlêtres", mot qu'il y a avantage à substituer à l'inconscient, d'équivoquer sur la parlote, d'une part, et sur le fait que c'est du langage que nous tenons cette folie qu'il y a de l'être : parce que c'est sûr que nous y croyons, nous y croyons à cause de tout ce qui paraît faire substance ; mais en quoi est-ce de l'être, en dehors du fait que le langage use du verbe être ? Il use du verbe être, mais modérément. L'homme pourrait dire qu'il est un corps, et ce serait très sensé, car c'est évident que le fait qu'il consiste en un corps est ce qu'il y a de plus certain. »

p. 49.

« Un entretien avec Jacques Lacan », *L'Ane*, Le magazine freudien, n° 48, 1991.

« Voyez comme on nous représente tous les jours l'apprentissage de son expérience par l'enfant : il met son doigt sur le poêle, il se brûle. A partir de là, prétend-on, à partir de sa rencontre avec le chaud et le froid, avec le danger, il ne lui reste qu'à déduire, à échafauder la totalité de la civilisation.

C'est une absurdité : à partir du fait qu'il se brûle, il est mis en face de quelque chose de beaucoup plus important que la découverte du chaud et du froid. En effet, qu'il se brûle et il se trouve toujours quelqu'un

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

C

D

pour lui faire là-dessus, tout un discours. L'enfant a beaucoup plus d'effort à faire pour entrer dans ce discours dont on le submerge, que pour s'habituer à éviter le poêle. »

p.30.

« Introduction aux Noms-du-Père », *Des Noms-du-Père*, Paris, Seuil, janvier 2005.

« Dans la perspective positiviste, l'intelligence n'est rien de plus qu'un affect parmi d'autres, fondé sur l'hypothèse de l'intelligibilité. Cela justifie cette psychologie de tireuse de cartes, qui peut être développé dans les lieux en apparence les plus affranchis, du haut des chaires universitaires. L'affect, inversement, n'est alors qu'intelligence obscure.

Ce qui échappe à celui qui reçoit cet enseignement, c'est l'effet d'obscurantisme qu'il en subit. On sait où cet effet aboutit – aux entreprises de plus en plus intentionnelles d'une technocratie, à l'étalonnage psychologique des sujets en mal d'emploi, à l'entrée dans les cadres de la société existante, la tête courbée sous l'étalon du psychologue.

Je dis que le sens de la découverte de Freud est à cela dans une opposition radicale. »

p.73.

Le triomphe de la religion, Paris, Seuil, janvier 2005.

« Les gens ne s'aperçoivent pas très bien de ce qu'ils veulent faire quand ils éduquent. Ils s'efforcent tout de même d'en avoir une petite idée, mais ils y réfléchissent rarement.

Le signe qu'il y a tout de même quelque chose qui peut les inquiéter, tout au moins de temps en temps, c'est qu'ils sont pris parfois de quelque chose de très particulier, et qu'il n'y a que les analystes à connaître vraiment bien, à savoir l'angoisse. »

p.70.

« Je me suis intéressé très récemment à un très bon livre qui a rapport à l'éducation, un recueil dirigé par Jean Château, qui était un élève d'Alain. [...] C'est absolument sensationnel, ça commence à Platon, et ça continue par un certain nombre de pédagogues. On s'aperçoit à le lire de ce qu'est le fond de l'éducation, à savoir une certaine idée de ce qu'il faut pour faire des hommes – comme si c'était l'éducation qui les faisait.

À la vérité, il n'est pas forcé que l'homme soit éduqué. Il fait son éducation tout seul. D'une façon ou d'une autre il s'éduque. Il faut bien qu'il apprenne quelque chose, qu'il en bave un peu. Les éducateurs sont des gens qui pensent pouvoir l'aider. Ils considèrent même qu'il y a un minimum à donner pour que les hommes soient des hommes, et que cela passe par l'éducation. Ils n'ont pas tort du tout. Il faut en effet une certaine éducation pour que les hommes parviennent à se supporter entre eux.

Par rapport à ça, il y a l'analyste. »

p.71.

« Les analystes, à partir du premier d'entre eux, ont eu à découvrir cette position, et ils en ont très bien réalisé le caractère impossible. Ils l'ont fait rejaillir sur la position de gouverner et sur celle d'éduquer. Comme ils en sont au stade de l'éveil, cela leur a permis de s'apercevoir que les gens qui éduquent n'ont en fin de compte aucune espèce d'idée de ce qu'ils font. Cela ne les empêche pas de le faire, et même de le faire pas trop mal. »

p.72.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

C

D

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

C

D

« Place, origine et fin de mon enseignement », *Mon enseignement*, Paris, Seuil, octobre 2005.

« L'origine de mon enseignement, c'est bien simple, elle est là depuis toujours, puisque le temps est né avec ce dont il s'agit. En effet, mon enseignement, c'est tout simplement le langage, absolument rien d'autre. »

p.37-38.

« Il est très rare qu'une chose qui se fait à l'Université puisse avoir des conséquences, puisque l'Université est faite pour que la pensée n'ait jamais de conséquences. »

p.38.

« Mais un cerveau humain, c'est tellement plus riche que tout ce que nous avons pu encore construire comme machine. Pourquoi ne se poserait-on pas la question de savoir pourquoi ça ne fonctionne pas de la même façon ?

Pourquoi ne faisons-nous pas, nous aussi, en vingt secondes, trois milliards d'opérations, d'additions, de multiplications, et autres opérations usuelles, comme le fait la machine, alors que nous avons encore beaucoup plus de choses qui convoient dans notre cerveau ? Chose curieuse, ça fonctionne quelques fois comme ça un court instant. Sur l'ensemble de ce que nous pouvons constater, c'est chez le débile. Le phénomène des débilés calculateurs est bien connu. Eux calculent comme des machines ».

p.43-44.

« L'appareil langagier est là quelque part sur le cerveau comme une araignée. C'est lui qui a la prise. »

p.46.

« Si l'on interroge un enfant à partir d'un appareil logique qui est celui de l'interrogateur, lui-même logicien, et même très bon logicien comme est M Piaget, alors on n'a plus à s'étonner de le retrouver dans l'être interrogé. On s'aperçoit simplement du moment où ça prend, où ça mord chez l'enfant. En déduire que c'est le développement de l'enfant qui construit les catégories logiques est une pure et simple pétition de principe. [...] Il y a eu un monsieur pas psychanalyste du tout qui avait très bien repris M. Piaget là-dessus. Il s'appelait Vigotski [...] Il s'était aperçu que, chose curieuse, l'entrée de l'enfant dans l'appareil de la logique ne devait pas être conçue comme un fait de développement psychique intérieur, mais qu'il fallait au contraire la considérer comme quelque chose de semblable à sa manière d'apprendre à jouer, si l'on peut dire. »

p.47-48.

« Figurez-vous que ce fameux petit *d* de grand *A*, ce désir de l'Autre, nous n'avons aucune raison de le limiter uniquement au champ de la pratique psychanalytique. S'il n'y a pas de conscience collective, on pourrait peut-être s'apercevoir que la fonction du désir de l'Autre est tout à fait essentielle à considérer et spécialement de notre temps quant à l'organisation des sociétés. »

p.64-65.

« Mon enseignement, sa nature et ses fins », *Mon enseignement*, Paris, Seuil, octobre 2005.

« Comme je crois l'avoir fait sentir, il y a le plus étroit rapport entre l'apparition de la psychanalyse et l'extension vraiment régaliennne des fonctions de la science. Bien que cela n'apparaisse pas tout de suite, il y a un certain rapport de contemporanéité entre le fait de ce qui s'isole et se condense dans le champ analytique, et le fait que partout ailleurs il n'y ait plus que la science qui est quelque chose à dire.

C'est une déclaration scientifique, ça, me direz-vous. Mais oui, pourquoi pas ? Pourtant, ça ne l'est pas tout à fait, car je n'y ajoute pas ce que l'on rencontre toujours en marge de ce qu'on est convenu d'appeler

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

C

D

le scientisme, à savoir un certain nombre d'articles de foi auquel je ne participe à aucun degré. C'est par exemple l'idée que tout cela représenterait un progrès. Progrès au nom de quoi ? »

p. 97-98.

« La confusion du sujet avec le message est une des grandes caractéristiques de tout ce qui se dit de sot sur la prétendue réduction du langage à la communication. L'essentiel du langage n'a jamais été la fonction de communication. Je suis parti de là. »

p. 106.

« S'il y a une chose qui doit être remise en question, c'est tout spécialement la fonction simple de l'intersubjectivité, comme si c'était là un simple rapport duel avec un émetteur et un récepteur, et ça va tout seul. Ce n'est pas ça du tout. »

p. 108.

« *La Troisième* », *La Cause freudienne*, n° 79, octobre 2011.

« C'est en cela que consiste la pensée – des mots introduisent dans le corps quelques représentations imbéciles.

Voilà, vous avez le truc – vous avez là l'imaginaire, et qui en plus nous rend gorge. Cela ne veut pas dire qu'il nous rengorge, non. Il nous re-dégueule. Quoi ? – comme par hasard, une vérité, une vérité de plus. C'est un comble.

Que le sens se loge dans l'imaginaire nous donne du même coup les deux autres comme sens. L'idéalisme, dont tout le monde a répudié l'imputation, est là derrière. Les gens ne demandent que ça. Ça les intéresse, vu que la pensée, c'est bien ce qu'il y a de plus crétinissant à agiter le grelot du sens. »

p. 14.

« La psychanalyse, socialement, a une autre consistance que les autres discours. Elle est un lien à deux. C'est bien en cela qu'elle se trouve à la place du manque de rapport sexuel. Cela ne suffit pas du tout à en faire un symptôme social, puisque le rapport sexuel manque dans toutes les formes de sociétés. C'est lié à la vérité qui fait structure de tout discours.

C'est bien pour cela, d'ailleurs, qu'il n'y a pas de véritable société fondée sur le discours analytique. Il y a une École, qui justement ne se définit pas d'être une Société. Elle se définit de ce que j'y enseigne quelque chose. »

p. 18.

« C'est en tant que, dans l'interprétation, c'est uniquement sur le signifiant que porte l'intervention analytique, que quelque chose peut reculer du champ du symptôme.

C'est dans le symbolique, en tant que c'est la langue qui le supporte, que le savoir inscrit de la langue, qui constitue à proprement parler l'inconscient, s'élabore, gagne sur le symptôme. »

p. 30.

Lacan J., « *Le phénomène lacanien* », *Section clinique de Nice*, 2011.

« Il y a un inconscient parce que tels sont ces êtres de parlêtre qu'il ne se pourra pas que son apprentissage de la langue [...] entre les deux quoi, autant que vous voudrez son élan de surcroît [...] l'acquisition de ses mots, ne soit, comme limaille de fer, polarisée par ce qui, déjà dans ses parents, s'oriente du parlêtre. La définition que Freud donne de l'inconscient n'est pas autre chose ».

p. 29.

« Conférence à Genève sur le symptôme », *La Cause du désir*, n° 95, avril 2017.

« L'inconscient, ce n'est pas seulement d'être non su. Freud lui-même le formule déjà en disant *Bewusst*. Je profite ici de la langue allemande, où il peut s'établir un rapport entre *Bewusst* et *Wissen*. Dans la langue allemande, le conscient de la conscience se formule comme ce qu'il est vraiment, à savoir la jouissance d'un savoir. Ce que Freud a apporté, c'est ceci, qu'il n'y a pas besoin de savoir qu'on sait pour jouir d'un savoir. »

p. 11.

« Les parents modèlent le sujet dans cette fonction que j'intitule du symbolisme. Ce qui veut dire strictement, non pas que l'enfant soit de quelque façon le principe d'un symbole, mais que la façon dont lui a été instillé un mode de parler ne peut que porter la marque du mode sous lequel les parents l'ont accepté. [...] N'empêche que quelque chose gardera la marque de ce que le désir n'existait pas avant une certaine date. »

p. 12.

« Il est tout à fait certain que c'est dans la façon dont la langue a été parlée et aussi entendue pour tel et tel dans sa particularité, que quelque chose ensuite ressortira en rêves, en toutes sortes de trébuchements, en toutes sortes de façons de dire. C'est, si vous me permettez d'employer pour la première fois ce terme, dans ce *motérialisme* que réside la prise de l'inconscient ».

p. 12-13.

« Olivier Flournoy m'a dit avoir publié un texte de Spitz. Lisez son *De la naissance à la parole* pour tâcher de voir enfin comment s'éveille la relation à l'aboiement. Il y a un abîme entre cette relation à l'aboiement et le fait qu'à la fin, l'être humilié, l'être humus, l'être humain, l'être comme vous voudrez l'appeler – il s'agit de vous, de vous et moi –, que l'être humain arrive à pouvoir dire quelque chose. [...] »

J'ai très bien vu de tout petits enfants, ne serait-ce que les miens. Le fait qu'un enfant dise *peut-être*, *pas encore*, avant qu'il soit capable de vraiment construire une phrase, prouve qu'il y a en lui quelque chose, une passoire qui se traverse, par où l'eau du langage se trouve laisser quelque chose au passage, quelques détritiques avec lesquels il va jouer, avec lesquels il faudra bien qu'il se débrouille. C'est ça que lui laisse toute cette activité non réfléchie – des débris, auxquels, sur le tard, parce qu'il est prématuré, s'ajouteront les problèmes de ce qui va l'effrayer. Grâce à quoi il va faire la coalescence, pour ainsi dire, de cette réalité sexuelle et du langage. »

p. 14.

[Jacques Lacan répond à des questions après la conférence]

« Dr Cramer — *Qu'est-ce qui fait qu'un enfant peut entendre ? Qu'est-ce qui fait que l'enfant est réceptif à un ordre symbolique que lui enseigne la mère, ou que lui apporte la mère ? Est-ce qu'il y a là quelque chose d'immanent dans le petit homme ?* »

Dans ce que j'ai dit, il me semble que je l'impliquais. L'être que j'ai appelé humain est essentiellement un être parlant.

Et un être qui doit pouvoir aussi entendre.

Mais entendre fait partie de la parole. Ce que j'ai évoqué concernant le *peut-être*, le *pas encore*, on pourrait citer d'autres exemples, prouve que la résonance de la parole est quelque chose de constitutionnel. Il est évident que cela est lié à la spécificité de mon expérience. À partir du moment où quelqu'un est en analyse, il prouve toujours qu'il a entendu. Que vous souleviez la question qu'il y ait des êtres qui n'entendent rien est suggestif certes, mais difficile à imaginer. Vous me direz qu'il y a des gens qui peuvent peut-être n'entendre que le brouhaha, c'est-à-dire que ça jaspine tout autour.

Je pensais aux autistes, par exemple. Ce serait un cas où le réceptacle n'est pas en place, et où l'entendre ne peut pas se faire.

Comme le nom l'indique, les autistes s'entendent eux-mêmes. Ils entendent beaucoup de choses. Cela débouche même normalement sur l'hallucination, et l'hallucination a toujours un caractère plus ou moins

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

C

D

vocal. Tous les autistes n'entendent pas des voix, mais ils articulent beaucoup de choses, et ce qu'ils articulent, il s'agit justement de voir d'où ils l'ont entendu. Vous voyez des autistes ? »

p. 16-17.

« Est-ce que vous concevez que le langage n'est pas seulement verbal, mais qu'il y a un langage qui n'est pas verbal ? Le langage des gestes, par exemple.

C'est une question qui a été soulevée il y a très longtemps par un nommé Jousse, à savoir que le geste précéderait la parole. Je crois qu'il y a quelque chose de spécifique dans la parole. La structure verbale est tout à fait spécifique, et nous en avons un témoignage dans le fait que ceux qu'on appelle les sourds-muets sont capables d'un type de gestes qui n'est pas du tout le geste expressif comme tel. Le cas des sourds-muets est démonstratif de ceci qu'il y a une prédisposition au langage, même chez ceux qui sont affectés de cette infirmité – le mot infirmité me paraît là tout à fait spécifique. Il y a le discernement qu'il peut y avoir quelque chose de signifiant comme tel. Le langage sur les doigts ne se conçoit pas sans une prédisposition à acquérir le signifiant, quelle que soit l'infirmité corporelle. Je n'ai pas du tout parlé tout à l'heure de la différence entre le signifiant et le signe. »

p. 17.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

C

D

3.

Jacques-Alain Miller

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

A / L'orientation lacanienne p. 73

B / Textes p. 97

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

A / L'orientation lacanienne

Textes établis à partir de retranscriptions non relues par l'auteur, et de cours édités dans des revues du Champ freudien.

Clinique lacanienne 1981-1982

Cours du 25 novembre 1981

« Lacan a nommé le sujet supposé savoir comme une illusion nécessaire, produite par la structure même de l'expérience analytique, c'est-à-dire l'illusion que le savoir est déjà là. »

Cours du 3 février 1982

« Le savoir suppose, bien sûr, toujours une renonciation à la jouissance. »

Cours du 14 avril 1982

« On peut dire que le sujet arrive dans l'analyse comme étant foncièrement le sujet du Discours du Maître. On peut évidemment le laisser dans cette position. [...] Ça donne alors cette théorie folle, [...] celle qui consiste à proposer à l'analysant de s'assujettir aux signifiants du discours analytique. [...] Ça donne un enseignement paranoïaque qui est de demander aux esclaves de se lever, ce qui est un comble. La position de Lacan est toute différente. Elle est de poser que même si le sujet arrive à l'analyse comme sujet du Discours du Maître, il va fonctionner foncièrement comme sujet du Discours de l'Hystérique. »

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

Cours du 26 mai 1982

« Avec les rails du signifiant, il suffit effectivement d'agir sur S₂ pour arriver à modifier S₁. Avec le signifiant, on peut toujours avoir l'idée qu'en continuant un peu plus longtemps, on va donner rétroactivement un autre sens à ce qui a déjà été. [...] Mais ce qui ne se modifie pas rétroactivement, c'est ce que comporte d'être cet objet cause du désir. »

Du symptôme au fantasme, et retour 1982-1983

Cours du 1^{er} décembre 1982

« Le mérite du béhaviourisme est de prendre le parti de ne pas comprendre, et il a, à cet égard, une consonance avec ce que nous faisons. Au point même donc, où la clinique analytique semble behaviouriste, elle est, en fait, analytique. C'est évidemment le point difficile de cette clinique. Ce n'est pas la clinique de ce que le sujet dit. »

« Par le seul fait déjà que le sujet est dans la situation de s'adresser à l'Autre, il faut qu'il parle son langage. A cet égard, par la demande, le sujet déjà dépend du langage de l'Autre. Il en dépend, c'est-à-dire que ce langage le précède.

