

L'enseignement de la psychanalyse

Journée du 26 novembre 1994

Ch. Melman – Mes chers camarades, je vous appelle comme ça parce que, comme il y aura bientôt quinze ans que nous tenons ensemble, ce qui semble déjà pas mal... je crois que ce terme n'est pas inapproprié, surtout en ce qui concerne les tâches qui nous attendent et qui méritent que, comme aujourd'hui, nous y réfléchissions ensemble, à la fois quant à la définition, à la précision de ces tâches et, en même temps, quant aux façons dont nous pourrions, pourrions procéder...

Nous sommes donc bientôt 15 ans après la dissolution de l'École Freudienne, et je dois dire que nous avons le spectacle, à mes yeux douloureux, de ce que sont devenus les groupes issus de l'École Freudienne. Ce n'est pas pour moi, je dois vous le dire, une surprise. Ce n'est pas une surprise parce que j'étais suffisamment placé à l'intérieur de ladite École pour en connaître la géographie et l'économie précise, et donc savoir que l'enseignement de Lacan rencontrait, à l'intérieur de l'École, au moins autant de résistance sinon plus, qu'à l'extérieur ; et que ceux qui se trouvaient rassemblés autour de lui – et ceux d'entre vous qui ont fait partie de l'École, j'espère, voudront le confirmer ou donner là-dessus leur point de vue –, mais ceux qui se trouvaient rassemblés autour de lui, je dirai que ce n'était pas toujours pour les meilleurs raisons, peut-être parfois pour des raisons de facilité, ou pour d'autres qu'il n'importe pas de développer...

Mais en tout cas, dans ce tableau que nous avons aujourd'hui, quinze ans après, je crois que nous avons la cartographie évidente, manifeste, de ce qui était déjà présent à l'intérieur de l'École. Ceci fait que sans que cela ne nous donne aucun mérite particulier, il est possible quand même d'avancer que c'est dans notre groupe que se conserve et que se poursuit surtout quelque chose du dit enseignement de Lacan.

Ce n'est pas seulement par souci de fidélité à un maître, mais c'est parce que les uns et les autres nous pouvons penser que c'est grâce à cet enseignement que nous serions en mesure de répondre aux problèmes, aux difficultés qui sont aussi bien nos problèmes et nos difficultés personnels que ceux qui concernent le champ de l'analyse ou qui concernent d'autres champs. Je dois vous dire que quand,

comme vous, j'observe ce qui se passe actuellement, je me demande comment on peut s'orienter, comment on peut trouver des réponses à peu près correctes aux questions de notre temps sans l'enseignement de Lacan, je ne sais pas comment on peut faire ! Qu'il s'agisse de problèmes d'ordre éthique, d'ordre politique, d'ordre thérapeutique, d'ordre social, je ne sais pas comment on pourrait ne pas être égaré sans ledit enseignement, et je n'en suis rétroactivement que plus admiratif à l'endroit de ce type qui nous a laissé un certain nombre de boussoles qui font, je crois, que dans notre groupe nous ne sommes pas trop déboussolés.

Alors, il l'a dit explicitement à propos du nœud borroméen par exemple, et à l'époque où, bien évidemment, aucun de nous n'y comprenait rien et était même plutôt choqué par ledit nœud, il nous a dit : « Voilà ! Topez ça, prenez ça au creux de la main et vous aurez de quoi voyager, et de quoi vous orienter. » Effectivement, il ne nous a pas trompés ni menti, c'est vrai que si nous pouvons aujourd'hui nous y retrouver, c'est grâce à son enseignement. Si nous pouvons aussi, je dois le dire, mener des cures avec le succès que peuvent avoir les cures psychanalytiques dont nous savons qu'il n'est jamais garanti, que ce soit du fait de l'analysant ou du fait de l'analyste, en tout cas, néanmoins, si nous pouvons prétendre mener des cures, c'est aussi grâce à son enseignement. Nous avons par lui un axe, une direction, comme il le disait – et nous avons repris ce terme –, et nous savons à peu près qu'attendre.

Alors je voudrais vous dire aussi que pour moi, qui fais quelques excursions dans les groupes annexes – qu'il s'agisse de groupes de l'Institut ou parfois de groupes issus de l'École Freudienne –, j'en sors chaque fois avec un sentiment renouvelé de gratitude à l'endroit de Lacan, parce que je peux constater combien nos collègues qui l'ignorent, ou qui s'en détournent volontairement, flottent et combien leur raisonnement, leur travail, etc., tournent dans une sorte de marasme, de répétition, de redite.

Ceci évidemment ne dit pas que chez nous..., cela ne nous rend pas le moins du monde glorieux, mais cela veut dire en tout cas, qu'avec nos moyens, avec nos possibilités, avec nos talents qui sont sans doute ce qu'ils sont, je crois que nous poursuivons

dans l'axe, dans le respect de ce qu'il a enseigné, et que nous ne nous en portons pas trop mal, me semble-t-il.

Aujourd'hui donc, la journée était faite pour que nous discussions de l'enseignement tel que nous aurions à l'envisager, puisque l'enseignement, à priori, rien ne paraît plus évident, plus facile : on enseigne. Les uns et les autres nous prenons des thèmes, des textes et puis nous les travaillons avec ceux qui s'y intéressent, avec les jeunes ou les moins jeunes.

Le problème, je crois aujourd'hui, se pose à nous un peu différemment, puisqu'il y a d'abord la question de savoir ce que nous attendons de cet enseignement et puis, deuxièmement, les moyens que nous entendons nous donner pour cela. Et, à mon idée, notre enseignement, notre façon d'enseigner devait se trouver modifiée, transformée pour répondre à ce qu'il y aurait aujourd'hui à attendre d'un enseignement de la psychanalyse. Avant que n'interviennent ceux qui ont bien voulu préparer avec Christiane et Marcel les interventions là-dessus...

Ch. Lacôte – Et Jean-Paul...

Ch. M. – Et Jean-Paul, pardon Jean-Paul ! Mais c'est vrai que vous vous êtes réunis à Grenoble pour en débattre... Donc avant, moi je me permets d'abattre tout de suite mes cartes et de vous dire la façon dont, à mes yeux, le problème se présente.

L'enseignement de Lacan est organisé à partir de ce qui spécifie à ses yeux et aux nôtres la psychanalyse, c'est-à-dire que c'est l'ordre du signifiant qui se trouve régir notre subjectivité, notre monde objectal, notre organisation psychique, et nous valoir les symptômes avec lesquels nous nous débattons. Ce type d'assertion, évidemment central dans la démarche lacanienne, je ferai remarquer qu'il s'efface ; ce type d'assertion s'oublie, se perd avec la plus grande aisance, la plus grande facilité. Or, nous fonctionnons, comme vous le savez, dans un monde qui est de plus en plus positiviste pour des raisons qu'il ne m'importe pas de développer ; mais nous sommes dans une économie de plus en plus positiviste : cela a évidemment des effets en retour sur les façons de penser, d'où bien entendu le développement des théories comportementalistes et cognitivistes, autrement dit la conception de l'appareil psychique et de l'organisme humain comme d'un système informatique, et donc si l'on met le bon programme, à la sortie on aura le bon résultat... c'est à peu près comme ça que cela se pense.

Et ce point essentiel, sur lequel Lacan assoit tout son enseignement, retombe et moi je dirai que nous avons de plus en plus tendance à l'oublier, à le perdre, à l'égarer, etc. J'en prendrai pour preuve que si l'on met au programme, par exemple, l'étude du graphe, comme nous l'avons fait, qui est donc l'écriture qui ramasse en une seule page ce que je suis en train de raconter, d'une manière absolument inouïe et tellement critiquable ! C'est absolument fabuleux que quelqu'un ose faire quelque chose comme le graphe et puis le présenter... Eh bien, au lieu que le graphe soit critiqué, dénigré, dénoncé, que des gens disent « mais enfin, c'est de la blague

ce truc ! c'est de la fantaisie, c'est le rêve de Lacan, le graphe ! », cela nous aiderait beaucoup qu'il y ait des gens qui soient en mesure de le critiquer de manière pertinente ; au lieu de cela, évidemment, c'est oublié, ou bien on ne le perçoit plus avec la vivacité, le caractère explosif que cela a, on le prend un peu comme ça..., avec une certaine habitude, nous sommes un peu blasés, etc.