C'est pour ça que je n'arrive pas à comprendre la prévalence qu'on veut donner aux théories de l'apprentissage. Quelqu'un que je peux presque appeler un ami, Monsieur Vanejnort, qui a fait ce livre si utile qui s'appelle *From Frege to Gödel*, et qui va maintenant se consacrer à déchiffrer les manuscrits de Gödel, eh bien, je n'arrive pas à comprendre que quelqu'un d'aussi versé que lui dans les écritures logiques, accorde un tel intérêt à l'apprentissage, c'est-à-dire à cette illusion que le langage se remet à naître chaque fois par un sujet donné, alors que, bien entendu, le langage préexiste de toutes les façons du monde. »

Cours du 19 janvier 1983

« On opèrerait comme Lacan en a eu l'idée à un moment, on opèrerait à partir de l'Autre du tout-savoir, consistant et complet. La question, c'est que dans la psychanalyse le tout-savoir est certainement à l'horizon, mais qu'il y reste. C'est ça que veut dire le sujet supposé savoir. »

Cours du 9 mars 1983

« C'est déjà quelque chose qui limite toutes les problématiques de l'apprentissage qui consistent à vouloir toujours tenter de faire naître le langage à nouveau. C'est là une question qui peut être suspendue et même qui doit l'être. Il faut entendre l'Autre comme déjà là, comme une préexistence du langage et de sa structure. Il y a comme une illusion, quand on prend les choses par le biais de l'apprentissage, d'oublier ce fait. L'Autre est déjà là veut dire que le discours, et non seulement le langage, préexiste aussi : le discours dont un enfant est sujet – sujet au sens précis où Lacan le formule, à savoir que ça parle de lui. »

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

Des réponses du réel

1983-1984

Cours du 16 novembre 1983

« Il faut donc essayer d'atteindre au dire ce qu'on ne sait pas. Comment peut-on dire ce qu'on ne sait pas ? C'est un problème pour l'enseignant et un problème pour l'analysant. Eh bien, je peux ici vendre la mèche. Pour dire ce qu'on ne sait pas, il faut l'inventer. C'est à l'occasion ce qu'on appelle la mythomanie, et c'est par exemple ce qui conduit à qualifier l'hystérique de mythomane : le sujet en question raconte des histoires. »

Cours 29 février 1984

« Ce à quoi Lacan a voulu répondre par le mathème, c'est à cette question. Le mathème – terme emprunté au grec – signifie à l'origine, non pas le mathématique – bien que le mathématique soit l'excellence du mathème –, mais ce qui peut s'enseigner, ce qui peut être appris, c'est-à-dire la part non géniale de la pensée. Eh bien, l'inconscient, qui nomme précisément le sujet en tant qu'il ne sait pas lui-même comment se trouvent en lui ses idées, rend d'autant plus aiguë la question de ce qui peut se communiquer, s'enseigner et s'apprendre [...] dans l'expérience analytique, la position du psychanalyste comporte qu'il n'a pas à se soucier de comment se trouvent en lui des idées, puisque ce qu'il a à faire, c'est un acte qui comporte essentiellement un je ne pense pas. Ça veut dire qu'il n'a pas à avoir du génie. C'est l'analysant qui est le génie de la psychanalyse. »

1, 2, 3, 4

1984-1985

Cours du 5 décembre 1984

« Nous pouvons mettre en cause ce que veut dire comprendre. Dans compréhension, il est certain qu'il y a préhension. [...] La compréhension est certainement animée par un idéal de maîtrise. Mais ce que Lacan développe sur le schéma de l'aliénation et de la séparation est bien fait pour relativiser la valeur de compréhension. La compréhension suppose qu'il n'y ait pas d'écornage. Ce que comporte, au contraire, l'aliénation, c'est bien que tout champ de compréhension subit un écornage, comporte une éclipse qui est d'une autre portée dans l'espace des Lumières. Pour nous, l'effet de compréhension tient à ce que, d'une façon illusoire, cette éclipse soit voilée. Le schéma de la compréhension ne peut être que celui-là. »

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

Extimité

1985-1986

Cours du 13 novembre 1985

« Il y a là une présentation du *en moi plus intime que moi* de Saint Augustin. [...] C'est bien ce qui distingue l'expérience analytique de toute entreprise fondée sur un *connais-toi toi-même*. [...] On peut dire que certainement le sujet, dans l'analyse, est constitué comme non identique à soi. C'est même la première chose qui m'a frappé dans l'enseignement de Lacan. »

Cours du 18 décembre 1985

« Cette fin d'analyse, elle peut se parler comme d'une réduction de l'Autre au petit *a*, comme d'une transmutation du statut de l'Autre. C'est de cela qu'il s'agit : une transmutation de l'Autre du savoir, de l'Autre du discours, et cela au point qu'on ne puisse pas dire que ce qu'on retire d'une analyse est à proprement parler un savoir sur l'objet. Il y a bien plutôt équivalence de structure de ce petit *a* au non-savoir comme extime au savoir. »

Cours du 15 janvier 1986

« Si d'un côté il y a apprentissage, accumulation de savoir, de l'autre côté – et la question est de leur articulation – il y a ce savoir de la passe qui est révélation, c'est-à-dire qui pose la question de savoir à qui ce savoir est acquis, à quel particulier, particulier que ce savoir précisément fait changer, c'est-à-dire – puisque Lacan emploie le terme, pourquoi reculer ? – fait renaître. Dès lors, il n'y a que l'analyste qui puisse s'autoriser à être analyste. »

Cours du 12 mars 1986

« vous apprendre ce qu'on peut ou ce qu'on ne peut pas regarder fait aussi partie de votre éducation. C'est d'ailleurs vous indiquer ce qui est spécialement intéressant. C'est immédiatement vous indiquer la place du regard. Il y a aussi une éducation qui porte sur la voix. Pas seulement sur le comment bien s'exprimer. Il y a une éducation qui porte sur le ton de la voix, sa sculpture, sa tonalité, etc. Il est sûr que ça demande que l'objet voix soit sophistiqué. »

Cours du 9 avril 1986

« il y a un refoulement qui ne pourra jamais être surmonté. Ça veut dire qu'il y a un noyau de savoir qui ne pourra jamais venir à être su. Par là-même, la formule "faire passer la jouissance à l'inconscient, c'est-à-dire à la comptabilité" n'implique pas que la jouissance soit comptable. »

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

Ce qui fait insigne 1986-1987

Cours du 25 mars 1987

« C'est constater qu'il peut très bien y avoir un amour de savoir tout à fait disjoint du désir de savoir. Le désir de savoir est hautement suspect dans la psychanalyse. Le refoulement dit exactement qu'il n'y a pas de désir de savoir, que l'appétit de connaissances est tout à fait distinct du désir de savoir, que ce qu'il y a, c'est une horreur de savoir, et qu'elle s'habille, dans l'analyse, de l'amour de savoir. »

Cause et consentement 1987-1988

Cours du 20 avril 1987

« Il faut dire que le compréhensible par les idiots, c'est-à-dire par ceux qui ne s'y connaissent pas, n'est tout de même pas sans avoir un rapport avec l'enseignable à tout le monde qu'évoque Lacan comme le postulat de la science, toujours dans sa *Télévision*. S'il y a un écart entre le compréhensible par les idiots et l'enseignable à tout le monde, il y a tout de même une connexion. Il est certain que pour ma part – et je l'admets comme mon destin – je passe par le compréhensible pour essayer d'atteindre à l'enseignable. Je constate d'ailleurs que je suis beaucoup plus compréhensible par l'idiot que par le philosophe analytique. »

Cours du 27 avril 1988

[Freud] « Sa présentation de la substitution est évidemment faite chronologiquement, selon le développement, puisqu'il a même fait équivaloir cette substitution à ce qu'est la pédagogie, l'éducation. Il va même formuler que l'éducation a pour but d'obtenir le remplacement d'un principe par un autre. Mais ce point de vue développemental ne fait que mettre d'autant plus en valeur tout ce que Freud articule – et vous verrez que c'est beaucoup – de ce qui en définitive se maintient du *Lustprinzip*. Ça indique déjà qu'il faut ajouter un schéma structural au schéma développemental. Nous avons donc d'abord des processus primaires qui ont pour finalité d'obtenir du plaisir, c'est-à-dire qui ne veulent rien savoir d'autre. »

« Dès lors, d'une façon plus générale, on peut dire que l'on peut sans doute opposer le signifiant et la jouissance, mais à la condition de saisir en quoi le signifiant même est au service de la jouissance. On en vient alors à saisir que, à la jouissance perdue dans la substitution d'un principe à l'autre, peut venir une jouissance substitutive qui se trouve au niveau même du signifiant. La condition pour que la psychanalyse ne soit pas le troisième terme de la série pédagogie et religion, c'est qu'elle ne soit pas, dans la direction même de la cure, le représentant du principe de réalité. »

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

Les divins détails

1988-1989

Cours du 17 mai 1989

« Les thérapies psy sont, dans leur diversité, comme des bureaux d'objets trouvés. Cet objet est perdu ? Mais comment donc ! Nous avons ce qu'il faut à notre disposition. Ou encore : nous allons vous apprendre à le retrouver. Parlons-en un petit peu ensemble, on va voir à quel moment vous l'avez perdu. On peut prier saint Antoine... La psychanalyse, elle, fait entendre tout à fait autre chose – que l'on peut d'ailleurs aussi bien lui reprocher – à savoir : votre objet est perdu ? Eh bien, nous allons vous apprendre à vous accommoder de cette perte-là. On apprend à le perdre de la bonne façon, c'est-à-dire en en faisant le deuil une fois pour toutes. »

Cours du 31 mai 1989

« Pour en finir avec la langue en psychanalyse, je dirais qu'il y a un certain paradoxe. On finit par apprendre la langue de l'analysant et, en l'apprenant, on la lui fait apprendre, c'est-à-dire qu'il finit par savoir ce qu'il dit quand il parle. Mais le paradoxe, c'est qu'une fois que vous avez enfin fabriqué un Autre qui sait votre langue et qui enfin vous comprend, c'est à ce moment-là qu'il vous quitte. »

Cours du 7 juin 1989

« Si le surmoi est sévère, ce n'est pas parce qu'il traduit la sévérité de l'Autre parental, de l'Autre éducateur. Il n'est pas sévère de par la sévérité extérieure. Au contraire, plus on est aimé, c'est-à-dire plus il y a *Triebverzicht* par amour, et plus le surmoi est féroce. C'est justement dans une éducation sans amour que l'agressivité peut librement se déployer à l'extérieur. Par contre, lorsque l'amour vient à inhiber l'agressivité et installer le circuit infernal du renforcement, c'est le sujet qui éprouve cette agressivité à ses propres dépens. »

« Vous comprenez que Freud soit sceptique sur les effets bénéfiques de la permissivité dans l'éducation. Il considère, au contraire, qu'une éducation permissive ou fondée sur l'amour a comme résultat de nous donner un surmoi tout à fait sévère et féroce. »

Le banquet des analystes

1989-1990

Cours du 29 novembre 1989

« Le savoir pour le savoir, c'est-à-dire le savoir en position de maître, a toujours été dans l'université un savoir pour dominer la jouissance, pour régulariser la jouissance. C'est ça, en fait, qu'on appelle la formation. Une formation est toujours une entreprise de domination de la jouissance à partir d'un savoir. »

Cours du 6 décembre 1989

« Lacan définit l'inconscient freudien comme un savoir. Et cet inconscient freudien défini comme un savoir, disons-le en nous appuyant sur Spinoza, est une jouissance. »

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

« L'analyste jette le sujet à l'eau pour lui apprendre à nager : il suffit que tu saches parler. C'est là qu'on peut remarquer – chose curieuse – qu'il n'y a pas d'école des analysants. [...] Et puis il y a les entretiens préliminaires, qui sont une sorte de formation accélérée de l'analysant : savoir s'il veut bien se jeter à l'eau avant d'apprendre à nager [...] Il faut donc mettre un bémol sur le fait qu'il n'y a pas d'école des analysants. Mais enfin, il faut se lancer. C'est ce que veut dire l'association libre : il n'y a rien à savoir avant. »

« Être au service de petit a implique de se diviser, tandis qu'être au service de S1 implique de ne pas se diviser mais de s'unifier. Qu'est-ce qu'apprend le sujet de l'inconscient du travail qu'il fait en analyse ? [...] Eh bien, il apprend à parler. [...] C'est ce que Lacan appelle le bien-dire. C'est d'ailleurs bien la condition pour être analyste, c'est-à-dire pour savoir manier le bien-dire de l'interprétation. [...] C'est pourquoi la formation de l'analyste, c'est son analyse, son analyse qui consiste à apprendre à bien-dire, et même à apprendre ce que parler veut dire. C'est aussi pourquoi Lacan caractérise la fin de l'analyse par un savoir, un savoir assuré. On part d'un savoir supposé et, à la fin, on doit être dans le savoir assuré. Et c'est, avant tout, un savoir sur quoi ? Sur le dire lui-même. »

Cours du 7 février 1990

« Le renversement lacanien se complète de ceci, qu'apprendre la psychanalyse c'est l'enseigner [...] que si la fin de l'analyse, c'est le passage du savoir supposé au savoir exposé, il y ait une connexion étroite, voire une identité, entre devenir analyste et enseigner la psychanalyse. Ça contrarie évidemment l'idée que devenir analyste, c'est apprendre à se taire. [...] Ce bien-dire n'a pas forcément une vocation exclusive à être confiné dans le cabinet de l'analyste, mais il peut s'exposer. »

Cours du 14 février 1990

« L'effort de Lacan, c'est qu'on mette au poste de commandement les pas-contents. C'est mettre, au poste de commandement d'une Ecole, le sujet avant qu'il ait trop appris, avant qu'il ait eu trop de didactique et qu'il ait appris à se tenir tranquille. Se tenir tranquille, ça lui viendra toujours assez vite. »

Cours du 25 avril 1990

« Logiques du non-savoir en psychanalyse », *La Cause freudienne*, n° 75, juillet 2010

« Quelle est la différence – elle peut être sensible dans la langue – entre l'incompétence et la naïveté, qui sont deux modes du non-savoir ? [...] On dit donc d'un sujet qu'il est nul quand il a à savoir et qu'il ne sait pas. Un certain savoir est attendu à sa place, dont le sujet devrait avoir la connaissance, la maîtrise, la compétence, mais, à la place où il devrait y avoir quelque chose, il n'y a rien. Le *il est nul* vise toujours, disons, un certain *savoir y faire*, celui que l'on attend précisément d'une formation en tant qu'elle a à produire une compétence. »

p. 173.

Cours du 2 mai 1990

« Le paradoxe d'un savoir sur la vérité », *La Cause freudienne*, n° 76, décembre 2010

« *la vérité est non-savoir*. Cela a comme conséquence que la vérité ne s'apprend pas. On peut, d'une certaine façon, soutenir que l'analyste ou l'analyse ait à apprendre au sujet à dire la vérité, mais ça ne passe pas par une pédagogie. C'est ce qui, à l'occasion, peut d'emblée faire limite à l'expérience analytique. [...] La vérité ne s'apprend pas, mais, à l'occasion, ça se prophétise. En tout cas, ça se profère. La vérité semble passer par la bouche de celui qui profère, sans pour autant lui appartenir. »

p. 124.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

La question de Madrid

1990-1991

Cours du 23 janvier 1991

« La marque dont il s'agit, c'est la marque d'un désir de savoir qu'on ne peut apercevoir que comme le résultat de l'opération analytique. »

« On peut dire que dans la dialectique entre science et religion, la psychanalyse, si elle n'est pas un savoir sur l'objet *a*, elle serait peut-être bien, tout de même, un certain savoir sur le désir de l'Autre. »

Cours du 30 janvier 1991

« Le sujet supposé savoir, pivot du transfert, j'ai déjà eu l'occasion de souligner que c'était une fonction contraire au désir de savoir, que le désir de savoir qu'il s'agirait de vérifier dans la passe, c'est ce qui est supposé être suscité à la place du sujet supposé savoir. »

« C'est pourquoi la trajectoire d'une analyse, il peut à l'occasion la résumer en disant qu'elle va des conséquences du langage au désir de savoir. »

De la nature des semblants

1991-1992

Cours du 11 décembre 1991

« c'est la position de Lacan, de plutôt tout son enseignement, que c'est une fonction animale, que l'intelligence est justement ce qu'il y a de commun entre l'homme et l'animal, qu'avec l'intelligence, foncièrement, on s'adapte. Et au fond l'intelligence, à cet égard, ce serait, si elle était toute-puissante, un remède contre l'angoisse ! Pas de raison d'être angoissé ! »

Donc. La logique de la cure

1993-1994

Cours du 8 décembre 1993

« La formation de l'analyste consiste, pour une large part, à apprendre à prendre les vétilles au sérieux. »

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

Cours du 15 décembre 1993

« Nous pouvons y apporter comme témoignage ces effets, ces phénomènes qui ont scandé l'élaboration logique de ce siècle, et qui, au fond, montrent quoi ? Que le signifiant n'en fait qu'à sa tête, qu'on n'arrive pas à le domestiquer, que son fonctionnement précède le sujet et le savoir qu'il peut en prendre. »

12 janvier 1994

« La notion de la passe, elle est au moins hégélienne seulement en ceci – pas dans son fonctionnement ni dans sa structure mais seulement en ceci – que c'est une conjoncture déduite des conditions mêmes de l'expérience. Lacan, là, est plus hégélien que freudien, parce que Freud ne nous présente nullement, dans l'analyse, une expérience qui ait un principe d'arrêt. C'est même ce sans-fin qui justifie pour lui l'invitation faite à l'analyste de retourner périodiquement sur le divan. A vrai dire, et je l'ai évoqué rapidement, c'est parce que Freud pensait que la position de l'analyste était contradictoire avec les exigences de l'analyse, et spécialement avec les exigences éthiques de l'analyse. C'est pour ça qu'il voulait que l'analyste redevienne analysant, pour être, si je puis dire, moral. Mais la notion de Lacan, c'est tout de même que c'est sans retour, la fin vraie de l'analyse. À condition que l'analyste, que le devenu analyste entre dans l'enseignement de la psychanalyse, c'est-à-dire qu'il retrouve un rapport de déchiffrement avec le sujet supposé savoir dans l'enseignement de la psychanalyse, ce qui évidemment distingue cet enseignement de toute pédagogie. »

Cours du 23 mars 1994

« Et d'ailleurs, les hommes auraient-ils l'idée de l'amour si les femmes ne leur enseignaient ? A vrai dire, c'est douteux. »

« Le féminisme, dans ses formes stridentes qu'il prend parfois aux États-Unis d'Amérique, et qui de là nous viendra peut-être, le féminisme vaillant, guerrier – ce sont elles qui prennent la lance, l'épée et l'armure – est peut-être fondé sur une déception, sur la déception que l'homme reste un cancre, qu'il est foncièrement inéducable, et qu'il faut peut-être, pour qu'il se tienne, le menacer en permanence des foudres de la loi. »

« Le principe éducatif que tirera Lacan de cette dialectique de la frustration, c'est qu'il faut toujours faire sa place au rien. »

« S'il y a une pédagogie lacanienne, c'est celle qui consiste à rappeler que rien n'est plus salubre que le rien. »

Cours du 11 mai 1994

« Cette résolution, qui m'avait donc jadis frappé, est la suivante. Je vous la dis en français : "Jusqu'à ce que tu comprennes l'ignorance d'un auteur, tiens-toi pour ignorant de sa compréhension." C'est mieux en anglais: "*Until you understand a writer's ignorance, presume yourself ignorant of his understanding*" ».