Même chez nous, dans nos publications, je ne suis pas certains que nous-mêmes n'ayons pas cette tendance à perdre, à négliger, à oublier ce qui reste là le point vif, le point majeur, le point essentiel de cet enseignement.

À partir de là, Pierre Bastin me faisait remarquer tout à l'heure que nous n'avons pas donné pour préparer cette journée de bibliographie et que nous n'avons pas fait référence à tout ce qui s'est élaboré à propos de l'enseignement du temps de l'École Freudienne ou du temps du C.E.R.F. Moi, du temps de l'École Freudienne, je m'en souviens très bien puisque les journées sur l'enseignement, c'était en 1968, c'est-à-dire peu après Mai 68, elles ont eu lieu, cela devait être en septembre, boulevard Saint-Germain à l'Institut de Géographie, j'étais le responsable du sujet, c'est moi qui l'avais..., je m'étais dit qu'après Mai 68, il fallait mettre le problème de l'enseignement sur la table chez les analystes ! À l'époque, comme vous le savez, il y avait cette grande insurrection contre tous les enseignements. Et donc j'avais suggéré qu'on mette ce thème à l'ordre du jour, et comme c'était peu après Mai 68, on a eu ces deux Journées à l'Institut Géographique. Claude Dorfeuille n'est pas là, mais il s'en souvient parce que cela lui a laissé un souvenir cuisant. Il y avait quelqu'un d'autre qui y était ici ? Je ne crois pas... Vous y étiez Jeanine ? On a assisté à une espèce de fronde de la part de nos collègues à l'endroit de l'enseignement dit « magistral » de Lacan : il fallait déboulonner les profs, donc une espèce de fronde.

En ce qui me concerne, et puisque je me trouvais être l'horrible suppôt de Lacan, j'ai été chahuté, j'ai eu affaire à une salle houleuse, qui ne m'a pas laissé parler d'ailleurs, ce qui me simplifiait beaucoup la tâche parce que c'était un sujet difficile à traiter à l'époque, donc ils m'ont plutôt rendu service ! Et le seul qui ait fait, à mon souvenir, un exposé intéressant a été Octave Mannoni. Parce qu'il a dit ceci : il y a deux sortes de savoir, il y a le savoir que l'on acquiert par l'enseignement, les connaissances, et puis il y a l'autre savoir qui est le savoir inconscient. Et c'était sûrement ce qu'il y avait de plus juste concernant la question de l'enseignement de la psychanalyse. Puisque nous savons qu'il nous faut distinguer entre ce que j'appellerai l'acquisition des connaissances et puis notre pratique qui, elle, dépend d'un savoir. Et le problème qui nous concerne, c'est la manière dont les connaissances que nous sommes en mesure d'acquérir sont capables ou non de venir modifier notre savoir ; ce qui n'est pas démontré ! Car peut-être que seule la cure – et encore... – est capable de venir modifier notre savoir, notre savoir inconscient.

Dans la pratique, il est bien évident que l'analyste qui met en œuvre ses connaissances, n'aura

pas forcément les bonnes réponses à donner à son analysant ! Mais s'il met en œuvre un savoir qui a été correctement affiné (comme le fromage !), mis en place par la cure, eh bien on peut penser..., et un savoir qui s'est mis à l'abri d'un certain nombre d'errements et de facilités et de préjugés par l'acquisition de connaissances, un savoir qui n'a pas l'impression de découvrir le monde alors qu'il se réfère à des instances qui sont connues depuis longtemps et que l'analyste ignore parce qu'il se fie uniquement à son savoir, sans apprécier que ce savoir auquel il se réfère est par ailleurs bien connu dans le champ des connaissances...

Je crois que pour nous cette distinction doit être essentielle dans la pratique de l'enseignement. Lacan a pu dire à l'un de ses derniers séminaires – moi je le répète souvent parce que cela m'avait beaucoup heurté, beaucoup choqué, traumatisé ! j'étais un traumatisé à l'époque –, il avait dit : « ce que j'ai fait, je l'ai fait avec mon petit bout d'inconscient » ou « je fais ma pratique avec mon petit bout d'inconscient », c'est dans l'un des..., ça doit être quelques mois avant qu'il ne s'arrête de parler. C'est-à-dire cette espèce de récusation, que je trouve dramatique, d'un savoir pourtant chez lui tellement élaboré et tellement qualifié, toujours de première main, bon... Eh bien récusation de ce savoir, au profit de « mon petit bout d'inconscient ».

Je crois que notre problème c'est : comment nous permettre d'avoir, d'acquérir, de nous perfectionner dans les connaissances qu'il faut, qui conviennent, réfléchir, pour voir si l'acquisition de ces connaissances est susceptible ou non de venir influencer le savoir de chacun. Et puis aussi, à mes yeux, avoir du même coup à l'endroit des connaissances une position qui soit la position de l'analyste, c'est-à-dire pas la position de la rébellion qu'il faut bien appeler par son nom : hystérique et qui consiste à soutenir le « oui, mais... », parce qu'il y a toujours un oui, mais... Le oui, mais..., comme vous le savez, cela s'appelle le théorème de Gödel, donc quand je dis oui, mais..., je fais simplement œuvre de bonne logique sans le savoir, je crois que je suis en train d'ébranler tout l'édifice du savoir en disant oui, mais..., alors que je ne fais que faire appel au théorème de Gödel. S'il n'y avait pas ce théorème, je ne pourrais pas dire oui, mais..., je serais obligé de dire « oui, oui, oui, oui » tout le temps, ce qui serait fatigant. Donc si je peux dire oui, mais..., c'est parce qu'il y a ce théorème de Gödel.

Donc, ce théorème de Gödel auquel nous nous référons si facilement, en tirons-nous parti quant à la place qui a à être la nôtre dans le rapport à l'enseignement, à notre façon de situer notre rapport quant au savoir ? Témoigner donc que si, le sujet, c'est ce qui vient décompléter le savoir, du même coup, c'est de son côté (du côté du sujet), que l'on pourrait situer la vérité ; mais si le sujet, par ailleurs, est celui qui [se] contente de se manifester de façon habituelle, ordinaire, sur le mode hystérique, c'est-à-dire par son oui, mais..., à ce moment-là, au lieu de venir soutenir la vérité, ce sujet-là ne constitue qu'un faux embarras, ce n'est que le sujet qui cherche à sauvegarder sa petite différence.

La difficulté pour nous, c'est que le savoir pour le psychanalyste ne prête – j'ose vous le dire ainsi et vous voudrez peut-être le critiquer –, ne prête à aucun doute. Alors d'un côté le Théorème de Gödel, autrement dit : oui, mais... ; et d'un autre côté ceci, le savoir psychanalytique, vous ne pouvez pas en douter. Si vous en doutez à la façon cartésienne, vous illustrez simplement la position hystérique, une façon de se tenir dans son être. Mais le savoir analytique, comme le faisait remarquer Lacan quand il critique les assertions de Popper, et où Popper dit « *ce qui est scientifique, c'est ce qui est réfutable* », et où Lacan dit ceci : « *oui, mais la psychanalyse justement, ce n'est pas scientifique parce que ce n'est pas réfutable* ». Comment peut-on oser dire une chose pareille ? C'est quand même culotté !

La psychanalyse, ce n'est pas réfutable. Pourquoi ? Mais nous en avons l'illustration à chaque moment : je commets un lapsus, mais la façon dont vous l'entendrez sera irréfutable ! Je pourrai toujours vous raconter tout ce que je veux sur la manière dont il faudrait l'entendre, dont je vous demande de m'en excuser, mais c'est irréfutable... et vous l'entendrez bien comme l'index d'une certitude qui ne s'offre à aucun de mes « oui, mais... », à aucune de mes objections. Voilà un type, à cet endroit-là, de savoir qui n'offre pas de place au doute.