Silet

1994-1995

Cours du 11 janvier 1995

« Troisièmement, essai d'invention qui consiste à retordre un mathème de Lacan d'une façon originale pour répondre à ses propres insuffisances et distorsions. Eh bien, il y a quelque chose à apprendre de cette étude. En tout cas, je vous communique ce que moi j'en ai appris. [...] Le départ de Lacan, c'est sans doute

un départ à partir de Freud, mais c'est aussi un départ contre cette antithèse postfreudienne, et au fond, prendre un départ contre, c'est un appui. »

Cours du 18 janvier 1995

« Le transfert de travail, où Lacan désigne le relais qui serait pris de son travail par d'autres le poursuivant, ne serait-il pas en son fond un transfert de paroles ? – la parole analysante devenant parole enseignante. C'est bien dans ce transfert de travail, à la fin de l'analyse, que Lacan espérait fonder l'enseignement de la psychanalyse. C'était bien son idée qu'en son fond la parole d'enseignement, de l'enseignement véritable, celui qui gagne sur l'ignorance du sujet lui-même, est parole d'analysant – au sens où Lacan entendait son propre enseignement. L'enseignement est la poursuite de l'analyse par d'autres moyens. »

Cours du 12 avril 1995

« La fin de l'analyse, c'est alors autre chose. Ce n'est pas simplement la désidentification phallique, c'est savoir ce réel dont le sujet reçoit sa condition, c'est cerner ce réel et surmonter l'ignorance où est le sujet par rapport à ce réel. C'est pourquoi Lacan peut transcrire le ça freudien – le *Es*, comme une question : *est-ce ?* – où il voit la question même du sujet ayant à naître, à émerger de cette jouissance. »

Cours du 7 juin 1995

« Nous, nous pensons que ce qui trouble la perception, est plus précieux, plus enseignant sur la structure de la perception que le phénomène de l'harmonie, de l'accord. C'est quand ça ne va pas qu'il y a pour nous quelque chose à apprendre – quelque chose à apprendre, y compris sur les conditions de quand ça va bien. [...] Freud voit donc le témoignage d'une schize du sujet, d'une schize entre certitude et doute, et précisément d'une co-existence entre la certitude et le doute. Il entreprend alors une analyse sur cette base si fragile, si mince, une analyse de la croyance et de l'implication subjective. La première version, le premier moment – j'en distingue trois –, c'est que l'on peut opposer la connaissance par ouï-dire et le fait de voir de ses propres yeux. C'est comme si le sujet Freud avait mis en doute la parole de l'Autre au temps de l'école, la parole des livres : "tu me dis ça, mais qu'est-ce qui me prouve que c'est comme ça ?" C'est comme s'il y avait, là, l'émergence d'une pointe d'hystérie chez Freud, qui se trouve pourtant obligé d'accepter le témoignage de ses propres yeux. »

La fuite du sens **1995-1996**

Cours du 15 mai 1996

« Freud signale bien que le savoir universitaire est tellement insupportable, tellement inhibant, qu'on ne peut pas dire un mot sans devoir le démontrer. Le démontrer, c'est encore trop dire. On ne peut pas dire un mot sans devoir le fonder dans les textes : montrez-moi où Descartes a dit ça ! Le savoir universitaire est tellement écrasant, tellement étouffant, qu'il vous empêche, bien entendu, de babiller. »

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

L'Autre qui n'existe pas et ses comités d'éthique 1996-1997

Cours du 11 juin 1997

« La théorie du partenaire », *Quarto*, n° 77, juillet 2002

« le savoir-faire, sans être pour autant élevé au rang de la théorie, ça s'enseigne [...] c'est une technique pour laquelle il y a une place quand on connaît la chose dont il s'agit et que l'on peut définir des règles reproductibles et par là-même enseignables.

Le *savoir-y-faire* a place lorsque la chose dont il s'agit échappe, lorsqu'elle conserve toujours quelque chose d'imprévisible [...] Dans le savoir-faire la chose est domestiquée, soumise, tandis que dans le *savoir-y-faire*, la chose reste sauvage, indomptée. C'est pourquoi du côté du savoir-faire, il y a de l'universel. Lorsqu'il y a du singulier, il n'y a que *savoir-y-faire* ».

p.31-32.

Le réel dans l'expérience analytique 1998-1999

Cours du 18 novembre 1998

« comment réinoculer à l'analyste le désir de savoir, c'est-à-dire comment remettre l'analyste dans une position analysante à l'endroit du sujet-supposé-savoir, alors que cette position analysante va contre sa position d'agent du discours analytique. Il faut, là, une force très puissante qui appartient aussi à la zone d'au-delà de la psychanalyse ou d'au-delà des concepts mêmes de Freud. Cette force très puissante, c'est ce que Lacan a appelé une école. L'école, c'est exactement la force susceptible de remettre l'analyste dans une position analysante à l'endroit du sujet-supposé-savoir, de le remettre en rapport avec l'ignorance ».

Cours du 20 janvier 1999

« Ce que Freud appelle ici l'exception, c'est une position subjective quant à la jouissance. Et cette position consiste dans un droit imprescriptible à la jouissance, au *Lust*, je le traduis ici par jouissance. Ça conduit Freud à présenter, comme il le fait parfois, le travail analytique comme un apprentissage au renoncement au *Lust*, comme faisant parcourir à un sujet le chemin qui va du principe de plaisir au principe de réalité c'est-à-dire comme un processus éducatif ou post-éducatif et évidemment c'est de ces mentions-là sur quoi se centrera plus tard l'*egopsychology* qui fera, en effet, du passage principe de plaisir au principe de réalité comme éducation, la clef de ce qui s'accomplit dans l'expérience analytique. »

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

Cours du 2 juin 1999

« Biologie lacanienne et évènement de corps », *La Cause freudienne*, n° 44, février 2000

« Lacan, qui l'avait fait parler en première personne et un peu fort fit passer la vérité à l'écriture. Et ce fut le déclin de la vérité. Dans l'écriture logique, la vérité n'est plus qu'une lettre, sa lettre initiale grand V. Enchaînée aux axiomes et aux règles de déduction, elle est esclave de savoir élaboré en vue de coincer un réel.

Ah ! Voilà un autre couple, le réel et la vérité. Le réel se moque de la vérité, et c'est au regard du réel qu'il y a sens à dire que la vérité variable n'est qu'un semblant. Le corrélat du réel ce n'est pas la vérité, mais la certitude, qui est, si l'on veut, une vérité qui ne change pas. On arrive à la certitude du réel seulement par le signifiant comme savoir et non pas comme vérité. Pour ce qui est de la vérité, elle n'est éternelle, croit-on, que par un Dieu qui ne voudrait que le bien.

Combien plus discrète, combien plus tranquille, combien plus certaine est la vie qui ne parle pas. La vie n'a jamais songé à frayer avec la vérité. Depuis toujours, la vie a partie liée avec le savoir et non avec la vérité. Elle produit des corps qui savent sans avoir rien appris ou dont l'apprentissage est programmé, au sens où un programme est un savoir. »

p.39-40.

Cours du 9 juin 1999

« Biologie lacanienne et évènement de corps », *La Cause freudienne*, n° 44, février 2000.

« On peut trouver de ces traces chez l'animal. On y trouve des ébauches de symptômes quand cet animal est domestique, ce que Lacan appelle des séismes courts de l'inconscient. On trouve également ces traces chez le pauvre animal de laboratoire, quand on essaye de l'éduquer, de lui enseigner un savoir supplémentaire par rapport à celui dont il est doté par nature par rapport à celui qui s'identifie à son être de vivant, et qui lui permet de survivre comme corps.

Le point est assez remarquable pour que ce soit sur le rat de laboratoire que Lacan ait conclu son Séminaire *Encore*. On met le rat dans le labyrinthe et on lui demande d'apprendre à s'en sortir, de se manifester auprès d'un certain nombre de trous et de petites barres, de clapets. C'est évidemment un tout autre rapport au savoir que celui qu'il entretient avec le savoir naturel dont il a l'usage dans sa vie de rat. On constate que si l'on organise l'éducation du rat, sa formation, si on l'oriente, il s'y prête. J'ai tort de dire qu'il a ici un tout autre rapport au savoir qu'avec le savoir naturel puisque, avec son savoir naturel qui lui permet de survivre comme rat dans son environnement de rat, il n'a pas de rapport, il l'est. Alors qu'on commence à séparer doucement son être et son corps lorsqu'on le prend dans un appareil, une unité, pour lui faire passer un savoir dont il n'a pas besoin mais qui peut éventuellement satisfaire l'expérimentateur, qui est aussi observateur. »

p.45.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

Les us du laps

1999-2000

Cours du 8 décembre 1999

« Il y a quelque chose de l'usage, justement, qui ne s'apprend qu'au contact d'un maître, de quelqu'un qui sait y faire et qui ne se transmet pas comme se transmet le savoir théorique. Il y a quelque chose de ça dans la psychanalyse, on parle du contrôle ».

« Mais enfin, maître ici veut dire : qui sait y faire avec le *kairos*, qui sait y faire avec l'imprévu. Comment est-ce qu'on apprend à savoir y faire avec l'imprévu à propos de quoi on ne peut pas donner une règle préalable ? »

Le lieu et le lien

2000-2001

Cours du 15 novembre 2000

« Il faut, pour que je me mette à ce travail, qu'une déchirure se produise dans le savoir, dans le mien, qu'une déchirure se produise dans ce que j'ai pu acquérir, ici et là, de savoir, et tout ce que j'ai pu mettre en forme. Il faut qu'il y ait une déchirure produite par quelque chose qui accroche. C'est la définition de l'accroc. Sans ça, ce n'est pas à mon gré de l'enseignement dans la psychanalyse. »

« Ce n'est pas que le savoir-faire ne soit pas conseillé. C'est à une condition dit Lacan " qu'on sache aussi de quelle façon on est attrapé dans l'affaire ". C'est-à-dire que vous même en tant qu'opérateur de l'expérience vous faites partie du clavier sur lequel vous pianotez. Et, là d'une façon plus énigmatique, il poursuit : " et ça c'est quelque chose qui manque toujours à votre clavier ". »

« C'est là qu'on pense que Lacan a changé son fusil d'épaule, parce qu'il a lâché, dans une sorte de soupir, que c'était à chacun de réinventer la psychanalyse. Il m'est arrivé d'y faire allusion et d'entendre ça à la petite semaine, en disant : " Qu'est-ce que vous voulez, cela faisait trois jours que tout le monde s'escrimait sur la transmission de la psychanalyse jusqu'à plus soif ! " – titre que Lacan lui-même avait choisi entre les deux que j'évoquais comme possible. Je lui avais dit : " La tradition de la psychanalyse " si vous êtes pessimiste, " La transmission de la psychanalyse " si vous êtes optimiste. Et il avait choisi " La transmission de la psychanalyse ". Après trois jours, évidemment, comment faire un trou d'air, sinon en disant que la psychanalyse est intransmissible ? Sans doute chargé de souvenirs, qui n'aident pas dans les affaires de logique, j'avais pris un peu au rabais cette phrase : " à chacun de réinventer la psychanalyse ". Un tour de plus, je vois ça autrement. Comme tous les dits de Lacan, c'est à prendre avec des pincettes. Il ne suffit pas de regarder ça à la va-vite. Il faut regarder par-dessus, par-dessous, de côté, de biais, faire chauffer, refroidir, etc. Comme tous les dits de Lacan. Parce que c'est estampillé du lieu de la vérité. C'est frappé au coin du mi-dire, le dire à moitié. [...] La vérité est un lieu alors que le savoir est un lien. »

Cours du 13 décembre 2000

« Y mettre du sien, c'est payer de sa personne, et bien entendu il n'est pas de formation où il n'y ait pas à payer de sa personne. Cela se vérifie dans la pédagogie. La pédagogie est exactement le chemin où l'on

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

conduit des enfants. Le mode pédagogique de la formation comporte une maîtrise de la jouissance par le savoir. On le retrouve à l'étage supérieur de ce que Lacan a appelé le discours de l'université, et qui délivre, sous les espèces du sujet barré, un sujet formé, c'est-à-dire qui a soumis sa jouissance au savoir. Cela suppose que le savoir est déjà constitué à l'avance. C'est au nom de ce savoir que procède le mode pédagogique de la formation. Eh bien, la psychanalyse n'est pas une pédagogie. S'il y a lieu de définir une formation adéquate à la psychanalyse, ce sera une formation qui ne sera pas une pédagogie. »

« le savoir qu'il s'agit d'acquérir dans l'expérience n'est pas constitué à l'avance. C'est ce qui fait, de façon la plus simple et élémentaire, une différence avec une pédagogie. S'il y a une formation dans la psychanalyse, c'est que le savoir, au moins le savoir le plus précieux, requiert pour se constituer lui-même, que le sujet commence par y mettre du sien. Le savoir ne se constitue qu'à la condition que le sujet y mette du sien pour constituer ce savoir. Il suppose en effet une sorte de certitude anticipée de celle qu'on appelle le pari. »

Cours du 23 mai 2000

« Cette acquisition d'un savoir – ce savoir qui solutionne – se répercute au niveau de l'être, introduit une transformation de l'être. C'est donc, non pas un apprentissage qui s'ajoute à ce qu'on est, mais cela suppose une mutation, une métamorphose de l'être. »

Le désenchantement de la psychanalyse 2001-2002

Cours du 14 novembre 2001

« La "formation" de l'analyste », *La Cause freudienne*, n° 52, novembre 2002

« Cela veut dire que le savoir qui opère dans l'expérience analytique ne peut pas s'explicitier et qu'il ne peut s'inscrire que sous les espèces de la vérité, que le site propre de ce savoir est l'occasion, la conjoncture hasardeuse, le moment ici et maintenant, ce qui fait qu'une déduction ne sera jamais une interprétation. »

p. 10.

« C'est un savoir qui n'est pas transformable en connaissance et il ne peut pas par là même donner matière à une pédagogie – si l'on définit la pédagogie comme la transmission du savoir en tant que connaissance. »

p. 10.

« La question de la formation de l'analyste en est rendue d'autant plus aiguë, dans la mesure où elle est à disjoindre de la pédagogie. C'est le sens de l'aphorisme de Lacan : "Il n'y a pas de formation de l'analyste, il n'y a que des formations de l'inconscient." »

p. 10.

« Former est d'abord un mot qu'il faut abandonner. C'est un mot qui ne peut qu'être tenu pour inadéquat, ou au mieux approximatif, dans la mesure où sa référence est imaginaire. La forme, c'est une formation imaginaire. Le terme allemand est *Bildung*, où le mot d'image est présent, et, de ce seul terme, toute forma-

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

tion se conclut par l'identification au formateur. Ce qui a de toujours été aperçu comme le paradoxe de la formation.

Le penseur qui conclut les Lumières, à savoir Kant, dans ses "Réflexions sur l'éducation", est pris dans ce paradoxe. D'un côté l'élève doit se soumettre, obéir, la contrainte est nécessaire à la pédagogie, et en même temps le but de l'éducation est que l'individu soit libre.

Comment conduit-on, prépare-t-on, forme-t-on à la liberté par les voies de la contrainte ? Il s'exprime dans ces termes : "Comment puis-je cultiver la liberté sous la contrainte ? Comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de la liberté ?" Ce paradoxe à lui tout seul indiquerait que l'effet de formation doit être abordé par l'envers, par le biais de ce qui ne peut pas s'enseigner. C'est là que nous pouvons faire référence au dialogue de Platon, le *Ménon*, qui se conclut sur la proposition restée énigmatique pour les commentateurs que la vertu ne peut pas s'enseigner si elle n'est pas raison. »

p. 11.

Un effort de poésie

2002-2003

Cours du 5 février 2003

« Science, pouvoir et poésie. Ça fait un retour les uns par rapport aux autres, évidemment, ça fait coupure. Je reprends les choses d'un peu plus loin. Science en tant que, certainement elle n'est pas savoir. C'est autre chose qu'un savoir. Les savoirs étaient poétiques, les savoirs étaient tout imprégnés d'imaginaire. Les savoirs étaient des savoirs pratiques. Un savoir, c'était avant tout une mémoire, c'était se rappeler. C'était une mémoire et c'était un art de la mémoire. »

« Mais alors qu'en est-il du savoir sur la jouissance ? Le savoir comme science, on peut admettre que là ça puisse être le même, si on transgresse les limites que Descartes a posées.

Mais pour la jouissance, pour la souffrance, pour la finitude, comment le Dieu infini pourrait-il en avoir connaissance ? Là, il y a, si l'on veut, une ignorance de Dieu à l'endroit... Il y a ça si on reste au niveau du Dieu des philosophes. »

Orientation Lacanienne III

2003-2004

Cours du 12 mai 2004

« À ce propos, Lacan indique par quelle voie il procède dans son enseignement, au sens où dans son mode d'enseigner, disons dans sa pédagogie psychanalytique – le mot peut choquer, [...] Il se réfère explicitement à un procédé de la pédagogie scolaire qu'il définit de la façon suivante : devancer les "capacités mentales" de l'enfant – avec les guillemets qui s'imposent, enfin – par des problèmes les dépassant légèrement.

Et on comprend que c'est la méthodologie du Séminaire de *L'angoisse*, un petit peu mais pas trop, de façon à pouvoir obtenir, dit-il, un effet de hâte sur la maturation mentale, non seulement ceci mais de véritables effets d'ouverture voire de déchaînement. Et, à ce propos, il note d'ailleurs que des pédagogues ont relevé que – c'est leur position – l'accès au concept, chez l'enfant, serait contemporain de l'âge pubertaire. Lacan ne dit pas qu'il valide cette notation mais évidemment elle lui sert – étant donné l'obstacle dont il s'agit. Et c'est alors qu'il fait sauter, si je puis dire, l'obstacle conceptuel de l'angoisse de castration, en la resituant au niveau de l'organe, de l'organe mâle, au niveau de son fonctionnement dans la copulation au moment de l'orgasme. »

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

Pièces détachées

2004-2005

Cours du 1^{er} décembre 2004

« Pièces détachées », *La Cause freudienne*, n° 61, novembre 2005

« Comment pourrais-je méconnaître au point où j'en suis arrivé que ce que j'enseigne porte d'une façon que m'apprennent ceux qui, ensuite, viennent me parler en analyse. Et eux m'ont enseigné quelque chose : ce qui compte dans ce que j'enseigne n'est pas ce que je déduis, ce qu'il leur reste, mais c'est ce que je dis, parfois au détour de mes déductions. Je suis bien persuadé qu'il en va de même pour tout enseignement, qu'il en reste des pièces détachées, rien de plus. »

p. 131.

« En ce sens, l'analyse est un apprentissage du bonheur. C'est ainsi qu'on pourrait la vendre, comme on vend aujourd'hui la philosophie : un petit traité des vertus psychanalytiques. C'est une voie pour trouver le bonheur à partir de son symptôme. Et à quoi tient ce bonheur quand on le trouve ? Cela tient à ce que l'on trouve du vouloir-dire dans l'événement de corps. »

p. 135.

« Dans l'analyse, disons qu'on se soulage dans la mesure où l'on apprend à lire l'événement de corps, mais il est seulement réaliste de reconnaître qu'on achoppe toujours sur de l'illisible. »

p. 136.

Cours du 15 décembre 2004

« Pièces détachées », *La Cause freudienne*, n° 61, novembre 2005

« J'admire que, lui [Lacan], arrive à conceptualiser sans se faire comprendre. Cela permet de donner l'idée, ou au moins le sentiment, du réel.

L'idée du réel est un sentiment, le sentiment que celui qui parle est en rapport avec quelque chose qui élude ce qui peut se comprendre, et aussi bien ce qui peut s'évaluer. Lacan est arrivé à donner le sentiment, tout en enseignant, que chacun de ceux qui l'écoutent est en rapport avec quelque chose qui élude ce qui peut se comprendre. Il a donné un nom à ce qui élude ce qui peut se comprendre, celui de réel. »

p. 147.

« C'est un fait qu'on se sert du langage pour diriger l'autre vers ce dont il s'agit et pour qu'il le trouve, mais quand on aborde ce qui se dit par le langage comme moyen de communication, on fait passer au premier plan l'Autre à qui l'on s'adresse.