Ce que j'évoque là pour vous me paraît devoir faire partie des éléments qui auraient à être mis en place dans les enseignements que nous sommes en mesure de donner. Car – et c'est une remarque faite depuis longtemps –, j'enseigne la géographie, est-ce que ce que j'enseigne à mes élèves, ce qu'ils vont en retenir, ce sera essentiellement la géographie ? Pas seulement ! Ils vont recueillir, en même temps, se trouver enseignés par toute une série de traits essentiels et qui consistent en ce qu'est mon rapport à ce savoir, qui peut être par exemple mon aimable scepticisme, ce qui peut être mon engagement passionnel sur tel ou tel point, sur ce qui peut être mon rapport à ce savoir, ce que j'en attends, par exemple la géographie, comme vous le savez, c'est une science dont les fins sont essentiellement..., c'est fait essentiellement à des fins d'exploitation économique et militaire par exemple. Les géographes, la géographie, ont toujours servi essentiellement à cela. Alors, la géographie que j'enseigne, qu'est-ce que j'en attends ? Et puis un enseignement, quand on enseigne des élèves, c'est fait pour qu'ils deviennent des maîtres ; à quoi sert un enseignement, si ce n'est pour former des maîtres ?

Alors notre enseignement va-t-il aussi servir à former des maîtres ? À la limite, d'un enseignement, les gens peuvent ne retenir que cela ! Leur enseignons-nous comment devenir eux-mêmes un jour des maîtres en psychanalyse, des professeurs ?

Donc, la question du juste rapport que nous pouvons nous-mêmes avoir avec les connaissances, avec le savoir, tout cela est déterminant des enseignements que nous sommes ou non en mesure de donner. Je crois que si l'enseignement de Lacan a été à ce point si décrié, c'est que les auditeurs devaient percevoir qu'il n'était pas fait pour former des

maîtres. Il n'était pas fait pour ça. Alors à quoi sert-il ? De règle de vie ? Non, il ne sert même pas de règle de vie ! Il ne vous dit même pas comment se comporter dans l'existence... Alors à quoi sert-il ? Bonne question. C'est ce genre de question, je crois, que devrait susciter un enseignement de psychanalyse : ça sert à quoi ? Et dans la mesure où l'on ne saura pas à quoi ça sert, et donc que chacun aura essayé de le faire servir à des fins qu'il endossera comme siennes s'il se fait psychanalyste, c'est-à-dire à savoir diriger une cure, je crois qu'à ce moment-là on aura donné un bon enseignement.

Pour conclure, encore un petit mot, moi je suis très gêné par ce que Lacan a pu dire que le discours psychanalytique venait simplement boucler les autres discours. Je suis gêné, très gêné par cette assertion parce que je me dis que si c'était vrai, l'enseignement de Lacan ne rencontrerait pas tant de difficultés. Il serait familier, il aurait sa place *prévenue* par les autres discours, il ne ferait que venir occuper un lieu ménagé par les autres discours. Or, quinze ans après la dissolution de l'École Freudienne, nous voyons que cet enseignement est en train de disparaître dans les sables... Loin au contraire de se fortifier à la place qui serait la sienne.

Et je continue de penser que les assertions qui fondent la démarche et le travail du psychanalyste – à savoir que c'est l'ordre du signifiant qui organise notre subjectivité et le monde –, je continue de penser que ces assertions sont en rupture radicale avec les autres discours. C'est pourquoi je suis en peine pour penser que le discours qui met le petit *a* en position de maîtrise est simplement celui qui vient là boucler la façon dont ils tournent, car je me dis que si c'était le cas, nous pourrions les uns et les autres fonctionner avec la facilité produite par le fait que la psychanalyse serait dans les mœurs, dans le langage courant ; alors on dit que c'est le cas, moi je dis : pas du tout ! Pas du tout, si c'est la psychanalyse telle que Lacan nous l'illustre.

Pardon d'avoir été un petit peu long pour ces quelques mots de départ, et Marcel, si tu le veux bien...



Marcel Czermak – Oui. Vous voyez je sors mes cartes ! Je vous assure que ce n'est pas pour faire des devinettes ! Pas non plus pour faire une réussite... puisqu'en la matière justement, c'est bien cela le thème d'une discussion sur l'enseignement, c'est que la question aussi bien de l'échec que de la réussite se joue sur le fil d'un rasoir, et que pour savoir s'il y a réussite ou échec il y faut bien longtemps, et souvent les réponses sont déjà derrière nous au moment même où on se les pose.

Je dois dire que ce thème de l'enseignement ne m'inspire pas. Bien que Charles m'ait fait l'amitié et l'honneur, avec Christiane, de nous confier ce souci dans l'*Association freudienne*, je suppose en tout cas que c'est parce qu'il devait supposer que je n'étais pas dans mes bottes dans cette affaire...

Quand je me suis posé cette question, puisque il fallait bien vous la poser en se la posant : qu'est-ce aujourd'hui qu'un enseignement de la psychanalyse ? Les choses se sont mises à me fuir d'une façon beaucoup plus nette qu'à l'accoutumée lorsque je me mets au travail, quand bien même serait-ce un sujet difficile. Quoi dire ?

Jusqu'au moment où, une fois de plus, je me suis rendu compte qu'après tout c'est une conjoncture connue que ce moment où l'on a le sentiment de ne plus rien savoir – alors même que ce que l'on peut savoir a préalablement été mis en œuvre –, mais c'est dans la nature même de l'inconscient. On sait que quand on demande à un psychanalyste ce qu'il sait, sa pente spontanée, qui souvent le fait tourner un peu en dérision, c'est qu'il répondrait : « je ne sais rien », ce qui est évidemment faux ; et il a fallu pour contrecarrer cette pente quand même, que Lacan se tape ce séminaire sur « Le savoir du psychanalyste ».

Mais il est vrai qu'il est dans la nature humaine de l'inconscient d'avoir ce caractère fuyant, et donc quand nous abordons un sujet qui se met à nous fuir nous pouvons être certains qu'il touche en plein sur les questions les plus essentielles qui nous portent, ou que nous supportons ! Et je préfère d'ailleurs parler, employer le terme de supporter puisque..., enfin j'aimerais que quiconque me dise si la psychanalyse c'est le pied ? Sauf dans quelques conjonctures un peu particulières...

Et parallèlement, je me suis rendu compte de ceci donc, immédiatement, c'était que non seulement on touchait là à des questions vives concernant l'inconscient comme tel, et que de surcroît il était impossible de traiter la question de la psychanalyse abstraitement. Je m'explique. Je dis abstraitement puisque là encore, comme dans l'analyse, l'enseignement de l'analyse est référé transférentiellement au travail de certains ; certains plus connus, d'autres moins connus ; et qu'en tout cas dans ce dont nous sommes les uns et les autres les effets, bons ou mauvais, il y a la référence inéluctable à ceux dont nous pouvons dire qu'ils ont été nos maîtres, bons ou mauvais ; d'ailleurs ceux que nous disons les mauvais maîtres sont ceux à qui nous devons parfois le plus, et sans même que nous le sachions nous-mêmes.

Et donc qu'un enseignement de la psychanalyse ne peut pas ne pas se référer à la façon dont ceux avec lesquels nous nous sommes formés, qu'ils soient vivants ou qu'ils soient morts..., la nature des questions qu'ils nous ont léguées, et la façon de savoir jusqu'à quel point ces questions ont été véhiculées en nous pour qu'elles nous soient rendues à nous-mêmes à la fois présentes, opérationnelles ; étant entendu qu'après tout la fonction d'un enseignement, c'est fondamentalement de préparer à la fois des opérateurs dans le champ thérapeutique – les instruments étant les sujets opérés eux-mêmes –, et également, permettez-moi le terme, des citoyens dignes dans la cité analytique et au-delà.