Il en va ainsi éminemment de l'enseignement. »

p. 148.

Cours du 26 janvier 2005

« Pièces détachées », *La Cause freudienne*, n° 63, juin 2006

« Le seul savoir qui vaut quelque chose, qui compte pour Lacan, c'est celui qui coûte, celui pour lequel on a payé le prix. Vous avez payé le prix. Donc, vous avez investi, y compris au sens psychanalytique. »

p. 135.

Cours du 23 mars 2005

« Ce qu'enseigne la psychanalyse, c'est qu'on ne sait pas ce qu'on dit.

Maintenant, une fois qu'on sait ça, on peut s'en faire une conduite, c'est-à-dire on apprend à négocier le non savoir qu'il y a dans ce qu'on dit. De la même façon, quand on sait que, par structure, on ne sait pas ce qu'on fait, là, on est avisé. C'est un facteur dont on tient compte, et ça donne une chance de s'en tirer peut-être un peu mieux. »

« Il y a aussi bien, disons des esprits néofascistes que des progressistes qui se sont référés à *Walden Two*, il a un programme d'éducation, mais vraiment digne d'une communauté post-soixante-huitarde. Une idée de l'éducation : il ne faut pas surcharger avec des bêtises, il faut apprendre par l'expérience, le diplôme n'a aucune importance, c'est du temps perdu, nous sommes beaucoup plus efficaces en créant un environnement agréable pour les enfants où il n'y a pas de punition à proprement parler, et où les enfants sont élevés par tout le monde. Ça, c'est dans la meilleure veine de l'utopie communautaire, et d'ailleurs les références de Skinner sont à Platon, à Thomas More, à Bacon, à la New Atlantis de Bacon, c'est aussi à cet ouvrage. »

« et même l'exemple de comment on peut apprendre des langues sans y être obligé, eh bien il dit "il y a un de chez nous qui a vécu en France donc il a appris le français, eh bien il parle français avec certains enfants et ceux à qui ça plaît se mettent à apprendre le français etc." Le français est devenu la langue des – comme on les appelle là-bas – *les monkeys*. »

« Ils ont créé *Victimo.fr* parce que nous sommes actuellement l'objet, ce n'est pas qu'on veut faire de nous des rats de laboratoires, nous sommes actuellement des rats de laboratoire qui subissons une expérience sur une échelle gigantesque. »

Cours du 6 avril 2005

« le comportementalisme, c'est une conception du psychisme comme étant en pièces détachées, ce qu'on peut parfaitement montrer avec Pavlov. Cela implique une certaine pédagogie, une pédagogie dont le principe est donné par Skinner dans *Walden Two*. D'une façon lumineuse, elle est exactement l'inverse de la petite phrase de Lacan, écrite de sa main qui figure sur l'édition du petit volume que j'édite sous le nom de *Paradoxes de Lacan*. Vous avez remarqué cette phrase : "Comment enseigner ce qui ne s'enseigne pas ?" »

« Eh bien Skinner dit, pour expliquer comment on enseigne les enfants à *Walden Two* : "*We don't waste time in teaching the unteachable.*" Nous ne perdons pas notre temps à enseigner ce qui ne s'enseigne pas. On ne peut pas trouver mieux. »

« Et ainsi on forme les citoyens de demain qui seront contents de ne pas sucer leur sucette, qui seront contents de ne pas boire leur soupe, qui sauront que fumer tue, qui sauront qu'il ne faut pas traverser hors des clous et que c'est pour leur meilleur intérêt. »

« Et donc on éduque toute une population à quoi ? À ne jamais agir sans prévoir les conséquences et que la vision des conséquences par rétroaction leur enseigne à chaque moment ce qu'ils doivent faire. Et c'est ainsi que chacun devient le sujet supposé savoir ce qui va lui arriver s'il fait quelque chose. »

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

Cours du 13 avril 2005

« Je dis culte de la science. [...] Auguste Comte [...] c'est le premier à avoir vraiment pensé, à avoir formulé explicitement [...] que c'étaient les savants qui devaient gouverner, que gouverner devait être fondé sur le savoir. »

« Et la grande idée de Skinner, la grande idée de *Walden Two* c'est : le sujet fait ce qu'il veut, ça c'est la loi de l'individualisme démocratique, le sujet fait ce qu'il veut mais par en dessous il y a un maître qui sait et qui organise tout de façon à ce qu'il fasse le bon choix. »

Cours du 20 avril 2005

« Cognitivo-comportementalisme : invention récente qui avait pour but avant tout de dédouaner le comportementalisme. Il y a dans la perception qu'ils ont de l'homme et du langage quelque chose de ce que c'était pour la chienne de Lacan, il y a une méconnaissance qui peut être, pourquoi pas, systématique, voulue, de la métaphore et de la métonymie. Il faut s'avancer encore précautionneusement, là. »

« Et alors le prérequis à la fois de cette expérimentation, etc., c'est quelque chose qui est à la fois très simple et au fond très complexe. Ça suppose que le langage est univoque, qui est une autre façon de dire que c'est un langage mais qui est sans métaphore et sans métonymie c'est-à-dire c'est un langage réduit à un code. Et donc on introduit un langage réduit à un code, par rapport à quoi vous venez vous-même nécessairement comme un codeur. Dès lors que vous acceptez, vous validez ce code. »

« Pour l'expérimentateur, c'est le discours du maître. Cela a été pensé, réfléchi, on vous propose ce code et vous devez abandonner certainement toutes espérances, mais vous devez abandonner votre langage, votre langue, même. L'idéal, ce serait que tout soit chiffré et vous devez accepter le code du maître. »

« Mais on vous dit : "répondez à la question posée". Il y a tout un discours qui est "répondez : à ce qu'on vous demande", comme si ça n'était pas l'essence même du langage que de ne jamais... On ne répond jamais à la question posée. On ne répond à la question posée que quand on ne peut pas faire autrement et alors à ce moment-là, on répond comme on vous dit de répondre. Le seul qui répond à la question posée, c'est le rat qui appuie sur la pédale. Là, en effet, pas de métaphore ou de métonymie. »

Illuminations profanes 2005-2006

Cours du 1^{er} mars 2006

« Et ça, cet échange du savoir et de la jouissance, le savoir comme prix de la renonciation à la jouissance, par quoi le savoir devient lui-même une marchandise, ça demande déjà qu'on ait en tête la construction de Freud sur la libido, qui voit la libido selon des étapes prescrites, refluer de l'ensemble du corps pour se concentrer dans des lieux de bord qui sont ce qu'il appelle les zones érogènes.

Eh bien disons que ce qui justifie l'homologie, c'est ici que le signifiant gagne sur la libido, ce que Lacan appellera la jouissance de telle sorte que les zones érogènes apparaissent comme exceptionnelles et comme excédentaires sur le désert que constitue alors le corps passé au grand Autre.

Ce terme de plus-de-jouir est aussi donné par Lacan comme clé du malaise dans la civilisation. [...] Le malaise dans la civilisation de Freud c'est le plus-de-jouir, en tant qu'il est obtenu de la renonciation à la jouissance.

Le malaise dans la civilisation, au fond, reste homologué à ce que Freud a lui-même construit dans ses textes sur la libido. Je disais le retrait de la libido qui isole des zones spéciales dans le corps et c'est, disons, les lieux du plus-de-jouir. »

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

Cours du 26 avril 2006

« Une lecture du Séminaire D'un Autre à l'autre », *La Cause freudienne*, n° 66, mai 2007

« Ce qui fera que le sujet n'aura jamais une expérience pleine de la réalité, cette expérience étant ouverte à être fracturée par des entrevus – pour employer le terme qui est là dans *D'un Autre à l'autre* –, aussi bien que par des voix. Il y a là un premier dehors du sujet qui n'a rien à faire avec la réalité quotidienne – rien à faire ou tout à faire –, pour autant que le sujet reste – Lacan s'en tient là dans *L'éthique* – en rapport avec ce dehors originel, dans un rapport fermé à lui-même, c'est-à-dire qu'il n'en a pas la connaissance. Ce rapport est "pathétique", il en souffre, y prend plaisir, et il en est commandé d'une façon qui lui échappe. »

p.69.

Cours du 3 mai 2006

« Une lecture du Séminaire D'un Autre à l'autre », *La Cause freudienne*, n° 66, mai 2007

« C'est la même question que reprend Lacan sous les espèces de savoir jouissance, ce qui veut dire se demander s'il y a ou non un savoir sur la jouissance. La psychanalyse enseigne-t-elle quelque chose sur la jouissance ? Dans *D'un Autre à l'autre*, il répond très clairement : non, la psychanalyse ne délivre aucun savoir pratique concernant la vie sexuelle, les rapports entre les sexes, la conjonction sexuelle. »

p.79.

« Qu'est-ce que la psychanalyse a découvert quant au rapport du savoir et de la jouissance ? Elle a d'abord découvert l'interdit porté sur le savoir concernant la jouissance, le statut du savoir interdit par la censure sociale et, d'une façon homologue, par la censure inconsciente, le refoulement freudien étant construit sur le modèle de la censure sociale. Dans *D'un Autre à l'autre*, Lacan dispose ses arguments pour montrer qu'il ne suffit pas de dire "pas de savoir sur la jouissance" qu'il faut encore y introduire le terme d'interdit. Et puis, repentir de Lacan : la psychanalyse a bien découvert quelque chose sur la jouissance. Elle a un savoir positif concernant la jouissance, qu'elle a inscrite sous le chapitre des pulsions, qui sont autant de moyens de production – pour garder la référence à l'économie politique par laquelle commence le Séminaire – d'une satisfaction. »

p.79.

Cours du 10 mai 2006

« Une lecture du Séminaire D'un Autre à l'autre », *La Cause freudienne*, n° 66, mai 2007

« Nous avons [...] comme une articulation désir jouissance écrite en juxtaposé, qui comporte que nous détaillons là une articulation et une co-positivation de la jouissance et du désir, et qui se noue dans un troisième terme, qui est le désir de savoir ce qu'il en est de l'énigme de la jouissance. Ces deux termes, ces deux espaces, ces deux registres dans la fonction du désir de savoir se conjuguent, se nouent – il y a là une corrélation –, Lacan les mettant en question plus tard, mais où il trouve ici le socle freudien de la question. »

p.85-86.

« Lacan mettra en question plus tard, dans un autre contexte, le désir de savoir, il ira jusqu'à mettre en question que le sujet ait un autre désir que celui de dormir. Le désir de savoir est néanmoins, dans ce Séminaire, une notion qui apparaît dans cette troisième partie du chapitre XX, et qui est fondamentale. C'est l'idée que tout savoir est conditionné par l'énigme sexuelle, par l'énigme de la jouissance, l'énigme de son propre corps en tant que relation à une jouissance de bord. D'une certaine façon, partout où il y a élaboration

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

ration de savoir – Lacan pousse jusque-là la logique à l'aveugle de ce terme –, le psychanalyste est chez lui, parce que le savoir attient intrinsèquement à la jouissance.

Lacan appuie sa conviction sur l'analyse qu'il fait du désir de savoir qui s'enclenche sur l'énigme sexuelle et sur l'énigme de la jouissance à l'occasion quand il sermonne les étudiants voués à l'apprentissage de savoirs, leur expliquant que l'analyste est en fait celui qui pourrait obtenir autre chose que la répétition, le tournage en rond de mêmes termes sur les mêmes places. Il pose ainsi que c'est tout l'ordre du savoir qui est ici impliqué par ce qu'on pourrait appeler cette positivation de la jouissance. Il y a une jouissance positivée, qui en même temps est une énigme, une question qui se perpétue – cela prend la forme d'objet *a* –, et le désir de savoir s'enclenche sur cette base-là.

Une autre formule de Lacan peut s'ordonner à partir de ces termes : "la jonction entre le *a* [...] et le champ de l'Autre, en tant que s'y ordonne le savoir." »

p.86-87.

Cours du 17 mai 2006

« Dans *L'envers de la psychanalyse*, page 18, Lacan dit et c'est la même chose, il y a un rapport primitif du savoir à la jouissance, et c'est là que vient s'insérer l'appareil du signifiant. Eh bien, l'insertion de l'appareil du signifiant, c'est ici qu'il faut le placer. C'est à partir de ce qui surgit du rapport indicible à la jouissance qu'en effet nous avons un savoir que nous écrivons avec la petite cellule formatrice de la répétition. »

Le tout dernier Lacan 2006-2007

Cours du 29 novembre 2006

« L'esp d'une hallucination », *Quarto*, n° 90, juin 2007.

« Quelque chose trouble l'approche pour nous : on serait bien en peine de trouver par la suite, chez Lacan, l'idée que l'analyste apprend quelque chose à l'analysant. C'est bien au contraire l'analysant qui s'apprend dans sa tâche même. »

p. 19.

« L'inconscient de la vérité menteuse est, comme dira Lacan dans *Encore*, une élucubration de savoir sur la langue, dans la mesure où *lalangue*, en un mot, c'est la chaîne symbolique et ces trois dimensions réduites au réel, au bruit que ça fait, le bruit où l'on peut tout entendre. »

p.25.

Cours du 6 décembre 2006

« De l'inconscient au réel : une interprétation », *Quarto*, n° 91, novembre 2007.

« La prétention de savoir ce qu'on dit est plutôt une prétention qui a été récusée par Lacan dans sa position d'enseignant ».

p.55.

« "Je ne sais pas ce que je dis" est la position de l'énonciation qui est marquée S barré, le "je sais ce que je dis" est celle qui répond au côté gauche du discours dit de l'université, où le savoir est supporté par un je maître en S1. C'est la position de professeur qui est là ce que Lacan veut vérifier de son énonciation ».

p.55.

« Autrement dit, ce n'est pas dans la compréhension que ce dont il s'agit fraye sa voie, mais dans l'ordre de l'usage, dans l'ordre déjà pragmatique que cela puisse servir ».

p.56.

Cours du 21 mars 2007

« En deçà de l'inconscient », *La Cause du désir*, n° 91, novembre 2015.

« À cette époque, Lacan considère que la cure analytique est affaire d'histoire, il définit l'inconscient comme le chapitre barré, manquant, refoulé, de l'histoire du sujet, qu'il doit apprendre à déchiffrer. »

p. 108.

Cours du 2 mai 2007

« Le fantasme de la structure comporte explicitement que le langage est déjà là, mais pas l'accent sur l'apprentissage. Là, au contraire, l'accent est mis sur le tissage de l'apprenti, si je puis dire. Et c'est à prendre le plus simplement du monde, on apprend à parler, dit Lacan, ça laisse des traces, ça a des conséquences, ce sont d'ailleurs ces conséquences qu'on appelle le sinthome. »

« On apprend à parler et ça vous vient des parents proches, c'est ça le visage du grand Autre dans l'apprentissage de la langue. »

« C'est précisément parce que les trumains, eux, ces trumains ne savent pas comment se comporter, qu'on a inventé pour leur bénéfice des techniques, pour leur apprendre. »

Nullibiété. Tout le monde est fou **2007-2008**

Cours du 6 février 2008

« Du neurone au nœud », *Mental*, n° 25, mars 2011

« Si rudimentaire que soit l'hypothèse cognitive, elle désigne ce qui fait trou dans leur construction, à savoir qu'il faut bien une porte d'entrée du cerveau dans la culture, dans l'apprentissage culturel, comme ils s'expriment, puisqu'ils n'ont d'idée de savoir qu'à travers l'apprentissage. Cet abîme, ils le comblent en désignant un rapport de compréhension globale avec l'instance de l'autre. Dans leur langage, cela suppose avant qu'ils aient recours à une hypothèse supplémentaire, à savoir celle d'un module spécialisé pour l'accomplir. »

p.77.

« Par rapport à cela, il est sensible que le sujet est en position décomplétée. Le sujet dont il s'agit chez Lacan n'est pas le sujet psychique. De la même façon que le savoir dont il s'agit dans l'inconscient n'a rien à faire avec le savoir tel qu'il est mis en fonction dans le cognitivisme comme information – faisant l'objet d'un stockage de mémoire, d'un apprentissage ou d'une pédagogie. »

p.79.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

Choses de finesse en psychanalyse

2008-2009

Cours du 12 novembre 2008

« Nous voilà bien forcés de formuler, si je puis dire, une doctrine de la double vérité, forcés de distinguer ce qui est vérité pour le monde et ce qui est vérité pour la psychanalyse : ce qui est vérité pour le monde, à savoir que la psychanalyse vaut comme thérapeutique, n'est pas vérité pour la psychanalyse, à savoir qu'elle vaut comme désir, comme moyen d'émergence d'un désir inédit et dont la structure est encore largement méconnue. »

Cours du 19 novembre 2008

« Contrairement à ce que l'optimisme gouvernemental professe, il n'y a pas de santé mentale. Ce qui s'oppose à la santé mentale et à la thérapeutique censée y ramener, c'est, disons, l'érotique. Elle fait objection, cette érotique, à la santé mentale. L'érotique, c'est-à-dire, l'appareil du désir qui est singulier pour chacun. Le désir est à l'opposé de toute norme, il est comme tel extra-normatif. Si la psychanalyse est l'expérience qui permettrait au sujet d'explicitier son désir, dans sa singularité, cette expérience ne peut se développer qu'en repoussant toute visée de thérapie. La thérapie du psychique, c'est la tentative – foncièrement vaine – de standardiser le désir pour qu'il mette le sujet au pas des idéaux communs, d'un comme tout le monde.

Or le désir comporte essentiellement, chez l'être qui parle et qui est parlé, chez le parlêtre, un pas comme tout le monde, un à part, une déviance, fondamentale, et non pas adventice. Le discours du maître veut toujours la même chose, le discours du maître veut le comme tout le monde. Et si le psychanalyste représente quelque chose, c'est le droit, c'est la revendication, c'est la rébellion du pas comme tout le monde, c'est le droit d'une déviance qui ne se mesure à aucune norme, d'une déviance éprouvée comme telle, mais d'une déviance qui affirme sa singularité, incompatible avec tout totalitarisme, avec tout pour tout x. C'est le droit d'un seul, que la psychanalyse promeut, par rapport au discours du maître qui fait valoir le droit de tous.