Ces jours derniers, comme j'étais donc dans des réflexions sur notre Journée d'aujourd'hui, l'un de nos amis me rapporte une question qu'il me soumet-

tait et qui lui avait été refilée par, bien entendu, des gens bien intentionnés du mouvement analytique. Laquelle question était la suivante – peut-être par là vais-je rejoindre quelques-uns des propos de Charles – : « Depuis Lacan il ne s'est rien fait, qu'avez-vous à en dire ? » Question qui ne manquait pas d'un certain sel quelque peu provocateur, mais c'est une question extrêmement intéressante à mes yeux, puisque si l'on se réfère à la période qui a été celle du vivant de Lacan, « depuis Lacan il ne s'est rien fait », il faut bien dire que du vivant de Lacan il ne s'est pas fait grand chose, mis à part le travail de Lacan et celui de la poignée de guss qui ont bien voulu, en ramassant des coups en permanence, en soutenir la démarche, voire même y aller de leur propre couplet. Mais la ruse de l'histoire est ainsi faite qu'il semblerait qu'il y eut un temps de lait et de miel (qui curieusement d'ailleurs, ultérieurement a donné plutôt des ulcères de l'estomac...), qu'il y aurait eu un temps de lait et de miel où, non seulement la tenue des analystes était digne, leur production abondante, reçue dans le monde public et accueillie avec sympathie et faveur, cependant que, depuis que Lacan serait enfin devenu Autre, il y aurait là une espèce d'affaissement.

Et donc cette question à nous adressée, assez merveilleuse, c'est : « Mais enfin, les gars, qu'est-ce que vous attendez pour faire vos preuves ! » Et la meilleure façon d'invalider quiconque, c'est bien évidemment d'être non seulement pas au courant de ce que tel ou tel groupe analytique, telle ou telle publication indique de ce qui a été effectivement produit, comme de ce qu'est la vie de ce groupe ; donc de ne pas être au courant mais en plus d'en demander raison aux autres, en les mettant dans cette position défensive selon laquelle ils auraient à se justifier, et à faire des preuves qu'ils ont déjà faites.

C'est un coup dans la vie publique et sociale extrêmement bien connu et donc je me retrouvais dans cette position assez curieuse d'avoir éventuellement à répondre à cette question, mais qui a eu le mérite de m'éclairer sur ceci, c'est que je me suis rendu compte que dans notre propre Association nombre de travaux qui ont été produits débordent de très très loin ce qui a été balisé par Lacan et que c'est certainement l'un des mérites de notre Association que d'avoir franchi un certain nombre de frontières et d'avoir mis sur la table des questions jusqu'à présent inédites.

L'ennui, à mes yeux, venant qu'il n'est pas sûr qu'entre nous-mêmes nous soyons capables de nous en rendre compte. Mais il est vrai que pour s'en rendre compte encore faut-il connaître le terrain, Charles employait une métaphore géographique : quelqu'un qui débarquerait du ciel en Équateur dans l'Avenue des Volcans aurait peut-être l'idée qu'il est normal qu'il y ait des volcans partout ! En d'autres termes, pour donner sa valeur à un volcan, encore faut-il savoir que le monde n'est pas fait d'explosions.

Deuxième chose que je voulais faire remarquer : nous sommes donc là dans cette zone où, évidemment, il s'agit du transfert après coup, tardif, porté sur Lacan, dont il eût mieux valu qu'il s'exerçât

autrement, du vivant même de Lacan ; et que cela ne peut pas pour nous-mêmes [ne pas] être enseignant à l'endroit des transferts dont nous-mêmes pouvons être l'objet. C'est-à-dire de transferts dont il vaudrait mieux que nous ne soyons pas morts, pour que le temps où nous sommes soit considéré comme un temps de lait et de miel.

Troisième point, donc vous voyez, c'était la question de l'enseignement, et je ne peux la traiter qu'*in concreto*, c'est-à-dire : qui, comment, pourquoi et à qui ?

À partir de là, je suis fondé à me demander : d'où ai-je opéré ? Je remarque d'emblée que j'ai bien davantage pu fonctionner dans ce que j'ai essayé pour ma part de mobiliser en me servant de l'Association comme d'une base d'opération, au sens où Lacan pouvait l'entendre. Et que je me suis maintenu dans un lieu éminemment conflictuel, éminemment contradictoire avec l'enseignement de Lacan, et où ce qui était homogène d'avec cet enseignement était précisément (et je parle là de l'Hôpital Henri-Rousselle) des patients mêmes qui venaient dans ce champ et qui, chacun à leur façon, pouvaient nous imposer d'avoir à déborder nos imaginations de ce que serait la psychanalyse.

Et cela pour cette raison, qui semble malheureusement être une question pour chacun d'entre nous permanente, qui est une question collective et qui est celle de notre liberté de praticien. L'expérience là aussi semble montrer qu'au regard de nos libertés de praticien nous soyons – je vais reprendre des catégories juridiques – comme des nus-propriétaires, cependant que l'*usus* et le *fructus*, l'usufruit serait pour les autres. Et donc que nous traiterions notre liberté comme une chose, un objet dont nous n'aurions pas la jouissance, cependant qu'elle serait pour l'autre et que pour nous : tintin !

Quand on me fait ce genre de remarque, j'ai coutume de rétorquer que, à ma connaissance, les seules conjonctures cliniques où l'usufruit et le nus-propriétaire se conjoignent, c'est précisément dans les cas de psychose ; et avec cette conséquence, c'est que cette liberté devient elle-même si caduque qu'elle se fait régler par les voies réelles du corps social, prendrait-il la forme des murs d'un hôpital ou les formes aussi murées que celles de ce qui vient organiser dans notre société actuelle les chemins divers de l'exclusion et de la ségrégation.

Donc au regard de cette question de notre liberté qui fait cette espèce de plainte, l'*usus* et le *fructus* seraient ailleurs. On peut constater que, y compris chez ceux qui seraient les plus favorablement disposés, aptes à s'en servir, les modalités de la vie sociale telles qu'elles sont actuellement distribuées ne sont pas nécessairement celles qui en permettent le plus facilement la mise en œuvre, et je voudrais rappeler curieusement ceci : tu évoquais 68, ces Journées sur l'enseignement, je peux également rappeler 1970 ou des poussières, quand Georges Daumaizon ayant à faire un rapport d'enseignement au congrès de neurologie et de psychiatrie (inaudible) « Apports de la psychanalyse et de la sémiologie psychiatrique », tu avais fait un papier dans *L'Information Psychiatrique*, d'autres y avaient

contribué ; dire que si le terme d'« apport » me cassait les pieds – comme si la psychanalyse était un apport ! –, au moins ce terme avait-il le mérite en ce temps-là de prendre la chose au sérieux de la part de gens qui n'étaient pas nécessairement favorables à l'analyse, et donc d'être disposés au débat, serait-il conflictuel, mais au moins avec le sentiment qu'ils y trouveraient leur compte. Il faut constater qu'actuellement cette conflictualité nécessaire, bien venue au débat et au dialogue devient de plus en plus difficile et il faut, au sein même de notre Association, que certains fassent de gros efforts pour en maintenir et l'actualité et la vivacité, au point que certains... Charles évoquait à l'instant ses excursions dans les associations connexes, il faut assurément un gros effort de temps, d'énergie pour aller à la fois entendre ce que disent nos collègues voisins, comme y mêler notre son de cloche, et apprécier dans la disputation ce qui actuellement s'y produit.

Mais il faut dire aussi que les sujets auxquels nous avons affaire ont changé, si dans les années 1970 il semblait aller de soi, et même si c'était conflictuel qu'un groupe aussi éminent que le groupe du Congrès de Neurologie et de Psychiatrie puisse interpellé des psychanalystes sur un tel thème – d'ailleurs Lacan aussi y avait été de son couplet –, curieusement il ne semble plus du tout que ce soit une question à l'ordre du jour, et d'après mes informations, il ne semble pas qu'un tel thème soit jamais prévu dans le corps éminent des psychiatres, alors même que quoi ? C'est le revers de la médaille, si j'essaie de prendre la mesure de qui vient à moi, ou à ceux qui viennent me parler, s'agissant de ces questions de l'enseignement, mais aussi bien des patients puisque c'est souvent les mêmes, je constate ceci de la petite lucarne qui est la mienne – comment par l'effet de ce que Charles évoquait récemment concernant la montée en force des disciplines cognitives et comportementales, dont nous savons parfaitement et compris ce qu'elles doivent à la politique économétrique généralisée qui règne dans tous les secteurs de la vie publique, c'est-à-dire accélérons ! Allez, passons à autre chose, dépêchons-nous et soyez conformes, ayez le bon *look*... – tout cela a comme conséquence que j'ai vu se modifier sous mes yeux ces gens dont je parlais à l'instant, puisque les jeunes psychiatres, il semble que j'en voie de moins en moins intéressés par nos enseignements ; ils ont évidemment leurs enseignements obligatoires, leurs D.S.M III divers, IV, R. etc., et leurs chères statistiques à établir, cependant que leur discipline devient une discipline de gestion et d'administration. Donc ceux-là sont en train de disparaître du champ dans un contexte parfaitement cadré administrativement, où il faut une force d'âme peu commune pour y résister, à moins d'en être balayé : ceux qui vont contre risquent d'y laisser leur peau, à moins qu'ils ne trouvent l'analyse qui leur permettrait évidemment d'y faire face.

Et puis d'autres thèmes, mais peut-être ma lucarne est-elle un peu trop circonscrite, ciblée, c'est la lucarne d'un lieu public. Des jeunes venant là chercher un complément à leurs chères études et, évidemment, ils s'engagent là, comme dans l'analy-

se, sur un malentendu : que l'analyse serait là un complément. Mais nous n'allons pas faire reproche à quiconque du pied malencontreux avec lequel il engage son affaire, on ne va pas reprocher à quiconque son symptôme... Mais donc, le thème de « l'apport », curieusement soustrait des grandes assemblées scientifiques, fait retour dans la demande des plus jeunes.

Enfin, quant aux plus âgés, car je vois beaucoup de guss de ma propre génération qui, en 68 justement, ont pris certaines voies dans la psychanalyse, ont pris certains chemins du genre de ces tollés dont tu parlais tout à l'heure et qui donc, vingt-cinq ans après, ayant dérivé loin de toute côte visible, viennent me demander à ce qu'on leur redonne la position en latitude et en longitude : est-ce que vous n'auriez pas, vous, une façon de nous donner la position ? Tous ces sujets étant pris dans le fait qu'entre 68 et maintenant, nous sommes passés d'un monde, disons, relativement d'abondance, aux travailleurs (inaudible), où l'on envoyait facilement la famille par-dessus bord, cependant qu'actuellement la conjoncture économique est difficile, économiquement de contrainte, où le risque d'une exclusion, si elle ne produit pas un plus, va croissant et où, en plus, le ministre de la santé dit : « La famille, c'est la valeur refuge », incitation donc à investir pour les citoyens investisseurs...

Ce qui indique au moins ceci, c'est que les termes du dialogue, si la psychanalyse et son enseignement sont un dialogue, les termes du dialogue ont vraisemblablement changé, puisque c'est à un Réel différent que nous avons affaire, Réel où nous avons d'ailleurs notre propre part puisque nos discours ont contribué à le modifier. Cela signifie aussi, du même coup, que ces opérateurs que nous sommes, comme ceux que nous essayons de former, ne sont plus les mêmes.

Depuis deux ans, j'ai eu l'occasion de beaucoup voyager à l'étranger et spécialement dans des groupes naissants, des groupes pionniers comme on dit, et qui sont d'ailleurs tous toujours très surpris si on leur lit par exemple la correspondance de Freud avec Ferenczi qui a été publiée l'an dernier, ils sont toujours extrêmement surpris de s'apercevoir à quel point cela les concerne. C'est-à-dire que le syndrome que je n'appelle pas la maladie – par analogie avec la maladie infantile du communisme, je parle de la maladie infantile de la psychanalyse, il y a une maladie infantile de la psychanalyse fort bien répertoriée dans tous ces textes quand on examine ce que fut la bande de Freud, et y compris le fait que les uns et les autres étaient tout le temps les uns sur les autres... – ce syndrome se retrouve d'une façon tout à fait identique et quelque soit le lieu, par delà la diversité géographique, les diversités de l'histoire, des langues, etc., il est parfaitement stéréotypé et comme toute maladie infantile, toute névrose infantile, nous pouvons aussi nous poser la question de savoir comment elle se présente dans une Association adulte, c'est-à-dire : quelles sont ses modifications, ses transmutations, ses pesanteurs, etc. ?

De mon séjour récent, je reviens d'Amérique du Sud où j'ai eu le sentiment suivant : autant ici je

puis souvent avoir le sentiment que la psychanalyse est tirée vers le bas, qu'il faut sans arrêt avoir à remettre sur le métier les mêmes affaires, comme si elles n'étaient jamais réglées, et comme si on ne pouvait pas déclarer une fois pour toutes « j'en suis quitte ! », ce côté donc éminemment harassant d'avoir sans arrêt à parcourir les mêmes frayages, alors même qu'on aimerait bien de temps en temps avoir d'autres frayages... sentiment donc de découragement. Là, en Amérique du Sud, je n'ai pas eu du tout ce sentiment, pour une raison qui est simple, c'est que la plupart de ces groupes n'en sont qu'à leur début, ils n'ont pas parcouru vingt fois, trente fois le même frayage ; et donc on voit les choses *in statu nascendi* ; avec quelque chose de plus (à moins que ce soit ancien et que je ne m'en sois pas rendu compte), c'est que les meilleurs..., et je passe sur toutes ces questions que Charles a évoquées, et même si Lacan ne tenait pas à fabriquer des maîtres, ce n'est pas parce que des gens sont formés à Lacan en telle ou telle zone que, pour peu que la conjoncture s'y prête, ils ne se précipitent pas sur des positions qui soient telles que ceux-là même à qui ils doivent toute leur formation ne se retrouvent pas virés au nom de l'efficacité et du bon *look* social. Mais enfin ça, question connue, répétée...

Mais en revanche, de constater ceci qui fait partie sans doute de ce sur quoi nous avons à être vigilants et [qui] doit être présent dans notre façon de faire. Il y a cette maladie chronique qui veut périodiquement, où que ce soit, faire dépendre le travail des institutions. Il est vrai que le transfert, c'est la première des institutions voire, quelle qu'elle soit, la racine de toutes les institutions, mais enfin cette institution-là peut parfaitement être subvertie par ce qu'on appelle les institutions dès lors que le premier point est méconnu.

Et j'ai eu, par exemple, l'occasion dans un Congrès International de Philosophie, de devoir siéger à côté de quelqu'un, comme on dit, « un élève en train de devenir un maître », et qui sur la question de l'enseignement, de la transmission et de l'institution psychanalytique, a ressorti une re-sucée du livre de madame Roudinesco avec les scissions du mouvement analytique, comme s'il y avait là l'alpha et l'oméga de la vie analytique ; à quoi – et sans le moins du monde se pencher sur ce que ce mouvement analytique avait réellement produit comme travaux, comme pertinence et en quoi ces travaux-là avaient été d'une utilité quelconque pour ceux qui avaient bien voulu s'en servir –, j'ai fait la remarque à ce collègue à propos du livre de Roudinesco : que penserait-on d'un mathématicien qui voudrait écrire un livre de logique et dans lequel il n'y aurait que ce qu'on trouve dans les poches de pantalon des mathématiciens, voire dans leurs draps ! Et j'ai également fait la remarque suivante : mais enfin, que savez-vous des textes qui ont été effectivement produits et qui concernent le thème même de la rencontre à laquelle nous sommes ? Point sur lequel je n'ai guère eu de réponse...