C'est dire comme la psychanalyse est fragile, comme elle est mince, comme elle est toujours menacée. Elle ne tient, elle ne se soutient que du désir de l'analyste de faire sa place au singulier, au singulier de l'Un. Le désir de l'analyste se met du côté de l'Un, par rapport au tous. Le tous a ses droits, sans doute, et les agents du discours du maître se rengorgent de parler au nom du droit de tous. Le psychanalyste a une voix tremblante, une voix bien menue de faire valoir le droit de la singularité. »

« De là, deux voies s'ouvrent, qui sont contradictoires. La première, c'est celle d'une pédagogie corrective pour s'exprimer comme Lacan. C'est de remettre le sujet, par la persuasion, dans les rails qui le conduisent à ce que la société attend de lui : le travail, l'insertion dans le lien social, voire la famille, et, à terme, la reproduction. Dans ce cas, ce qu'on appelle psychanalyse consiste à opérer une suggestion sociale à des fins d'assujettissement. Et on n'a pas à s'étonner que, si on propose cela aux autorités qui président au discours du maître, ces autorités y applaudissent. [...] Bon, il faut y mettre sans doute quelque autorité en jeu. C'est ce que Lacan appelait la psychothérapie autoritaire. Il faut bien dire que la psychanalyse appliquée à la thérapeutique, conçue dans cette optique, n'est rien de plus qu'une psychothérapie autoritaire. [...] Je disais qu'il y a une voie qui est celle de la suggestion sociale et de la psychothérapie autoritaire. L'autre voie est celle de l'explicitation du désir. »

Cours du 26 novembre 2008

« Alors, c'est bien joli de dire parler la langue de l'Autre. La langue de l'Autre, il faut commencer par l'apprendre. En analyse, vous partez d'abord du fait qu'on vous parle une langue étrangère et que ce que, vous, vous pouvez dire c'est aussi une langue étrangère pour votre patient, et donc, faut le temps ! pour que vous vienne le sens de la langue de l'Autre. »

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

Cours du 21 janvier 2009

« C'est ainsi que l'analysant est situé, au terme de l'analyse, comme sachant. C'est un savant, au sens propre. L'analyse produit un savant. Il est essentiellement le savant de son désir : il sait ce qui cause son désir. Il sait le manque où s'enracine son désir et il sait le plus-de-jouir qui vient obturer ce manque. A la fin de l'analyse, nous avons un sujet qui sait, et c'est, dans ce contexte, que prend sa valeur la passe, où le sujet a à dire ce qu'il sait. C'est-à-dire de quelle façon s'est remplie la place vide du sujet supposé savoir, de quelle façon s'est effectué pour lui ce savoir, comment de la supposition on est passé au recueil de ce qui apparaît comme un signifiant-clé, et puis un autre, qui ne sont pas forcément compatibles. »

Cours du 8 avril 2009

« Le désir, Lacan lui a attribué un régime qui est celui-là même de la vérité. Et d'ailleurs son fameux symbole S barré désigne aussi bien le sujet de l'énonciation que le sujet du désir : cette *Spaltung*, pour reprendre le terme du dernier article du maître, affecte, si je puis dire, indifféremment le sujet de l'énonciation et celui du désir qui sont le même. [...] Le désir est un fait de dire. »

Vie de Lacan

2009-2010

Cours du 27 janvier 2010

« Dans son enseignement, Lacan prend les gens là où ils sont. Il ne s'adresse pas à un auditoire idéal. Il s'adresse à ceux qui l'écoutent en se mettant pour les sauver, si je puis dire, pour les conduire, il commence par les prendre là où ils sont. »

Cours du 17 mars 2010

« Et donc l'enseignement chez Lacan a été, me semble-t-il, au moins, non pas une aspiration mais plutôt un renoncement, un renoncement à la jouissance solitaire du savoir à quoi on peut ajouter qu'évidemment pour chaque séminaire, il préparerait plus et au-delà de ce qu'il pouvait livrer au public. [...] Il considère que la relation savoir-enseignement n'a que très peu d'évidence ; que le savoir c'est une chose et l'enseignement, c'en est une autre ; que le savoir qu'il y a dans le monde c'est beaucoup plus non seulement que ce qu'un vain peuple pense mais ce que l'enseignement imagine. Sa première façon d'attraper le concept de l'enseignement, c'est de dire que l'enseignement est un obstacle au savoir, et en particulier pour l'analyste – "l'enseignement, dit-il, pour l'analyste est un obstacle à ce qu'il sache ce qu'il dit" ». »

Cours du 12 mai 2010

« Une certaine imperméabilité parce qu'ils savent, au fond, que le secret du savoir, de ceux qui en sont les agents, que le secret du savoir, c'est la jouissance ». »

L'Un tout seul

2010-2011

Cours du 9 mars 2011

« On parle de la formation du psychanalyste : quand il y a formation, apprentissage, c'est avant tout – on le voit dans la pratique de ce qu'on appelle le contrôle – c'est avant tout une formation rhétorique : qu'est-ce qu'il faut dire et ne pas dire ? On apprend comment agir sur les passions, c'est-à-dire sur le désir, qui les résume toutes. C'est ça qu'on appelle interprétation. »

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

A

B

B / Textes

« Réveil », *Ornicar ?*, n° 20-21, 1980.

« Alors, est-ce que l'analyse est faite essentiellement pour apprendre à dormir, quand la philosophie n'y suffit plus ? Ou pour apprendre "à se réveiller" ? »

p.50.

« El piropo », *Ornicar ?*, n° 22/23, 1981.

« Chez Chomsky, celui qui parle et celui qui écoute, c'est le même. Ce qui permet, indiscutablement, une linguistique pour laquelle on utilise des ordinateurs. Mais ce n'est pas à la linguistique du langage dans lequel un homme parle à une femme. Il est clair que l'Autre de Chomsky, l'Autre idéal, dont il s'efforce de rapprocher l'homme et la femme, c'est l'ordinateur. C'est vous dire que c'est une linguistique, quelle que soit sa scientificité, qui suppose l'exclusion de la relation sexuelle. [...]. Le locuteur-auditeur idéal de Chomsky, c'est ce que Lacan appelle le sujet supposé savoir, le sujet supposé savoir complètement la langue, le sujet supposé savoir toujours ce qu'il dit. Ce personnage unique, invariable, impeccable, dont on doit dire qu'on en rêve : il n'existe pas. [...] le malentendu est l'essence de la communication. »

p. 156-157.

« Microscopie », *Ornicar ?*, n° 47, oct-déc 1988.

« Se faire comprendre n'est pas enseigner, c'est l'inverse. On ne comprend que ce que l'on croit déjà savoir. Plus exactement, on ne comprend jamais qu'un sens dont on a déjà éprouvé la satisfaction, le confort qu'il apporte. Je vais vous le dire d'une façon que vous ne comprendrez pas : on ne comprend jamais que ses fantasmes. Et on n'est jamais enseigné que par ce que l'on ne comprend pas – par le *non-sense*. Si le psychanalyste suspend sa compréhension de ce que vous dites, cela vous donne chance de suspendre aussi la vôtre, et c'est de cela que vous vous enseignerez – à mesure que vous vous décollerez de vos fantasmes précisément. »

p.59.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

« Marginalia de Milan sur Analyse finie et infinie », *La lettre mensuelle*, n° 121, juillet 1993.

« Qu'est-ce que Freud formule ici ? – sinon l'impuissance du savoir comme tel, l'impuissance épistémique. Le savoir n'est pas immédiatement cause du changement subjectif. Or, nous avons vu que dans ses premiers cas, c'est justement du savoir que Freud espérait le changement. Ici, il note au contraire que quand on tente de faire de la pédagogie sexuelle avec les enfants pour leur éviter d'être névrosés, on leur communique un savoir, mais qui n'est pas opérant. Et il ajoute : "Ils ne font rien de ces connaissances nouvelles qui leur ont été offertes." Le mot est souligné. Un savoir offert ne sert à rien. C'est ce que Lacan commente à sa façon quand il dit : "Le savoir qui compte est un savoir qui coûte", celui pour lequel on se saigne. L'enseignement ne vaut que par le saignement. C'est un des thèmes fondamentaux du texte de Freud, qui commence précisément par ceux qui veulent faire des économies, et conclut que dans la psychanalyse, on ne peut pas en faire. »

p. 18.

« Comment s'inventent de nouveaux concepts en psychanalyse ? », *Mental*, n° 10, 2002.

[en psychologie] « la mémoire est une fonction d'adaptation de l'être humain. Chez le rat – qui est le sujet, non pas de l'inconscient, mais des expérimentateurs – on voit la mémoire comme une fonction d'adaptation. [...] Le problème avec la mémoire inconsciente, [...] c'est que justement elle a une fonction de désadaptation. C'est ainsi que Freud découvre l'inconscient ; le sujet se souvient mais sans le savoir. [...] Parce qu'en ce qui concerne l'inconscient freudien, le sujet se souvient [...] tout ce qu'il a à faire pour ne pas trouver ce qu'il lui faut. C'est ce qui s'appelle le désir ».

p. 17.

« Pour introduire l'effet-de-formation », *Quarto*, n° 76, mai 2002.

« Sénèque [lettre 88 à Lucilius] énumère dans cette longue lettre les arts et les sciences, pour les disqualifier au regard de la sagesse : "Tous ces savoirs que tu peux apprendre, Lucilius, ne comptent pas au regard de ce qui vaut seul vraiment, l'acquisition de la sagesse, et savoir distinguer le bien et le mal, et se tenir comme il faut dans la vie." »

Sénèque dit alors une très belle phrase, qui inspire la problématique humaniste, et dont on retrouve le paradoxe dans les énoncés de Lacan sur la formation analytique : "Tous ces savoirs, il faut non les apprendre, mais les avoir appris." C'est une condition préalable. C'est toujours au passé, comme on dit toujours des classiques, qu'on les relit, jamais qu'on les lit. C'est une activité sans première fois ; la formation qui vaut commence toujours après. L'apprentissage n'est pas la formation ; il la précède ; la formation vraie consiste toujours à savoir "ignorer ce qu'on sait". »

p. 7.

« Vous avez dit bizarre ? », *Quarto*, n° 78, février 2003.

« On parle d'apprentissage de la langue. Il y a vraiment un apprentissage de la langue quand on vous apprend à parler comme tout le monde. Si l'on a besoin de vous apprendre à parler comme tout le monde, c'est que justement votre premier mouvement, lorsque vous êtes tout petit, n'est pas du tout de parler la langue de tout le monde, mais de vous bricoler une langue à vous à partir de celle des autres. »

p. 9.

« L'invention psychotique », *Quarto*, n° 80/81, janvier 2004.

« Cela nous ouvre en effet le champ des discours qui disent ce qu'il faut faire de son corps, et c'est après tout une partie de ce que l'on appelle l'éducation. La bonne éducation, c'est pour une large part l'apprentissage des solutions typiques, des solutions sociales pour résoudre le problème que pose à l'être parlant le

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

bon usage de son corps et des parties de son corps : avec celle-ci, il faut faire ça, avec telle autre, il ne faut pas faire ça. »

p. 6.

« La réponse de la psychanalyse aux thérapies cognitivo-comportementales », *Mental*, n° 16, 2005.

« L'évaluation est sous-tendue par l'idée qu'il serait possible d'obtenir un sujet supposé savoir transparent. Cette idée d'un sujet supposé de savoir total est pour moi un phénomène très étrange. Comment est-ce encore possible après tout ce qui s'est passé ? Comment penser à la fois un sujet supposé savoir total et le fait que "Dieu est mort" qui ouvre la voie à un relativisme généralisé que le nouveau Pape déplore ? Et pourtant nous constatons, dans nos sociétés, l'existence d'un nouvel idéal de totalisation du savoir ; un nouvel idéal de quantification de toute chose humaine. C'est un peu comme une renaissance de Dieu, un retour de Dieu, une renaissance du divin, dont je pense qu'elle échouera du fait de sa propre logique. »

p. 143.

« Les TCC et le nouvel Autre », *La petite Girafe*, n° 22, novembre 2005.

« Les TCC sont-elles simplement une nouvelle version de l'usage de la suggestion [...] Je crains que non, car les TCC sont une sorte d'effet collatéral terrifiant de la psychanalyse elle-même. Voilà la nouveauté [...] ce phénomène est post-analytique, postfreudien. »

p. 130.

« le modèle du langage des TCC est exactement le même que le mode d'emploi d'un appareil. [...] on vous donne des instructions sans équivoque sur la façon de l'allumer et de l'éteindre [...] Peut-être les gens vont-ils se mettre à considérer qu'une machine est un état supérieur de l'humanité. Et si cela arrive, je ne pense pas que nous y pourrions grand-chose. »

p. 132.

« Affaires de famille dans l'inconscient », *La lettre mensuelle*, n° 250, juillet-août 2006.

« J'ai dit que la langue "s'apprend" ; en effet la langue ne s'apprend pas au sens pédagogique de l'apprentissage : on naît dans la langue, au monde de la langue celle que nous parlons et c'est là que la métapsychologie freudienne trouve ses véritables fondements. »

p. 9.

« Le débroussaillage de la formation analytique », *La Cause freudienne*, n° 68, février 2008.

« la pédagogie est ce qui commande la forme humaniste de la formation. Cette pédagogie a comme formule : $S_2 \rightarrow a$. C'est-à-dire, elle essaie de procurer une autorité sur la jouissance à partir du savoir. »

p. 123.

« L'invention du délire », *La Cause freudienne*, n° 70, décembre 2008.

« Dans la psychanalyse, ce qui est central, c'est le "je ne sais pas", le "je ne veux pas savoir", et il est à conquérir. Enseigner aux autres est sans valeur si ce n'est pas en même temps s'analyser soi-même. C'est ce que Lacan disait quand il affirmait enseigner en tant qu'analysant. »

p. 107.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

A

B

« L'enfant et le savoir », *Peurs d'enfants*, Navarin, Collection de La petite Girafe, 2011.

« l'enfant et le savoir sont deux mots qui vont très bien ensemble, car l'enfant est, si l'on peut dire, la victime toute désignée du savoir. [...] Un enfant, c'est le nom que nous donnons au sujet pour autant qu'on le voue à l'enseignement, sous les espèces de l'éducation. L'enfant, c'est le sujet à *éduquer*, ce qui veut dire le sujet à conduire, à mener, [...] Ainsi l'enfant est par excellence le sujet livré au discours du Maître par le biais du savoir, c'est-à-dire par l'entremise du pédagogue ».

p. 14.

« Ainsi, les controverses actuelles sur l'éducation sont-elles de part en part politiques. Il s'agit de rien de moins que de la production des sujets. Il s'agit toujours de réduire, de comprimer, de maîtriser, de manipuler la jouissance de celui que l'on appelle un enfant pour en extraire un sujet digne de ce nom, c'est-à-dire un sujet assujéti ».

p. 15.

« L'enfant entre dans le discours analytique comme un être de savoir, et pas seulement comme un être de jouissance. Son savoir est respecté comme celui d'un sujet de plein exercice, car il est sujet de plein exercice et non pas "sujet à venir ", comme il est aux yeux de la pédagogie, et c'est un savoir respecté dans sa connexion à la jouissance qui l'enveloppe, qui l'anime, et dont on peut même dire qu'elle se confond avec lui. »

p. 18

« La cure n'est pas une éducation. D'abord parce nous accueillons dans la psychanalyse des sujets traumatisés par le savoir de l'Autre, et par son désir et par sa jouissance, lesquels savoir, désir et jouissance de l'Autre ont pris, pour certains enfants, valeur de réel. Il s'agit ceux-là, oui, de les mener, mais de les mener, non pas au *dux*, non pas à croire au chef, mais de les mener à ceci que l'Autre n'existe pas. »

p. 18-19.

« C'est l'enfant, dans la psychanalyse, qui est supposé savoir, et c'est plutôt l'Autre qu'il s'agit d'éduquer, c'est à l'Autre qu'il convient d'apprendre à se tenir. Quand cet Autre est incohérent et déchiré, quand il laisse ainsi le sujet sans boussole et sans identification, il s'agit d'élucubrer avec l'enfant un savoir à sa main, à sa mesure, qui puisse lui servir. Quand l'Autre asphyxie le sujet, il s'agit avec l'enfant de le faire reculer, afin de rendre à cet enfant une respiration. »

p. 19.

4.

Auteurs du Champ freudien

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

Hélène Bonnaud

« Période de latence et savoir », *La petite Girafe*, n° 31, avril 2010.

« Le désir de savoir, s'il n'existe pas en tant que tel, est le résultat d'une opération de déplacement. [...] Le goût du savoir répond à la jouissance permise d'être un être sexué et d'avoir pu en faire une expérience subjective ».

p.44-45.

L'inconscient de l'enfant, du symptôme au désir de savoir, Navarin,
Le Champ freudien, Paris, 2013.

« L'approche développementaliste, quant à elle, connaît actuellement un regain de succès auprès des enseignants et des parents. Elle entre en résonance avec notre époque qui veut tout chiffrer et se rassure avec des méthodes et des tests qui évaluent à tout va.

Les tests servent à asseoir une psychologie de la normalité et de la réussite scolaire. Pourtant, l'expérience fait apparaître qu'un enfant dont les capacités intellectuelles sont normales n'est pas pour autant à l'abri d'un ratage de sa vie scolaire. L'échec scolaire est le plus souvent un symptôme qui ne se déchiffre pas sans mettre en jeu le rapport particulier du sujet à l'Autre du savoir. C'est à partir de ce point de non-rapport, en particulier entre l'échec scolaire et le Q.I., que s'est construite une clinique de l'enfant opérant à partir du discours psychanalytique. L'enfant "mauvais élève" n'a plus tant l'image du cancre que celle de l'enfant en difficulté psychologique, qui pourra être aidé et soigné par la parole.

Il est intéressant de noter qu'à l'heure de l'engouement pour le Q.I., une nouvelle pathologie est née, celle des enfants surdoués. Lorsqu'un enfant plus intelligent que la moyenne est en échec, on le suppose "surdoué". Son intelligence supérieure lui permettrait de comprendre bien plus vite que les autres, ce qui provoquerait son ennui en classe. Il se désadapterait progressivement des apprentissages, s'évadant de tout ce qui serait pour lui trop facile et ne répondant pas à ses appétits intellectuels. L'échec scolaire est alors considéré comme le symptôme d'une mauvaise adaptation de l'enseignement à son cas particulier. La chose

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

va si loin qu'on a maintenant créé des classes de surdoués en fonction des résultats obtenus aux tests. Ce faisant, on produit une ségrégation, en miroir de celle qui fonctionne pour les enfants à faible potentiel, évincés du parcours normal. »

p. 40-41.

« L'enfance est une période où les événements de la vie paraissent avoir un impact plus direct et plus manifeste sur le psychisme qu'à l'âge adulte. En effet, l'enfant n'a pas encore les moyens de supporter l'angoisse, et les changements ne peuvent souvent s'exprimer qu'à travers des manifestations symptomatiques qui touchent le corps ou le comportement. Parfois, le symptôme paraît enlisé, collé au sujet, le maintenant dans une position dépréciée qu'il n'a pas les moyens de comprendre. Il s'agit alors de déchiffrer le symptôme singulier qui se manifeste sous des formes apparemment aberrantes ou incompréhensibles, comme l'échec scolaire, la tristesse ou l'agitation, le désintérêt tenace de tout apprentissage et l'absence de désir pour assumer un rôle dans la société. »

p. 59.

« L'enfant est avant tout un être de parole. Qu'il le sache ou pas, c'est du désir de l'Autre que lui vient son goût pour vivre, pour aimer, pour apprendre, pour grandir, pour devenir ce qu'il deviendra.

Lorsqu'il commence à parler, nous sommes surpris de la facilité avec laquelle il répète nos mots familiers, les comprend, aime les redire, encore et encore. Cet apprentissage n'a rien à voir avec celui d'une mécanique qu'il s'agirait de faire fonctionner. Son langage, la manière dont il s'exprime sont le résultat de son inscription comme sujet traversé par les signifiants qui le représentent. Qu'il apprenne à nommer les choses, à demander, à entrer dans la communication avec sa mère, son père, ainsi qu'avec les autres personnes de la famille et de son entourage, montre combien, dès son plus jeune âge, les mots ont un effet primordial sur son devenir. Il se les approprie et s'en sert à condition d'exister pour l'Autre et dans l'Autre.

p. 79.