La difficulté semble donc être – puisque ce petit détail que je vous rapporte là je l'ai rencontré dix fois, vingt fois, parfois plus d'ailleurs... – la question

me semblait être comment nous-mêmes, une fois que nous sommes extraits, à supposer que nous le soyons, de ce type de coloration du livre dont je viens de parler, comment les travaux qui sont ici parmi nous suscités, pouvons-nous aussi bien les débattre, les faire valoir d'une façon qui soit analytiquement juste puisque l'une des difficultés tient à ceci, qu'il n'est nullement nécessaire que les choses soient sur la table, que les meilleures choses soient sur la table, ce n'est pas parce qu'elles sont sur la table qu'elles sont vues et qu'elles sont lues, ni même entendues. C'est-à-dire comment, analytiquement, pouvoir passer, franchir cette résistance qui sans arrêt se reproduit, et y compris par notre pente spontanée, si l'on peut dire, mais comme également les effets de groupe, pour que nos travaux ne soient pas de purs et simples objets à ranger aux rayons de nos bibliothèques, qu'ils encombrant beaucoup et sans que quiconque s'y intéresse, comment faire en sorte que ces travaux prennent leur effectivité ?

Bien évidemment, notre pente fait que pour chacun l'opération est à repasser, et le refoulement à refranchir ; ceci étant réglé (à supposer que ce soit réglé), par quelles modalités une association peut-elle soutenir ses propres enseignements puisqu'un enseignement n'a pas d'autre visée (à mes yeux en tout cas), comme visée élémentaire : fabriquer des gens avec qui on puisse causer... ? Ça, ça prend au moins dix ans ! Et avec cet ennui, c'est qu'une fois qu'on a les gens avec qui causer, évidemment ils disparaissent de la circulation, puisque eux-mêmes il faut bien qu'ils se fabriquent d'autres copains avec qui causer, etc.

Comment faire pour fabriquer des gens avec qui parler, parler vraiment, avec qui le dialogue ne soit pas un dialogue fictif ? Comment faire en sorte, puisqu'un enseignement ne se soutient que de la demande et je dirais plus : beaucoup plus de celui qui enseigne que de ceux qui viennent là chercher un complément ou un rebalisateur nautique, ou ce qu'on voudra... Cette demande, c'est évidemment que chacun d'entre nous ne peut avancer, être soutenu dans sa propre démarche que s'il sent que les désirs y portent ; et que c'est une difficulté extrême que d'être seul à désirer. Cela arrive cliniquement mais enfin, la psychanalyse n'a pas pour vocation de porter à désirer tout seul !

C'est plus facile de dire ce qu'il ne faut pas faire que de dire ce qu'il faut faire et quand on examine le corpus des règles, des textes sur l'enseignement, des préceptes pratiques et techniques, on se rend compte que c'est surtout des règles, des préceptes, des documents négatifs : ce qu'il vaut mieux ne pas faire. Mais alors, quant à savoir ce qu'il faut faire, c'est une autre paire de manche. Savoir ce qu'il faut faire, dans ce qui est mobilisé là pour chacun, c'est évidemment la question à mes yeux. La question à mes yeux, pour laquelle je n'ai assurément pas de réponse, même si je puis remercier tous ceux qui, depuis que je vis dans le mouvement analytique, en ce qui me concerne, ont pu me donner le désir de continuer avec eux.

Il y faut évidemment, je dis souvent de la question de l'enseignement, comme de la pratique analy-

tique, qu'elles concernent cette affaire, à mes yeux, très opaque dans l'histoire du mouvement analytique, comme dans la vie des citoyens, à savoir : qu'est-ce que le courage ? C'est très difficile de savoir ce qu'est le courage, si quelqu'un en avait une bonne définition j'en serais heureux ; à ma connaissance il n'y a pratiquement pas de travaux analytiques là-dessus, et curieusement c'est une question d'une grande portée, puisque je me souviens de tel article de Claude Julien dans le *Monde Diplomatique*, où il revenait sur les affaires de Vichy et autres, et où il disait : « comment se fait-il que des hommes d'une même culture pouvaient les uns passer d'un côté et les autres de l'autre, à quoi cela tient ? »

« À quoi ça tient ? » J'ai fait remarquer à M. Julien que ce n'était probablement pas une affaire de culture mais j'étais bien embêté pour lui répondre puisque ça concernait la façon dont on peut se dépendre de l'objet, c'est-à-dire nos rapports à la question de l'incorporation et de la déprise, c'est-à-dire du fantasme en somme, ce qu'on lâche et ce qu'on tient, ce qui continue à nous tenir et ce qui nous lâche, mais sur quoi, je dois dire, je n'ai pas beaucoup de lumière.

Voilà donc les quelques remarques que je voulais faire ce matin.



Ch. M. – Merci beaucoup, Marcel. Est-ce que quelqu'un voudrait donner une définition du courage ?

E. Doumit – Encore que Lacan peut-être a précisé qu'il s'agissait du courage au sens grec, au sens antique...

M. Cz. – Oui, mais enfin ça ne nous avance pas !

M. David – C'est d'assumer une solitude.

Ch. M. – Qu'est-ce que cela pouvait être le courage au sens antique ? Ce n'était pas la solitude, non... Non, le courage aujourd'hui, ce n'est pas assumer la solitude, c'est assumer le couple !

R. Chemama – Au sens grec, vous voyez, la question est de savoir où mettre la césure, il fallait la mettre d'une manière plus nette dans ce qui venait de nous être dit. Mes souvenirs ne sont pas très nets. Si vraiment Lacan a dit cela du sens grec, je crois que ça doit référer à différentes parties de l'âme, et donc à l'idée qu'il ne s'agit pas simplement de l'âme qui connaît mais aussi de l'âme qui agit, enfin du côté du cœur, c'est-à-dire peut-être pas seulement de la conception, de la pensée, mais de la décision et de la volonté. Peut-être que cela nous encourage justement à distinguer ce qui n'est pas simplement fonctionnement du signifiant en ce sens du savoir et acte ; peut-être que c'est une autre façon de poser la question de l'acte.

Ch. Melman – Oui, c'est intéressant ce que vous nous évoquez, Roland. Ce serait de tirer les conséquences de l'enseignement que l'on reçoit...

R. Ch. – De ne pas en rester au fonctionnement justement de la pensée.

Ch. M. – C'est ça. Sur ce que Marcel a bien voulu nous dire et qui m'a paru, je me permettrai de le sou-

ligner, très en deçà du travail que depuis de nombreuses années il mène à Sainte Anne, avec un succès certain, et qui rencontre beaucoup de sympathie, et qui a un certain nombre de conséquences, donc ce qu'il nous a dit m'a peut-être paru, à moi, en retrait sur ce que lui-même justement pratique, mais enfin, c'est un autre problème...

J. Pasmantier – Moi, je vous trouve un petit peu pessimiste, Marcel, parce que, personnellement, je suis votre enseignement depuis plus de dix ans, et peut-être parce que « vous n'êtes pas du tout dans vos bottes », comme vous le dites si bien, que c'est peut-être très souvent de ce côté-là que, pour ma part, j'ai tiré profit – si on peut appeler ça profit – de cet enseignement dont je vous suis redevable ; de même qu'à Christiane dont j'ai suivi l'enseignement beaucoup moins fréquemment, mais qui, à l'occasion de quelques séances de travaux de sa part, publics, a su comme ça, sûrement à son insu, avancer des choses tout à fait essentielles à des moments difficiles de mon analyse. Et il y a une phrase que j'ai lue dans les travaux d'Héraclite, que je souligne comme ça à tout le monde, à propos des hommes de savoir qui prétendent nous enseigner la vérité, que faut-il pour sauver de l'oubli, justement, cet enseignement ? Dans les travaux d'Héraclite, il s'agit des faux-semblants de vérité, des choses qui vivent des opinions vaines et mériteraient de mourir et qu'ils sauvegardent dans leurs poèmes. Et on appelle, enfin certains de ces gens qui sont des fondateurs sont appelés des « artisans en fausseté », et nous en tant que disciples, nous sommes donc des témoins. Voilà.

J. Bergès – Ce que la clinique apprend en tout cas, c'est que c'est beaucoup plus facile de sauver ce qu'il en est de ce qui mériterait de mourir, qu'autre chose ! C'est vrai que cliniquement, dans l'enseignement, les trois-quarts de cette matière enseignée mériteraient de mourir, tout simplement parce qu'elle est morte ! Mais l'expérience montre que c'est celle qui fait le plus jouir, que c'est de ce qui est mort de ce qui est enseigné que nous tirons le plus de jouissance, et c'est en ce sens qu'un adjectif qui est employé à l'Association – qui, moi, m'a toujours fait penser au poisson –, c'est en ce sens qu'il est justifié à mon avis. Parce que en effet ce qui est « vif », ou le vif du sujet, ou etc., mais c'est ce qui est le plus difficile à aborder et c'est ce qui est le plus difficile à enseigner.

M. Cz. – Je peux dire quelque chose là-dessus, parce que le vif pour [le] prendre, après les pêcheurs du sud-ouest, dans les torrents ; le propre du vif c'est que pfff ! il passe le temps d'un éclair. La question est de savoir, et cet éclair comment faire qu'il ne donne pas le sentiment après-coup que : est-ce que ce n'était pas une illusion ? Je sais pour ce qui me concerne pourquoi je restais en deçà de la maille ; il y a une chose que je sais parfaitement, et sur quoi je n'ai justement aucun doute, c'est que l'une de nos visées a été de cesser de fonctionner avec notre corpus comme s'il était là bien sédimenté au chaud et comme si, après tout, il n'y avait plus qu'à repasser par ces frayages que j'évoquais, pour être quitte avec l'affaire, puisque ce type de corpus devient moribond dès lors qu'il n'est pas sans arrêt

rebrassé, et que c'est précisément, je crois, sur ce vif que nous avons essayé de travailler ; et ce sur quoi je n'ai aucun doute, c'est la grande quantité de choses que nous avons mises sur la table qui ne l'ont jamais été.

Le problème, puisque tu prends la métaphore du vif, c'est qu'il faut être un pêcheur pour voir le vif, c'est-à-dire qu'il faut être drôlement entraîné ! C'est pourquoi je ne parle pas...

Ch. M. – Un pêcheur, pas un pêcheur !

M. Cz. – Au moins y a-t-il des conditions qui ont permis qu'il y ait là quelques pêcheurs pêcheurs qui aient pu en tout cas se livrer à cet exercice...

J. B. – Parce que les idées qui méritent de mourir, finalement c'est ce à quoi Lacan s'est attaqué en premier. Le moi, par exemple, alors évidemment ça ! Il faut bien dire que c'est de cette matière morte que l'on tente de faire ses choux gras, et c'est pour ça qu'il y a toujours un thé *earl grey* dans l'enseignement de Lacan... (*rires*).

Ch. M. – Comme le mot « vif » se trouve également dans l'annonce de ces journées, moi je vais me permettre de vous en proposer une définition du vif, et qui concerne justement la question de ce qui est mort.

Il y a cette frontière que Lacan situe entre savoir et vérité, il est clair qu'après un certain nombre de tours, ces dits savoirs deviennent usés, c'est-à-dire ne répondent plus à la vérité – que veut dire qu'ils deviennent usés ? Je veux dire que la vérité qu'ils avaient mise en place, elle a elle-même basculé du côté du savoir, c'est-à-dire qu'elle n'est plus vérité : elle est morte comme vérité. Le moi, par exemple, à une époque cela a été vérité, bon ; et puis à partir de Lacan c'est devenu vérité morte, c'est-à-dire que ça a basculé du côté du savoir.

Et alors, le vif, n'est-ce pas justement permettre la mobilité, que nous permettions la mobilité de cette frontière entre savoir et vérité, qui est aussi d'une certaine manière la frontière entre Symbolique et Réel ? Or, il est avéré que lorsqu'on touche à cette frontière, on est sacrilège. Toucher à ça, on se fait taper dessus, c'est garanti.

R. Ch. – Oui, parce que je pensais justement reprendre ce que vous disiez sur ce qui fait que personne ne vienne pour dire du graphe « mais enfin, qu'est-ce que cette histoire, c'est le rêve de Lacan ! Comment ça peuvent fonctionner ces quatre termes ? Etc. » Et je me disais la chose suivante : peut-être avez-vous d'une certaine manière la réponse, mais à ce moment-là, par ce que vous dites par ailleurs, à savoir qu'en même temps nous éprouvons qu'en dehors de l'enseignement de Lacan il n'y a pas de boussole et peut-être que – parce que nous sentons davantage ce besoin de boussole – avons-nous du mal à contester notre instrument lui-même. Je crois que c'est peut-être un peu le paradoxe qu'il y a, c'est qu'à la fois ce qui nous distingue des autres groupes, c'est de tenir tout seuls, mais en même temps, bien entendu, cela peut avoir des effets paralysants, alors c'est, je crois, la grande question, c'est comment...

Ch. M. – Roland, n'en avions-nous pas parlé ensemble ? Je ne me souviens plus très bien, mais quand il fait le nœud borroméen, Lacan s'interroge : où donc le Réel vient figurer dans le nœud ? Lacan cherche à tout prix quel est l'impossible propre au nœud borroméen, c'est-à-dire qu'il cherche avec beaucoup de force ce qui viendrait nier le nœud borroméen, ce qui viendrait lui dire non, ce qui viendrait lui porter la contradiction du Réel ; autrement dit, il ne fait pas non plus du nœud borroméen une espèce de savoir fou, ou à prétention totalitaire... Donc vis-à-vis du graphe, et vous voyez Lacan lui-même – je vous le montrerai dans le texte de ses séminaires –, comment il interroge Souris, il cherche le nœud à quatre et il est très déçu, quand il croit avoir trouvé un impossible, que Soury et Thomé lui montrent : pas du tout, ça peut se faire !

Donc à propos du graphe, moi je crois que si nous voulons être vis-à-vis de lui dans un rapport correct, il importerait d'exercer vis-à-vis de lui, d'avoir vis-à-vis de lui cette même démarche ; ce qui n'est aucunement (il faut enfin arriver à se déprendre de ça !) le mettre en péril ou vouloir casser la boussole, mais au contraire, la faire fonctionner avec efficacité.

R. Ch. – Excusez-moi, mais alors en quoi ce ne serait pas un « oui, mais... » ?

Ch. M. – Ah ! mais ce n'est pas un oui, mais..., c'est je dirai à ce moment-là plutôt un oui, oui. C'est un oui, mais... tant que votre mais, si je puis dire, ne se supporte que de ce que j'évoquais tout à l'heure, c'est-à-dire la réaction normale de la subjectivité qui, devant une écriture, répondra forcément oui, mais...

E. D. – Finalement, il serait poppérien ! Finalement, d'après cette démarche où il s'agit pour lui-même, concernant le nœud borroméen, [?] il est là à venir contredire à chaque fois, je veux dire que quelque chose dise non à ce qui est déjà affirmé. Et qu'est-ce que dit Popper concernant les sciences ou la démarche de cette science ? Quand il dit qu'elle est réfutable, ça veut dire qu'il n'y a aucune assertion qui puisse prétendre mettre la main sur le Réel, le réfutable cela veut dire : il existe un Réel ; on peut ré-interpréter Popper de cette manière, et je crois qu'on l'a rejeté complètement parce qu'il a prononcé le mot psychanalyse et on n'a pas voulu voir dans ce qu'il disait, on n'a pas voulu tirer peut-être quelque intérêt concernant ce qu'il disait, c'est-à-dire que, après tout, quand il disait que la psychanalyse est irréfutable parce qu'il se référait à quelque auteur, il disait « c'est comme la religion »...