« En effet, les jeunes enfants mettent leurs parents à cette place de sujet supposé savoir. Ils pensent que leurs parents détiennent un savoir à la fois sur eux-mêmes et sur tout ce qui les concerne. La série de *pourquoi* ? dont ils assaillent leurs parents vers l'âge de trois-quatre ans est la manifestation de cette croyance illimitée dans le savoir parental, qu'ils mettent ainsi à l'épreuve. C'est d'ailleurs comme cela qu'ils pourront progressivement entrevoir que leurs parents ne peuvent pas répondre à toutes leurs questions, qu'ils ne sont pas omniscients. Les symptômes d'angoisse chez l'enfant sont souvent liés à ces moments où se déchire le voile de l'infailibilité de l'Autre parental. [...] Il est important qu'ils traversent cette épreuve, qu'ils prennent conscience que l'Autre parental ne peut pas tout leur donner, ou n'a pas tout pouvoir sur l'univers. Ils réalisent alors que le pouvoir et le savoir sont deux choses différentes.

Par ailleurs, ils apprennent aussi qu'ils peuvent acquérir une certaine maîtrise sur eux-mêmes et sur ce qui les entoure, que nombre de leurs questions trouvent leurs réponses dans les livres. Il est fondamental qu'ils fassent cette découverte que lire, c'est apprendre des choses. »

p. 119-120.

Serge Cottet

« Sur l'inhibition intellectuelle », *Quarto*, n° 37-38, décembre 1989.

« Si l'inhibition a pour fonction un renoncement à la jouissance, il y a différentes manières de ne pas jouir des résultats de son travail. On peut ainsi l'aliéner à un autre. Vous aurez là reconnu le mode marxien obsessionnel, à savoir se faire voler les résultats de sa propre recherche – c'est l'envers de "l'homme aux cervelles fraîches". On peut également refuser de jouir des fruits de son travail par culpabilité : c'est la névrose. Ceux qui réussissent dans l'échec constituent bien une variante de ceux qui échouent devant le succès. Ainsi, par

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

exemple, les célèbres échecs scolaires des enfants que l'on traite spontanément à partir de la question de l'usage. Et il est clair que ces échecs servent essentiellement à ennuyer les parents, ils constituent le seul moyen pour l'enfant de réussir à les punir : gifle donnée à l'idéal parental. Cela n'empêche pas par ailleurs l'enfant en question de tirer des bénéfices surdéterminés, comme solde de la culpabilité, entre l'autopunition et le désespoir des parents. »

p.20.

« Quelle valeur de jouissance s'attache donc à l'exercice de la curiosité intellectuelle ? Freud se le demandait lorsqu'il désignait la source pulsionnelle de cette curiosité dans la curiosité sexuelle infantile. Proposition qui évidemment laisse en suspens la question du philosophe : qu'est-ce que penser ? »

p.21.

« Les analyses des inhibitions intellectuelles les plus célèbres – pensons à celle que fait Freud à propos de Dostoïevski – font intervenir la culpabilité avec son mode de jouissance spécifique. Freud en effet articule l'inhibition au travail et la jouissance masochiste, comme un symptôme unique opérant en deux temps. Dans la jouissance masochiste autopunitive le sujet travaille en pure perte à la consommation de son bien et trouve l'expiation qui apaise la culpabilité. »

p.21.

« L'inhibition de la pensée et le travail intellectuel incluent, on le sait, l'un comme l'autre, la sexualité, certes à des places différentes. Il y a donc lieu de régler ce mode d'inclusion de l'objet a dans S2. C'est cette valeur de jouissance, incluse dans le savoir, que contestent aujourd'hui les forces obscures de la marée noire de l'obscurantisme. »

p.21.

« Ils ne parlent pas, ni ne voient ni n'entendent ; ils bougent », *Apprendre – Bouger – Penser, des écarts de la norme à la norme à l'écart*, Archives de psychanalyse, octobre 2003.

« Où réside alors la différence entre les pratiques d'hier et d'aujourd'hui face au symptôme scolaire ? Soit, les difficultés observées de l'apprentissage : distraction, dysorthographe, dyslexie, incompréhension à la lecture des textes littéraires, y compris dans les classes d'examen... c'est de tradition de considérer ces déficits comme des symptômes, c'est-à-dire des signes d'une crise subjective, des déplacements de conflits, des effets de refoulement. L'orientation freudienne a consacré la valeur du concept d'inhibition pour désigner l'ensemble des phénomènes qui entravent la pensée en tant qu'elle est troublée par des affects. Pourtant, si la névrose se cristallise sur le rapport au savoir, la valeur agalmatique de celui-ci n'est pas en question. Au contraire, selon Freud, c'est en raison de sa trop grande érotisation ou de l'idéalisation de la performance que le sujet bute. Il joue sa castration dans cette phallicisation du savoir. »

p.5.

« Avant de décider du diagnostic et même pour aider à l'établir, vérifions quel rapport entretient le sujet avec la valeur du savoir. On voit alors que la disposition du sujet à apprendre, à décider d'apprendre ou, comme dit Lacan, à "apprendre à apprendre" implique le savoir comme objet. Le savoir est-il cause de désir ? Comme on souligne aujourd'hui les conséquences du discours de la science sur la production d'objets, on constate aussi bien la confusion du savoir scolaire avec tout autre marchandise épinglée de la catégorie de l'utile. Le "despotisme de l'utile", comme le soulignait naguère Jacques-Alain Miller, homogénéise tous les savoirs. Le savoir est dans le réel avant d'être subjectivé. D'où la protestation du débile, dépeinte par Marguerite Duras, qui avoue n'avoir pas l'idée "d'apprendre des choses qu'il ne sait pas". On définit le post-modernisme comme le principe même de ce ravalement : si tous les savoirs se valent, reste le savoir-faire pour les distinguer. »

p.5.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« Le cancre moderne disjoint l'Autre parental de l'Autre trésorier du savoir. Dans cette perspective, l'indifférence aux valeurs scolaires est plus que du refoulement. Avançons le terme de refus (*Versagung*), refusement comme ose une traduction, en tout cas, le sujet refuse et se refuse.

Cette sorte d'anorexie mentale, ou plutôt anorexie quant au mental, nous évoque des souvenirs. Le cas de l'Homme aux cervelles fraîches [...] D'où deux fonctions conjuguées dans ce refus : épistémique – le savoir inutile – et l'anorexie – aucun goût pour les idées. L'effort qu'inclut la cogitation met en fonction la castration comme il ébranle ma certitude d'être. [...] Le savoir n'est pas une acquisition s'il divise. On peut défendre sa jouissance contre la division par le savoir. On peut être cancre et fier de l'être. »

p.5-6.

Suzanne Hommel

« Le désir de savoir ? », *La lettre mensuelle*, n° 46, février 1986.

« Prenons les concepts de Freud : *Wisstrieb*, dit-il, pulsion de savoir. Ce savoir ne saurait être qu'un savoir sur la jouissance de l'Autre, impossible. Le *Wisstrieb* est corrélé au *Forschertrieb*, pulsion du chercheur. Le sujet-enfant (*Trois essais sur la théorie de la sexualité*) ne cherche rien d'autre que de savoir quelque chose sur la différence sexuelle. [...] Le désir de savoir, le vœu, l'avidité, la pulsion de savoir sont la même chose que l'horreur de savoir quelque chose sur la jouissance de l'Autre, l'horreur de la castration, du "Il n'y a pas de rapport sexuel" ».

p.27.

Philippe Lacadée

« Si les adolescents sont notre avenir, alors quelle transmission ? », *Mental*, n° 23, décembre 2009.

« Pendant sa scolarité obligatoire, il [l'enfant] apprend à "savoir y faire" avec les disciplines qu'il recevra et c'est là qu'il est important pour lui de rencontrer, plutôt qu'un maître autoritaire qui s'aveugle sur le programme, un maître authentique qui sait y faire avec le désir de transmettre. »

p.41.

« La question essentielle à laquelle nous sommes confrontés aujourd'hui est celle de la transmission d'une langue vivante où doivent se nouer le savoir des anciens et le savoir nouveau inventé par nos jeunes, et qui n'est pas inventé à partir de rien. Voilà le monde à partager entre générations. C'est un monde qui devrait permettre à des adolescents d'origines et de sensibilités différentes de se parler et de prendre en charge la part de responsabilité qui leur revient, celle qui assurera leur avenir, non sans une nécessaire prise de risque. »

p.43.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

La vraie vie l'école, Editions Michèle, 2014.

« Nous devons savoir parier sur les impasses, sur l'inclusion dans l'acte d'enseigner de la dimension subjective, mais aussi de la dimension pulsionnelle, de satisfaction, et de jouissance afin de tracer des voies dans l'impossible d'éduquer. »

p. 14.

« L'éducation ne doit-elle pas s'éduquer elle-même au savoir, car ce savoir est en lui-même la voie de la vie, de son propre désir, soit une école de la vraie vie du désir d'apprendre. »

p. 16.

« Le professeur n'est pas là essentiellement pour enseigner un savoir mais pour faire valoir l'usage de la langue articulée qui véhicule justement le savoir. »

p. 53.

« Une rencontre réussie hors psychanalyse, par exemple à l'école, a aussi pour conséquence le surgissement d'un transfert. Cette révélation de l'expérience d'un transfert particulier, c'est ce que Freud lui-même nous dit avoir vécu à l'école. [...] Il nous explique comment sa vie, de dix à dix-huit ans, fut rythmée par les rencontres avec ses professeurs. Il nous donne, à cette occasion, une belle définition du transfert envers les professeurs, à l'école : "un courant souterrain qui ne tarissait jamais." [...] démontrant ainsi comment l'amour, soit le transfert, est ce qui s'adresse avant tout au savoir. »

p. 60-61.

« Dès lors que le collège ne pense pas l'accueil de ces adolescents particuliers, de plus en plus nombreux, le désordre pulsionnel auquel ils sont soumis laisse toute sa place à la pulsion de mort qui s'actualise à l'école [...] De même, la nouvelle modalité de transmission du savoir ne se fait plus forcément par la présence du professeur et la parole de l'Autre. [...] Ils ont l'impression qu'ils pourraient tout faire de leurs chambres appareillées à la virtualité immédiate. À quoi bon alors l'humain, avec son désir et ses mots parfois si énigmatiques, quand l'écran d'ordinateur est devenu pour beaucoup leur partenaire symptôme ? Rien ne semble leur manquer et pourtant sans le manque l'humain n'existe pas. »

p. 78-79.

« Car c'est lorsque, dans ce vide rencontré dans le silence qu'impose l'école, surgissent ces objets du désir dont sont porteurs les professeurs, qu'alors le sujet soit prend peur, soit se sent humilié ou persécuté. Ainsi le refus scolaire ou la mise en place de pratiques de ruptures mettent en échec la fonction "de point d'appui" du professeur. »

p. 103.

« Ne pas consentir à en passer par le savoir scolaire, qui peut avoir valeur émancipatrice et vertu d'arrachement au pathos individuel et à la souffrance moderne de certains adolescents, précipite, de façon paradoxale, certains sujets dans une impasse qui redouble leur insécurité langagière. »

p. 123.

« L'élève qui demande "à quoi ça sert ?" refuse le savoir qui lui est transmis par l'Autre car il a l'illusion égocentrique que, tout seul, il s'en sortira. Il pense qu'il sait, qu'il a la vérité de son être, et cela peut le conduire à l'errance d'abord dans la langue puis au-dehors. »

p. 125.

« Le savoir scolaire à transmettre est du côté de l'enseignant et, pour le recevoir, l'élève doit s'orienter vers la rencontre avec la façon dont l'enseignant s'y prend et sait rendre présent son savoir qui n'est jamais complètement dit. Il y a la rencontre nécessaire d'un manque structurant son rapport à l'Autre. »

p. 126.

Éric Laurent

« La formation du psychanalyste : conséquences pour l'École », *Quarto*, n° 76, mai 2002.

« Enseigner à partir du point de non-savoir est un nom de ce paradoxe. En ce sens, l'enseignement, comme l'a noté Vicente Palomera dans un texte récent, peut faire obstacle à la transmission. Pour désigner une solution, Palomera a une jolie formule : "Il faut décevoir la demande de savoir de la bonne manière." L'ignorance est une passion plus vraie que le désir de savoir qui s'adresse à l'idéal. Une "atmosphère de passion" ne peut s'organiser autour du désir de savoir mais autour de la recherche, ce qui est autre chose. Le savoir qui s'enseigne doit toujours, pour toucher, inclure celui qui l'énonce, comme l'interprétation doit inclure l'énonciation. »

p. 73.

Lost in cognition, Psychanalyse et sciences cognitives, Éditions Cécile Defaut, Paris, 2008.

« L'idéologie commune ou plutôt l'espoir commun de la psychologie universitaire est aujourd'hui d'essayer de réduire le sujet de la psychologie à un système d'apprentissage. [...] Sous le nom de cognitivisme comportemental, une nouvelle réduction de l'expérience humaine à l'apprentissage a fait retour. »

p. 10.

« L'inconscient ne relève d'aucun apprentissage. Il est ce qui manque ou excède tout apprentissage possible. Après les apprentissages de la journée, le rêve s'éveille à partir de ce qui n'a pu être appris, être dit, être pensé. L'inconscient est un mode de la pensée délivrée de l'apprentissage comme de la conscience. C'est son scandale et sa particularité. Nous soutenons qu'il y a disjonction fondamentale entre ce que serait un sujet déterminé par ses apprentissages [...] et un sujet déterminé par l'inconscient. L'inconscient ne se laisse pas réduire à un système d'apprentissage. »

p. 10.

« La cognition des TCC consiste [...] à s'identifier à une image idéale. La thérapie cognitivo comportementale de la dépression par Beck, psychanalyste à la recherche d'une efficacité rapide, consiste à persuader le sujet qu'il a un biais systématique de jugement négatif envers lui-même. [...] Nous en avons un excellent exemple dans cette approche thérapeutique qui consiste à plonger le sujet dans des jeux vidéos transformés en apprentissage cognitif. Il n'est plus besoin de thérapeute : la machine suffit à elle seule pour suggestionner son utilisateur. D'une part le pouvoir de l'image idéale se passe d'une référence au corps de l'autre et à sa présence. D'autre part l'autisme du corps s'instrumente par la machine. »

p. 26-27.

« nous ne devons jamais oublier combien ces thérapies autoritaires dégoûtent une partie de ceux qui les subissent. Elle font naître un désir de dé-ségrégation. C'est ce désir qui nous permet de maintenir ouverte la voie du symptôme articulée autour du langage. Là habite le sujet comme réponse du réel ».

p. 27.

« C'est parce qu'il n'y a pas de mémoire biologique qu'il peut y avoir une mémoire de l'inconscient. C'est en ce sens que Lacan a pu parler d'une coupure non pas somato/psychique qui séparerait le psychisme du corps, mais d'une coupure épistém/somatique. Il y a d'une part ce qui s'inscrit dans le corps d'une expérience et d'autre part le savoir qui se dépose de cette expérience. La discontinuité biologique fait que le sujet s'accroche au signifiant dont l'accrochage à l'expérience se dérobe. »

p. 37.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

« Le lieu du sujet est le lieu de la perte et de sa rencontre, ou *tuchè*. L'inconscient n'est pas trace d'un apprentissage, il est jeu avec le signifiant qui manque. »

p. 43.

« Usage des neuro-sciences pour la psychanalyse »,
La Cause freudienne, n° 70, décembre 2008.

« La matérialité de l'inconscient est faite non pas d'apprentissage, mais de choses dites au sujet, qui lui ont fait mal, et de choses impossibles à dire qui le font souffrir. L'opposition entre les principes de fonctionnement du système nerveux, relevant en droit des lois de la biologie et de la physique, et le registre d'une autre causalité pour fonder la psychologie est ainsi posée. La mémoire inconsciente parasite le vivant et altère sa puissance. »

p. 113.

« L'avenir d'une illusion : le culte de la prévision »,
Mental, n° 22, avril 2009.

« dans le champ de l'éducation, les experts statisticiens essaient d'imposer des protocoles où le professeur ne serait que le récitant d'un manuel standardisé d'enseignement dûment évalué et qu'il faudrait suivre à la lettre.

Les enseignants, les cliniciens, les pilotes, les juges renâclent devant la destitution de leur acte au nom de l'évaluation des prédictions. Du côté des acteurs, tous témoignent de l'effet de mortification du désir. Du côté des participants, on se plaint d'être objectivé, réduit à un protocole standard. C'est une véritable destitution subjective.

Cette destitution produit un effet réel sur les "professions impossibles". J'évoque ainsi la référence freudienne désignant comme impossible les idéaux qui maintiennent la "cohésion sociale" qui évoque Lévi-Strauss : éduquer, gouverner, soigner. L'impossible y est l'index d'un désir ».

p. 44.

« Le clinicien est du côté de la psychanalyse dans la mesure où il n'est pas maître de son savoir. Celui-ci ne se dépose pas comme une série des faits analysables par une régression à des variables causales. [...] Seul l'enseignement de Lacan finit par trouver son lien au réel auquel se confrontent les professions de l'impossible. C'est un réel qui ne contient pas de savoir au sens de la série statistique. La clinique a ceci de commun avec le savoir inconscient qu'elle n'est jamais savoir parfait, qu'elle véhicule le trou, l'absence de certitude définitive. C'est pourquoi nous pouvons adopter pour la clinique et pour la psychanalyse que "la cause du désir pour chacun est toujours contingente, c'est une propriété fondamentale du parlêtre". Les deux modes opposés du savoir que sont le savoir clinique et le savoir de la série statistique sont l'indice des deux réels différents. Seul le discours analytique permet de les ordonner car seul ce discours prend en charge l'impossible que comporte tout savoir qui se donne sur le mode de déchiffrement, dans la mesure où il vise la particularité du sexuel. Mais le discours de l'analyste témoigne pour toutes les professions de l'impossible. »

p. 49-50.

« L'enfant, le reste », *La petite Girafe*, n° 33, juin 2011.

« Il n'y a pas que les familles que l'enfant affole, il y a aussi l'école. Longtemps celle-ci l'a accueilli au nom de l'éducation à lui dispenser. On sait que l'église s'est fortement investie d'une mission d'éducation à partir du moment où elle a vu son autorité vaciller du point de vue du dogme. Les Jésuites ont été les premiers à s'en préoccuper : "donnez-moi les enfants, j'aurai les mères." L'éducation a été un instrument par lequel il s'agissait de civiliser, de mettre en ordre, et il est difficile de ne pas préférer la subtilité qu'il faut mettre en

œuvre pour ce faire, plus intéressante, à tout prendre, pour savoir si l'enfant parle, s'il frappe ses copains pendant la récréation etc., que les caméras de surveillance ou le remplissage de questionnaires qui réduisent le savoir au recueil de données visibles par l'œil mort du statisticien. »

p. 14.

« En ligne avec... », *La Cause du désir*, n° 82, octobre 2012.

« L'idéal pédagogique est au cœur du projet évaluatif. C'est le noyau du discours universitaire. Foucault avait su trouver des accents formidables de mépris contre ce qu'il voyait venir de "petite pédagogie". Lacan a tonné contre le discours universitaire. Jean-Claude Milner et J.-A. Miller ont poursuivi et actualisé la critique du "salut par la petite pédagogie" au centre de l'idéologie de l'évaluation. L'ETP [éducation thérapeutique du patient] est une fausse fenêtre. C'est le rêve de remplacer la relation de transfert par autre chose, qui serait maniable comme un concept. C'est un leurre. Son antidote est la grande pédagogie de *l'éducation psychanalytique du peuple français*. »

p. 10.

« Parler avec son symptôme, parler avec son corps », *Quarto*, n° 105, septembre 2013.

« Lacan pose alors cette question : qu'est-ce que connaître son symptôme ? Et quelle est la différence entre connaître et savoir ? Dire "le partenaire sexuel est un symptôme" veut dire aussi que le partenaire sexuel est celui qu'on ne connaît pas, qu'il n'y a aucune connaissance possible du partenaire sexuel. Il faut bien garder à l'esprit l'opposition connaître/savoir et ne pas oublier que le symptôme, c'est du côté du savoir, ce qui implique justement de ne pas connaître. »

p. 27.

« Les autistes aujourd'hui », *Quarto*, n° 105, septembre 2013.

[A propos des autistes et leurs objets] « Faut-il faciliter la construction d'un savoir, extraordinairement particulier, ramifié, à partir d'objet comme les trains, les jours de l'année, tous les computes et les calendriers possibles du temps ? Tout ce qui caractérise cette approche par les sujets autistes du monde, à partir d'une singularité, peut être extrêmement singulier et encyclopédique. [...] »

Il y a une très grande variation entre les tenants de comportements à rectifier, qui considèrent qu'il faut supprimer tout comportement spécifique, particulier à la catégorie, pour normaliser et notre approche qui consiste au contraire, à partir des objets qui sont là, à complexifier, agrandir, pour permettre au sujet de s'insérer dans un monde plus complexe à partir de la détermination qui a été la sienne. »

p. 45.

« Il y a encore cet intérêt de voir combien les sujets autistes sont sur une ligne de front : ce sont eux qui sont même en première ligne et qui se battent contre la tentative de réduire le savoir à des apprentissages simples. [...] »

C'est un combat, la façon dont chacun de ces sujets peut témoigner de combien sa répétition à lui, son itération peut mener au savoir. Ce combat est d'intérêt pour nous tous, pour maintenir au plus vif cette séparation entre savoir et apprentissage. T. Grandin montrait la voie, quand elle disait que c'est l'invention de sa boîte à serrage qui lui a permis de s'intéresser au savoir et enfin d'avoir de bons résultats à l'école. »

p. 48.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« Les traumatismes du savoir », *Le savoir de l'enfant*, Travaux récents de l'Institut psychanalytique de l'Enfant, Navarin, 2013.

« Nous assistons à une avidité croissante du maître à l'égard de l'enfant, à une concurrence des méthodes pour lui apprendre, à une rivalité entre la tradition et son au-delà sur ce qui doit être su, à une lutte des transmissions. »

La concurrence des savoirs bat son plein dans le discours du maître, non seulement en France, mais aussi dans l'espace européen où, sous le nom de "processus de Bologne", se déguise depuis 2001 une de ces grandes machineries dont l'Europe a le secret : une sorte de logiciel confus destiné à faire converger, tout en les maintenant, les différences entre les systèmes universitaires européens. Ce logiciel est, comme il se doit, confié à une agence d'évaluation. »

p. 147.

« Dans nombre de cas, les difficultés se situent effectivement au niveau de la lecture, de l'écriture, du calcul. En ce sens, remettre l'accent sur les apprentissages fondamentaux de la lettre sous ses différents registres est pertinent. »

S'agissant des rythmes scolaires, sous ce nom musical est désigné le rapport du corps de l'enfant avec sa jouissance. Est-il fatigué ? Est-il disponible ? Est-il réveillé ? Va-t-il s'endormir ? Combien de temps faut-il le laisser à table ? Combien de temps doit-il passer aux toilettes et comment ? Toutes ces questions liées aux dits rythmes scolaires ont à voir avec l'idée que les savoirs doivent être accompagnés par une réflexion sur la façon dont se situe le corps de l'enfant. [...] Ces différents points sont à considérer favorablement, car en ce qu'ils témoignent du retour d'un intérêt porté à l'enfant et à ses particularités. Cet intérêt est cependant accompagné d'une certaine *hybris* de l'école qui voudrait voir les enfants toujours plus tôt à sa disposition. [...] L'enfant peut effectivement être l'objet d'un intérêt dévorant. »

p. 149.

« L'enseignement des savoirs a de tout temps été accompagné par l'éducation des corps. [...] Nous connaissons maintenant l'ajointement direct du corps avec le médicament. »

p. 152.

« Il y a quelque chose de la jouissance de l'enfant que l'école ne parvient pas à traiter, et ce surcroît d'énergie peut conduire l'enfant à un certain rejet de l'école, une agressivité, voire une haine. »

p. 153

« La réduction de l'éducation à l'apprentissage est une façon de rêver l'éradication du rapport du sujet avec la pulsion. »

p. 154.

Affinity therapy, Nouvelles recherches sur l'autisme, Presses Universitaires de Rennes, Octobre 2015.

« L'orientation psychanalytique accompagne les enfants autistes sur les chemins de traverse qu'ils peuvent emprunter pour accéder aux apprentissages. Cette orientation est compatible avec une série d'approches mixtes qui souhaitent s'éloigner de techniques rigides, pour solliciter les particularités de l'enfant, alors que les résultats de l'apprentissage rigide intensif se maintiennent mal au-delà du cadre artificiel de l'apprentissage. »

p. 117-118.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

Philippe La Sagna

« L'inhibition à savoir », *La Cause freudienne*, n° 68, février 2008.

« L'inhibition n'est pas uniquement la trace d'une capture dans le savoir infantile ou le fantasme, elle représente l'ex-sistence d'autre chose, un appel à un autre savoir que celui du symptôme. Je propose de considérer l'inhibition comme ce refus du savoir supposé, qui marque la trace de l'ex-sistence d'un savoir au-delà de la supposition. [...] La clinique de l'autisme ou de la psychose requiert que nous prenions en compte cette inhibition fondamentale comme racine et source d'un autre rapport au savoir, sans la limite du supposé et du déchiffrable ».

p. 23.

François Leguil

« Passe et enseignement », *Quarto*, n° 39, mai 1990.

« L'élève non plus ne peut imaginer "se laisser enseigner", il doit apprendre. Cela compte : notre école n'est faite que d'élèves. Il y a plus grave : l'École ne doit pas se laisser enseigner par la passe, car la passe n'enseigne rien : pour cette raison, on doit enseigner *sur* la passe. L'élève doit apprendre, car le savoir ne s'infiltre pas dans le sujet comme un liquide pénètre un corps par un processus d'imbibition. Cet idéal d'imbibition, formulé par un $S_2 \rightarrow S$, représenterait un désir de savoir attribué au sujet, $S \diamond S_2$. Aucun des quatre discours ne permet cette double écriture : le sujet et le savoir sont toujours séparés par la barre horizontale corrélatrice du refoulement. »

p. 69.

Jean-Claude Maleval

Affinity therapy, Nouvelles recherches sur l'autisme, Presses Universitaires de Rennes, Octobre 2015.

« La thérapie par affinités rompt encore sur un autre point majeur avec les approches éducatives aujourd'hui recommandées : elle déplace la dynamique du savoir. Celui-ci, dans cette thérapie, n'est plus l'apanage de l'éducateur : il se déporte du côté de l'autiste. Il ne s'agit plus de perfectionner les techniques de transmission d'un savoir, mais de prendre appui sur un savoir que le sujet a déjà acquis de lui-même, puis de chercher à le développer. Ce savoir-là n'est déposé dans aucun manuel, il se fonde en un choix du sujet. »

p. 130.

« la cognition de l'autiste n'est pas indépendante de sa vie affective, de sorte que tempérer l'angoisse améliore les apprentissages ».

p. 134.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« un savoir n'est pas directement inclus dans l'objet. [...] Les affinités des autistes sont beaucoup plus que des supports pédagogiques. [...] Le nouage des apprentissages à la vie affective se produit pour l'autiste par un traitement du bord ».

p. 136.

« En leurs fondements, les méthodes inspirées de la psychanalyse et les méthodes d'apprentissage s'opposent radicalement, les premières visent à construire le sujet en prenant appui sur ses inventions, les secondes cherchent à façonner les comportements en prenant le savoir de l'éducateur comme principe moteur. »

p. 314.

« Pourtant il est sans doute vrai que les méthodes d'apprentissage font une place croissante à l'individu, mais il ne faut pas confondre ce qu'elles proposent, à savoir au mieux des aménagements dans des parcours balisés, avec ce qui est propre aux méthodes psychodynamiques : la création d'un parcours sur mesure pour chaque autiste. Dans un cas, on adapte, dans l'autre on crée. Dans l'un on assouplit un cadre déjà existant ; dans l'autre on suit une voie à chaque fois nouvelle. »

p. 315.

Sophie Marret-Maleval

« Au bord du savoir », **Le Poinçon**, n° 25, Bulletin de l'ACF-Massif Central, octobre 2015.

[Freud] « Il pointait déjà qu'emprunter la voie de la psychanalyse impliquait de choisir une théorie qui s'intéresse à ce que la science doit exclure pour être opératoire, donc une théorie peu compatible avec les idéaux rationalistes de la science de son temps. »

Lacan précisera que l'inconscient est l'épave du discours de la science. Prendre le parti de la psychanalyse, c'est donc faire son objet de ce qui contrarie la méthode rationnelle sans espoir de l'y résorber. L'incompatibilité est ainsi de structure, car si la science moderne connaît ses limites et a dû se défaire de l'idéal hégélien selon lequel tout réel est rationnel, elle ne peut opérer qu'à partir de ce qui s'écrit. La science suppose une formalisation du savoir, laissant en marge de son champ ce qui ne cesse pas de ne pas s'écrire, reste inéliminable de toute formalisation comme l'a montré la science contemporaine. »

p. 8.

« Malgré les enseignements de la science fondamentale contemporaine qui a su démontrer l'intenable des idéaux platoniciens, l'époque est à l'heure d'une croyance aveugle dans la toute-puissance de la science. En matière de sciences humaines, il s'agit de la toute-puissance d'un scientisme douteux qui pourrait croire résorber l'humain dans des données biologiques et cognitivo-comportementales prétendument objectives. »

p. 9.

« Faire fonctionner le savoir en place de vérité, c'est prendre le réel comme boussole. À l'opposé du commandement à l'œuvre dans le discours universitaire – continue à savoir – Lacan convie les analystes à faire des limites du savoir leur objet. »

p. 11.

« Au regard de l'enseignement il y a une seconde opposition entre discours universitaire et discours analytique. Dans ce dernier, le savoir n'est pas disjoint de la vérité mais en position de vérité. De ce fait, enseigner à la limite de son savoir, aux limites du savoir, est la condition pour que l'enseignement se fasse transmission, pour que le savoir fonctionne en place de vérité – étant entendu que la transmission au sens de la psychanalyse vise à mettre en exergue la boussole du réel. »

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

L'une des caractéristiques du discours universitaire est qu'il implique de ne pas trancher dans les savoirs mais de les accumuler, de les totaliser en une somme – que Lacan orthographie avec une majuscule évoquant la Somme théologique –, comme l'indique la place du signifiant S_1 sous la barre dans ce discours. »

p. 13.

« Le glissement sémantique de la notion d'enseignement au profit de celle de formation, prise dans le discours éducatif et qui tend à se généraliser, est un indice d'une conception de la transmission comme moulage dans une forme prédéfinie et valable pour tous. Lacan notait dans *L'envers de la psychanalyse* que le capitaliste est devenu le maître moderne ; un "tout savoir" est alors passé à la place de maître, "une nouvelle tyrannie du savoir", mais un savoir qui fait plus que jamais l'impasse sur l'énonciation, la singularité, le S_1 ; un savoir qui n'est pas non plus le savoir totalisant du discours universitaire. Il s'agit plutôt d'un savoir totalitaire et produisant de la ségrégation, excluant ce qu'il juge non conforme à l'uniformisation qu'il vise. »

p. 15.

*Judith Miller, Jean-Robert Rabanel,
Daniel Roy, Alexandre Stevens*

« Autisme et psychanalyse : nos convictions », *Lacan Quotidien*, n° 148, février 2012.

« Les psychanalystes ne contestent en aucune façon l'inscription des enfants autistes des dispositifs d'apprentissage. Ils mettent au contraire en valeur que le sujet autiste est déjà bien souvent "au travail". [...] Plus généralement, pour tous les enfants, les praticiens cherchent à privilégier les approches pédagogiques et éducatives qui savent s'adapter pour faire une place aux singularités sociales et cognitives des enfants autistes. »

« En revanche les psychanalystes s'élèvent avec la plus grande force contre des méthodes dites "d'apprentissages", qui sont en réalité des méthodes de conditionnement comportemental qui utilisent massivement le lobbying, voire l'intimidation, pour promouvoir des "prises en charge" totalitaires et totalisantes, qui s'auto-proclament seul traitement valable de l'autisme. Loin de cette réduction, il faut différencier les différentes approches de l'apprentissage. »

Catherine Millot

Freud antipédagogue, Paris, Flammarion. 1997.

« L'éducateur et le psychanalyste doivent se soumettre tous deux à la règle d'abstention qui consiste à ne pas désirer pour, ou à la place de l'éduqué ou du patient ».

p. 75.

« Ni l'éducateur ni le psychanalyste ne sauraient s'arroger le droit d'imposer buts et objets aux pulsions du patient ou de l'éduqué. On pourrait presque parler d'éducation négative ».

p. 74.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

« C'est ce même principe, selon nous, dont Freud voudrait voir fonder une éducation nouvelle : laisser ouverte la voix à la reconnaissance des désirs ».

p. 154.

« C'est dans la mesure où tous deux, l'éducateur comme l'analyste, disposent de ce puissant instrument qu'est la suggestion que Freud les met en garde contre l'abus de pouvoir qui consisterait à en user pour modeler le sujet – enfant ou patient – en fonction d'idéaux personnels ».

p. 185.

« On peut dire que si la psychanalyse est une rééducation, c'est au sens où elle est une éducation à l'envers. Et c'est précisément dans cette mesure qu'on ne peut y procéder que si la première a eu lieu. La tâche de l'éducateur consiste à contribuer à la formation de l'Idéal-du-moi qui a une fonction régulatrice, normative, indispensable. La cure analytique, d'autre part, suppose que les diverses instances psychiques soient en place. L'analyste ne saurait être le substitut de l'éducation, puisqu'elle en est l'envers ».

p. 192.

« D'un point de vue analytique, les méthodes de transmission des connaissances importent peu au regard du désir d'apprendre de l'enfant ».

p. 213.

« Qu'est à dire ? Qu'on ne commande pas à l'Inconscient, qu'on ne maîtrise pas les effets de l'influence qu'on exerce sur un autre être, pas plus qu'on ne maîtrise son propre Inconscient. Aucune théorie pédagogique ne permet de calculer les effets des méthodes que l'on met en œuvre, car ce qui s'interpose entre la mesure pédagogique et les résultats que l'on obtient, c'est l'Inconscient du pédagogue et celui de l'éduqué ».

p. 219.

« L'idée que la pédagogie est une affaire de théorie, de doctrine, qu'il peut y avoir une science de l'éducation, repose sur l'illusion d'une possibilité de maîtrise des effets de la relation de l'adulte à l'enfant ».

p. 219.

« C'est en connaissance de cause que Freud affirmait qu'il fallait ranger la psychanalyse parmi les professions impossibles, au côté de l'éducation et de l'art de gouverner. Toutes trois reposent sur les pouvoirs dont un homme peut disposer sur un autre grâce à la parole, et toutes trois trouvent, en dernier ressort, la limite de leur action dans le fait qu'on ne soumet pas l'Inconscient, puisque c'est lui qui nous assujettit ».

p. 221.

Jean-Claude Milner

De l'école, Paris, Verdier, 2009.

« comme toute institution, l'école doit être forte dans son ordre, mais, pour cette raison même, cet ordre doit être strictement parcellaire. Il doit y avoir des savoirs dont l'école ne sache rien ».

p. 22-23.

« Il va de soi que la tâche est infinie et indéterminée : nul ne peut être sûr d'avoir parachever son éducation (à vrai dire, elle devrait se poursuivre toute la vie) ; nul ne devrait être sûr qu'il a participé efficacement et dignement à l'éducation d'un autre ; nul ne devrait croire que l'éducation soit un métier : c'est bien plutôt une mission, où, n'est-ce pas, sont convoqués tous les hommes de bonne volonté, mais que seuls sauront mener à bien quelques saints. L'éducation invalide donc tout enseignant ordinaire : qui, en effet, peut se

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

persuader d'être un saint ; qui du reste doit désirer d'en être un ? Elle est aussi ce qui rend l'école impossible, parce qu'elle est impossible elle-même. »

p. 82.

« parmi les membres de l'école, les enseignants sont loin d'être les seuls à devoir craindre les fantasmes de la communauté éducative. On pourrait soutenir même que les plus menacés sont justement ceux dont on prétendait se soucier entre tous : les élèves. Il faut être bien naïf, en effet, pour ne pas apercevoir qu'à côté du pouvoir de l'école, existe aussi le pouvoir parental. Or s'il est un principe avéré, c'est que la liberté a toujours avantage à la séparation des pouvoirs. À force de vouloir ignorer que, quoi qu'on fasse, des pouvoirs subsistent, à force d'ouvrir l'école aux parents et de vouloir transformer les maîtres en famille, les inventeurs de la communauté éducative ont simplement rassemblés et confondus deux pouvoirs : désormais, aucun enfant ne pourra se protéger par l'école du regard de ses parents, ni l'inverse. Du même coup, chacun est voué à la perpétuation de la rumeur familiale dans l'école et de la rumeur éducative dans la famille. Il est difficile d'en attendre autre chose qu'une structure étouffante ».

p. 85-86.

« parmi ceux qui aiment enseigner, le font souvent et avec succès, beaucoup affirment très haut qu'ils ne croient pas à la pédagogie ; certains même avouent leur haine et leur dégoût à l'égard de ce qui se propose sous ce nom : un mot, disent-ils, inventé par les ignorants pour faire peur à ceux qui savent. À l'inverse, parmi ceux qui vantent la pédagogie, déplorent qu'on n'en fasse pas une discipline reine, proclament en définir leur compétence majeure, beaucoup n'ont jamais enseigné, beaucoup n'enseignent plus, beaucoup avouent ne pas aimer enseigner, beaucoup enseignent mal. Cela prouve du moins une chose : en tant que technique, la pédagogie ne peut se flatter d'aucune efficacité manifeste ; encore moins peut-elle se prétendre nécessaire – tant logiquement que pragmatiquement ».

p. 108.

« La pédagogie, son seul nom l'indique, se présente toujours, entièrement ou partiellement, comme théorie de l'enfance. Or, s'il est une certitude universellement reçue, c'est que l'école a affaire à l'enfance. À vrai dire, c'est presque passer pour un bourreau naissant que de révoquer en doute les postulats : l'enfant doit être au centre de l'école ; la théorie de l'enfance doit fournir à l'école ses principes fondamentaux ; le bonheur de l'enfant doit orienter tout son effort. Il y aurait là pourtant beaucoup à redire : une institution peut-elle se proposer d'assurer le bonheur de qui que ce soit ? On a de fortes raisons d'en douter. La pédagogie dispose-t-elle d'une théorie complète et adéquate de l'enfance ? Une telle théorie est-elle même simplement possible ? Rien n'est moins sûr. Mais surtout l'école entretient-elle un rapport intrinsèque à l'enfance ? »

p. 109-110.

« Il faudra bien un jour le demander : l'enfance existe-t-elle ? Freud, en tout cas, ne le pensait pas. L'enfance, eût-il volontiers soutenu, a été inventée par les adultes pour mieux se supporter eux-mêmes : un fantasme de grandes personnes. Quoi qu'il en soit, tout enseignant aura intérêt à se rendre à l'évidence : il n'a pas affaire à l'enfance, il a affaire à des élèves, c'est-à-dire à des sujets. »

p. 111-112.

« Les vrais prosélytes [...] usant de la liberté qu'ils se donnent de retraduire les déterminations de l'école en déterminations sociales – microcosme/macrocosme –, ils ont tôt fait de dénoncer le rapport de classe qui se dissimule dans la différence bon élève/mauvais élève, l'oppression qui s'énonce dans les notes ou les mentions, la brisure mortelle qu'entraîne la scansion de l'examen. [...] L'examen, si blessant, est atténué en contrôle continu ; la note subsiste toujours, mais, au lieu d'être attribuée par un maître, elle est le fruit d'une auto-évaluation où l'élève détermine lui-même s'il a mené à bien le projet qu'il avait lui-même construit ; le rapport entre maître et élève est maintenu, mais il est présenté comme un contrat [...].

On a ainsi supprimé tout ce qui pourrait ressembler à une rupture, à une limite, à un événement propres à l'école et intérieurs à l'institution. Faire en sorte que rien n'arrive jamais à personne, ni à l'élève ni au maître ; faire en sorte que la vie s'écoule continûment, sans occasion d'intérêt, de passion, de douleur

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

ou de plaisir, de joie ou de tristesse, et ainsi accomplir en petit ce qu'on rêve pour la société toute entière. Société sans conflit, sans histoire et, autant que possible, sans mort, c'est-à-dire sans vie ni désir ».

p. 121-122.

« Après tout, nous qui avons enseigné pouvons témoigner que tout passe essentiellement par la parole et l'écriture manuscrite (celle du tableau noir et celle des notes prises au cours). [...] on sait que certaines transmissions de savoirs fort raffinés ne recourent qu'à l'enseignement oral ; la poésie, dans bien des cultures, ne saurait avoir d'autre statut. L'audiovisuel n'échappe pas à la règle, non plus que l'informatique : leur efficacité majeure, tout comme l'imprimerie ou l'écriture, concerne le stockage ou l'accessibilité des savoirs. Sur ce point, il est hors de doute que les mutations constatées sont d'ores et déjà profondes, et promettent de le devenir davantage. Pas plus que l'école ne saurait ignorer les capacités nouvelles dont elle peut disposer ici. Mais pour l'acte essentiel, pour la transmission comme telle, rien n'est changé : ce qui était impossible avant le demeure aujourd'hui et notamment qu'on puisse bien enseigner ce qu'on ne sait pas et ce qu'on n'a pas bien compris ».

p. 130.

« le sujet supposé savoir quelque chose qui passionne et qu'on ne sait pas encore peut susciter tout autant la haine que l'amour ou l'admiration. Tel est le lieu contradictoire et violent de la seule pédagogie réelle. Tout le contraire de ce que croient les tendres âmes : elle passe par l'absence de commune mesure entre celui qui désire savoir et celui qu'on suppose savoir, par l'absence de dialogue effusif, par la rupture incessante et incessamment colmatée ».

p. 148.

« si l'on examinait les effets du principe pédagogue, qui exige des enseignants qu'ils soient de bons animateurs, des personnalités chaleureuses et expansives, des nourriciers diligents, il n'est pas certain que l'on y trouverait moins de ratés et de pires : car enfin, il faut être bien naïf pour ignorer ce que l'amour peut entraîner de haine, ce que le dévouement peut contenir de violence, ce que l'expansion infinie du cœur peut susciter de terreur. [...] »

Sachons du moins nous souvenir que les pédagogies sont toujours bien près de s'accomplir en prise de contrôle. »

p. 160.

« une politique digne de ce nom doit garantir à chaque sujet le droit et les moyens de s'accomplir, autant qu'il est en lui, le désir qui l'anime. [...] On peut regretter que notre société ne propose à l'imagination que le langage de la mesure, mais elle est ainsi : tant qu'elle le demeurera, on ne saurait dénier à personne le droit à l'excellence sans lui dénier le droit de s'accomplir ».

p. 193-194.

« Dans les universités, il est enjoint aux professeurs de s'en tenir, quant à ce qu'ils peuvent enseigner, et aux étudiants, quant à ce qu'ils peuvent apprendre, aux nécessités du monde économique [...]. Cette position [...] est radicalement injuste. »

p. 195.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

Myriam Perrin

Affinity therapy, Nouvelles recherches sur l'autisme, Presses Universitaires de Rennes, Octobre 2015.

« Chaque autiste a une fixation ou une ritualisation, une obsession ou une passion, un intérêt spécifique ou une compétence, en somme, une particularité, une affinité. Nous considérons d'ailleurs que c'est à partir de cela qu'ils peuvent construire une véritable dynamique subjective – autistique, c'est-à-dire leur rapport au monde, au corps, aux autres et à la connaissance. »

p. 11.

« Mais ce soi-disant "enseignement structuré" se fonde sur une utopie totalitaire, [...] Le mot d'ordre c'est "l'adaptation", c'est "apprendre aux autistes à communiquer", c'est même une injonction : "Répète", "d'abord demande", "oui mais avant nomme", "oui mais après que tu auras travaillé deux minutes à la table". [...] Pourtant, l'approche cognitivo-comportementale nie la subjectivité et le désir à l'œuvre dans le fait de communiquer. Le langage n'est entendu que comme ce qui s'apprend, tel un instrument, et les troubles du langage ne sont jamais envisagés. »

p. 14.

« Dès lors, l'intérêt particulier du sujet est réduit à servir la cause de la compétence générale ; il sert d'alibi au conditionnement. Ce n'est pas un savoir particulier que l'on cherche à soutenir. »

p. 15.

« Pourtant, Hans Asperger, référence majeure pour les tenants des TCC, notamment pour sa "pédagogie curative", insistait, déjà, sur les possibilités subjectives des autistes à compenser leurs troubles par l'intellect. »

p. 15.

« "Apprendre" donc des autistes "sa clé", accueillir sa trouvaille et s'y régler, tout en opérant un "doux forçage". »

p. 116.

« le traitement de l'autisme orienté par la psychanalyse lacanienne n'est pas une écoute passive mais bien la prise en compte non seulement de la singularité mais surtout de l'affinité des autistes comme mode de lien au monde, aux autres, au corps, au savoir et aux apprentissages ». »

p. 312.

Jean-Robert Rabanel

« La sortie de l'autisme par le dialogue », *La petite Girafe*, n° 27, mai 2008.

« Ce temps, enfin, ce "longtemps" représente le temps de la mise au point des conditions du dialogue. Pour l'analyste, il s'agit d'un temps pour comprendre qui se prolonge avec le changement de statut de redoublement : de moyen de défense à signe d'un apprentissage de la langue. »

Peut-être, peut-on situer ici la position de partenaire qui ouvre sur le moment de conclure, c'est-à-dire l'ouverture du dialogue avec le partenaire analyste, ce qui est à proprement dit la sortie de l'autisme par le

dialogue, par cette forme de dialogue particulier qu'est l'analyse, que Lacan n'a pas reculé à appeler autisme à deux. [...] On est bien dans une relation d'apprentissage, mais où le maître n'est pas celui qu'on croit ».

p.29.

« Avec l'autiste la pratique à plusieurs c'est se faire partenaire du ravage d'un parlêtre qui n'en passe pas par l'Autre pour traiter la jouissance mais qui part de l'Un-corps, S₁ sans Autre, S₁ tout seul. »

p.30

« Ce que nous enseigne l'autiste pour la cure, et plus largement pour la psychanalyse, spécialement aujourd'hui face aux comportementalistes, cognitivistes, évaluateurs et autres quantificateurs, c'est à résister à l'Autre, à partir du Un-corps. La leçon que je tire est qu'il y a deux voies à distinguer : soit apprendre à l'autiste à en passer par le langage, ce qui revient à aller contre lui ; soit apprendre, nous-même, la lalangue de l'autiste. Avec les TCC, nous avons bien un mot en commun : "apprendre", mais nous n'avons pas le même programme. Nous ne cherchons pas à apprendre aux autistes les bienfaits de l'Autre auquel l'autiste tourne le dos. Nous cherchons à apprendre sa lalangue et à engager le dialogue qui permet la sortie de l'autisme vers un nouveau style de vie ! »

p.31.

« Lettre ouverte du Docteur Jean-Robert Rabanel, à Madame Marie-Arlette Carlotti, ministre déléguée aux Personnes handicapées, à propos du troisième plan autisme », *Lacan Quotidien*, n° 321, 5 mai 2013.

« Quel sens peut bien avoir ce passage autoritaire d'un soi-disant tout psychiatrique à maintenant un tout éducatif ? [...] Les méthodes éducatives n'ont jamais été exclues des prises en charge. Nous ne demandons pas le choix d'une méthode aux dépens d'une autre, mais un juste équilibre dans la répartition des pratiques cliniques et des pratiques éducatives, certains enfants prenant appui plutôt sur les unes que sur les autres. Il n'y a pas une réponse aux difficultés des enfants et des adultes autistes, car l'autisme n'est pas un. L'autisme est divers, chaque cas est singulier. [...] La logique de l'autiste est d'éviter l'autre. La rencontre avec ce dernier est source de violence, difficile et délicate à arrêter. Dès le surgissement de l'objet, l'agressivité se déchaîne. Les réponses habituelles en terme de maîtrise, d'interdit, ne conviennent pas. Il faut trouver d'autres types de réponses, écarter le sujet autiste de la pulsion de mort à l'œuvre. Introduire des écarts, aménager des abris à chacun des sujets qui en donnera une indication, permet d'obtenir un certain résultat. [...] Pour trouver un contact avec le sujet, il est préférable de se positionner en deçà de lui plutôt qu'au-dessus de lui et de valoriser son invention. C'est s'accorder à lalangue du sujet. Faire moins bien que lui. Valoriser ce que le sujet fait non pas par générosité d'âme, mais parce que ça pourrait être pire. C'est l'enseignement de Lacan qui invite à considérer dans le symptôme une part d'invention. »

Affinity therapy, Nouvelles recherches sur l'autisme, Presses Universitaires de Rennes, Octobre 2015.

« Apprendre la langue de l'autiste, c'est se faire docile à ce qu'il dit, ne pas parler plus qu'il dit, le suivre et faire moins bien que lui. Pour apprendre la lalangue de l'autiste, il faut être deux. Une perte de jouissance s'en déduit qui entraîne un gain de semblant, un pousse au semblant plus qu'à la jouissance. »

p. 139.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

Jean-Pierre Rouillon

Les autistes doivent-ils nous écouter, ou devons-nous les entendre ?, éditions du Losange, 2012.

« Lacan distingue deux polarités du sujet, le sujet divisé en rapport avec le signifiant articulé et le sujet à la jouissance. [...] A partir de ce moment, ce n'est plus à partir de la relation à l'Autre que va se construire le monde du sujet, mais à partir de la jouissance. Ce qui permet cette construction, ce n'est pas l'excès de la jouissance, mais le fait que tout parlêtre dans son rapport à la jouissance se trouve confronté à la dimension de la perte, de la castration. [...] Ce lieu où peut s'opérer la perte, où elle peut se réaliser, est un point où le rapport du sujet à la jouissance entre en jeu. »

p.39-40.

« C'est en consentant au fait que le signifiant pour l'autiste est de l'ordre de l'Un, du "Y a de l'Un", en ne le passant pas à la moulinette de l'articulation qu'une chance de dialogue est possible avec l'autiste. C'est ce que Jean-Robert Rabanel a repéré, il y a quelques années, avec la notion de redoublement. »

p.43.

« Avec le redoublement, il ne s'agit pas d'une interprétation, il ne s'agit pas de faire exister la dimension de l'énigme, de jouer de l'équivoque. Il s'agit plutôt de prendre acte du signifiant qu'isole le sujet, de consentir à s'en enseigner. »

p.43.

Affinity therapy, Nouvelles recherches sur l'autisme, Presses Universitaires de Rennes, Octobre 2015.

« La psychanalyse appliquée en institution ne consiste pas en la diffusion d'un savoir préconçu sur le sujet et les façons de l'éduquer, de le redresser. Elle ne consiste pas en la recherche infinie des causes de l'autisme ou de la psychose. Elle fait le pari qu'il existe un savoir qui rend compte des actes et comportements du sujet, aussi désordonnés qu'ils puissent paraître à première vue. »

p.300.

« Pour autant, il ne s'agit pas que l'intervenant construise un savoir sur ce que lui montre et lui dit le sujet. Il s'agit plutôt qu'il l'entende, en prenant acte du savoir que le sujet lui livre, non plus à son corps défendant, mais avec son consentement. »

p.302.

Daniel Roy

« Max explorateur », Apprendre – Bouger– Penser, des écarts de la norme à la norme à l'écart, Archives de psychanalyse, octobre 2003.

« Ainsi, la nature des troubles qui affectent chez l'enfant l'apprendre, le bouger et le penser, conduit les psychiatres modernes à la supposition d'un dérèglement physiologiques cérébral qui génère des troubles cognitifs, qui génèrent eux-mêmes des troubles du comportement, susceptibles d'être traités par un médicament dont l'éventuelle efficacité viendrait confirmer la supposition inaugurale.

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch.-f.

La psychanalyse s'interroge sur cette démarche. Néanmoins, elle doit aussi s'interroger sur sa propre dérive vers des formes de rééducation psychothérapeutiques par la parole qui ne prennent pas en compte ce qui agite et englué ces enfants atteints de ces "nouveaux symptômes" répertoriés par la psychiatrie moderne : TOC, THADA, dyslexie etc.

Alors quelle est donc cette mystérieuse matière, quasi-organique, qui, par sa vie propre, est ainsi susceptible d'affecter le corps et la pensée ? »

p. 17.

« Apprendre, c'est le résultat d'un découpage dans le flux du discours ; quelle que soit la méthode de lecture exemple, il s'agit toujours que l'enfant accepte un découpage dans le flux de la matière parlée : lettre, la syllabe, le mot ; puis, qu'il accepte un mode d'articulation entre ces unités ainsi séparées, extraites du chaudron. »

p. 18.

« Apprendre, bouger, penser, prennent ainsi valeur effective pour un sujet dans la mesure où ces opérations prennent appui sur un "transfert de libido" sur des représentations, soumises aux processus spécifiques au signifiant que sont la condensation et le déplacement. Déplacement et condensation de la substance jouissante sur le signifiant, voilà le fondement de ces opérations qui apparaissent ainsi toujours "symptomatiques", au sens où le résultat en est "un nouveau mode de satisfaction de la libido". »

p. 18.

« Ce qui, du savoir, est à prendre », *Le savoir de l'enfant*, Travaux récents de l'Institut psychanalytique de l'Enfant, Navarin, 2013.

« Dans le premier temps de son enseignement, Jacques Lacan prend appui sur l'abord structuraliste pour en déduire une conception originale de "ce que c'est qu'apprendre". Partant en effet du postulat que le langage ne s'apprend pas, que la structure est un donné, il s'efforce de construire une logique homogène à la pratique analytique, qui rendrait compte de la façon dont le sujet trouve à s'inscrire dans ladite structure qui lui préexiste. Le sujet, dans cette perspective, "apprend" la structure en s'y logeant. De quelle façon s'y fait-il une place ? Lacan répond : en s'orientant sur ce qui fait trou.

Dans un second temps, il déplace la perspective pour questionner ce qu'il en est du savoir lui-même, comment il se produit. Le processus pivote autour de ce qu'il en coûte au sujet. »

p. 192.

« De ce fait, celui qui apprend à l'autre et celui qui apprend de l'autre ne sont liés par aucune fonction de médiation, mais par l'indication de ce lieu Autre où ça s'oublie. Apprendre, ici, c'est oublier. »

p. 192-193.

« Il y a aussi l'appel. [...] Apprendre, ici, c'est dire non.

L'évident de l'objet, quant à lui, c'est ce qui fait qu'il n'est pas seulement un objet "utile", mais qu'il devient "instrument, capable d'être objet détaché de sa fonction". Apprendre, c'est ici apprendre à faire ou à dire autre chose que ce que ça fait ou que ça dit.

La zone ainsi définie par cette entreprise de déblayage effectuée par Lacan fait alors apparaître tout "apprendre" comme un acte [...]. Aucun savoir préalable, aucune tradition, aucun dictionnaire ne feront qu'apprendre ne soit toujours un acte sans garantie.

Mais il y a aussi la méprise, l'erreur, la tromperie. [...] Elles témoignent de cette dimension de la vérité autre que le caractère véridique et vérifiable d'une parole. Apprendre, c'est apprendre "la structure de fiction de la vérité".

Sommaire

Freud S.

Lacan J.

Miller J.-A.

Auteurs Ch-f.

Finissons par l'échec. [...] Lacan insiste sur la dimension de "discordance", de "quelque chose qui va par sauts, par bonds", et non par adaptation. Apprendre, c'est alors tenir compte de l'échec, de sa répétition qui insiste. »

p. 193-194.

« Ainsi, nul besoin de penser une pédagogie d'inspiration psychanalytique pour prendre la mesure de la pertinence de l'approche de Lacan. Celle-ci permet de considérer les divers trébuchements de celui qui est en position d'élève comme manifestation de l'insurrection d'un sujet cherchant à prendre place dans le savoir déjà là et comme stase, arrêt, "fixation" à une position libidinale qui compte plus que tout. [...] Apprendre n'est pas de l'ordre d'une négociation entre deux partenaires, et si l'on rabat ainsi l'apprentissage sur la dimension du "contrat", on active le ressort de toutes les confrontations imaginaires. [...] Gageons qu'apprendre est d'abord un jeu de l'esprit, qui a strictement la même structure que le jeu d'esprit par excellence qu'est le jeu de mot, le jeu avec les mots, qui a lui-même la même structure que le lapsus et l'acte manqué : quelque chose vient à la place d'autre chose et l'éclair survient, ou la confusion, ou l'embrouille. »

p. 194

« Quant à la méprise et l'erreur, comment ne pas reconnaître qu'elles sont au cœur de tout rapport du sujet avec l'un de ses objets d'intérêt ? [...] Ainsi l'erreur est-elle la frappe de cette dysharmonie dans le rapport du sujet au savoir, elle est toujours de l'ordre du possible, qu'elle se réalise ou non. En ce sens, réussir, c'est toujours s'être confronté à cette possibilité de l'erreur. [...] Ces quelques pas dans le premier enseignement de Lacan mettent en valeur le lien fondamental entre l'apprentissage et la façon dont le sujet prend position face aux diverses manifestations du manque qui ne manquent pas de surgir dans tout rapport avec un savoir. »

p. 195.

Alexandre Stevens

« Une rééducation et ses préliminaires : introduction », *Préliminaires*, n° 16, 2016.

« Le rapport de l'Antenne fait cette remarque précieuse : l'autiste le plus grave est le plus autonome des humains. Qui mieux que lui en effet se passe à ce point de l'autre qu'il lui démontre à tout instant son indifférence complète. Il s'agit donc d'aider ces enfants à construire une nouvelle autonomie, qui s'appuie sur l'autre et qui respecte aussi le sujet pour que cette autonomie soit la sienne, rigoureusement, c'est-à-dire lui ouvre une place dans le lien social.

Tout cela n'irait pas sans une thèse forte sur laquelle s'appuie ce projet : ces enfants ne sont pas déficitaires. On a toujours considéré à l'Antenne que ces enfants sont "potentiellement" capables de comprendre et de s'exprimer. A condition qu'ils soient entourés d'adultes prêts à entendre des surprises. »

p. 14.