Le fait de dire que le lapsus (on est coincé un peu), le lapsus est irréfutable, oui ! Mais est-ce que ça répond à l'objection de Popper ? Je ne crois pas puisque Popper dit : c'est l'interprétation que nous donnons du lapsus qui risque d'être irréfutable, c'est-à-dire absolue. Et donc la démarche lacanienne quand on prend le graphe – et c'est vrai on n'interroge plus le graphe, on est dedans ! Comment voulez-vous qu'on puisse s'intéresser au graphe si l'on est dedans ? Et ce qui est intéressant peut-être, c'est de voir ce qui a motivé ce graphe, quelle était l'expérience, la problématique qui l'a amené, et on est dans une démarche poppérienne d'une certaine manière...

Ch. M. – Cher Élie, très cher Élie...

M. D. – Est-ce qu'on ne pourrait pas quand même introduire le terme de recherche, parce que Lacan au fond a fait enseignement de sa recherche, c'est assez particulier ce qu'il a fait, en s'appuyant sur Freud donc...

Ch. M. – Là, Marielle, vous abordez un peu autre chose, mais je crois qu'il faut, avant, que nous faisons ensemble remarquer à Élie que, pour Lacan, le Réel en tant qu'il vient dire non, c'est du même coup un non qui, lorsqu'il est pertinent, vient démontrer la consistance du savoir. Autrement dit, il est nécessaire à la démonstration elle-même, et ne la constitue pas comme modèle, ce qui est la démarche poppérienne ne me permet aucunement de dire que ce savoir-là n'est qu'un modèle puisqu'il y a toujours un Réel qui viendra le contredire, mais que si je tiens compte du Réel comme d'une catégorie non plus soustractive mais positive, comme nous sommes amenés à le faire en psychanalyse, à partir de ce moment-là, c'est d'une certaine manière ce qui vient confirmer la validité et la consistance, voire même à la rigueur l'irréfutabilité de ce qui a été avancé, et qui dès lors n'est plus un modèle mais qui est l'étoffe même constitutive de ce réel. Ce n'est donc pas la même...

E. D. – Je suis assez d'accord pour dire que ce n'est pas un modèle, ce Réel bien sûr vient donner consistance à ce qui est dit...

Ch. M. – Et il va jusqu'au point de l'introduire justement, comme il l'a fait avec le nœud borroméen, comme dimension de même nature que le Symbolique et l'Imaginaire. C'est là le franchissement opéré par le nœud borroméen. On s'est réunis jeudi soir et on a reparlé du graphe, et il y a eu cette question (je crois que c'était Bernard – ou vous même Roland – qui l'avait soulevée) : pourquoi quand on passe de la circulation en rond des a, b, g, etc., pourquoi dans le graphe y a-t-il cette ouverture, cette coupure ?

Alors vous avez la réponse dans le texte *Subversion du sujet et dialectique du désir* quand Lacan parle de la quadrature du cercle qui serait presque réussie, ce serait presque un moyen, avec les α , β , γ , δ , de réussir la quadrature du cercle, mais ce qui vient décompléter le cercle, et on en arrive à la question du Réel, c'est le sujet. Et c'est ainsi que si à un moment vous retrouvez le $\$$ en bas du machin, c'est du même coup ce qui vient faire...

B. Vanderersch – Si j'ai parlé de ça, c'était pour faire entendre à Marc aussi que peut-être le sujet on ne le trouvait pas dans la petite case, à la fin, celle du je, celle posée comme étant une métaphore de la psychanalyse. C'est qu'il ne me semblait pas que la psychanalyse se résumait à une série de cours où l'on dit d'abord : « le sujet n'est pas là », pour dire enfin : « tu es dans la case quatre ».

Ch. M. – C'est vrai, c'est vrai.

B. V. – Cela dit, il y a tout à fait autre chose, c'est pour cela que je pensais que le graphe n'était pas le graphe des α , β , γ , c'est un graphe qui s'inaugurerait d'une coupure.

Ch. M. – Non, mais justement, dans cette coupure nous pouvons voir prendre place la dimension du Réel qu'évoquait là Élie tout à l'heure, et qui vient justement donner la consistance du graphe.

M. Nacht – La question du graphe là, j'ai l'impression que quand tu parles de l'enseignement de la psychanalyse, on oscille toujours et d'une façon absolument inéluctable, enfin parce qu'elle est structurelle, entre l'activité de pensée et son refoulement, entre l'exposition de l'activité de pensée et ce que cette exposition vient déclencher comme occurrence du refoulement. Par exemple, ce qui serait le plus conforme à l'idée courante de l'enseignement, c'est bien entendu la transmission du [savoir], or cette transmission elle est absolument nécessaire et elle fait partie de ce qui se transmet et qui est au fondement même de la doctrine psychanalytique, dont on ne peut évidemment pas se séparer. Et puis il y a cet autre aspect qui est, celui-là, plus risqué, qui sans doute demande en effet plus de courage – que vous avez d'ailleurs énoncé tout à l'heure – et que l'on pourrait dire comme : le transfert était une modification possible de position du sujet quant au savoir.

Alors, évidemment, les deux pôles ne sont pas sans contradictions puisque les transformations de la position du sujet quant au savoir ne peuvent avoir qu'une répercussion à l'égard de la transmission même de la doctrine, donc on est dans un perpétuel mouvement de contradiction qu'il faut assumer, là.

Ch. M. – Mais, qu'il faut assumer, je dirai, oui... assumer ?

M. Cz. – Non, je ne crois pas, non...

Ch. M. – Est-ce que c'est à assumer, ou est-ce que, je dirai, c'est le vif de ce que nous avons à transmettre ?

M. N. – Pour moi c'est pareil.

M. Cz. – Marc, simplement le terme d'assumer, je ne suis pas sûr que je pourrai y adhérer puisque dans un moment de franchissement, nul n'a le sentiment de ce franchissement, ce n'est que dans l'après-coup qu'il sait qu'il a crevé l'écran. J'en donnerai un petit exemple de quelque chose qui m'est arrivé ce mercredi. Il se trouve que de ma jeunesse j'ai gardé le goût de la neurologie, ce qui fait figure de sale manie dans des ambiances..., je ne vois plus guère de malades neurologiques. Le hasard a fait que j'ai eu à examiner à deux reprises, notamment mercredi un cas présenté comme un syndrome de Korsakoff, mais qui était infiniment plus proche de ce que l'on appelle une agnosie de physionomie. Et il s'est trouvé, je ne m'en suis rendu compte qu'après, à la fin de l'examen, que je n'ai pas pu l'examiner ainsi que j'avais appris à le faire dans ma jeunesse. Et je l'ai examiné, comme je puis actuellement le faire, compte tenu de ce que l'analyse m'a appris, et je suis tombé sur des faits neurologiques pas répertoriés, en particulier ceci, le fait suivant de haute valeur, à mes yeux, doctrinale : le médecin du patient, le patient pouvait le reconnaître sans pour autant savoir son nom, alors qu'il le rencontre quotidiennement, dans l'autre coin il y avait notre ami

Jean Périn qui était porteur du nom du médecin en ville dudit patient, cependant que Périn, il ne le reconnaissait pas ; et quant à moi qui l'avais examiné deux fois, il avait oublié non seulement mon nom, mais mon visage.

Ce qui est un phénomène extrêmement intéressant, puisque ça noue tout de suite la question de la reconnaissance du visage d'avec cette question de la nomination, et de la façon dont elle peut se dénouer sur un mode tel que sur trois personnes, elle puisse se jouer dans des composantes et avec des vertus différentes, qui soulève une question formidable concernant le rôle organisateur du visage dans son rapport à la nomination. Je m'en suis aperçu après, mais là la question : quoi assumer ? Là alors, évidemment, il ne suffit pas de l'avoir remarqué, qu'est-ce qu'on va en faire maintenant au titre de l'analyse, comme apport à la neurologie ? Parce que ça, ce n'est pas du tout un truc ni cognitiviste, ni comportementaliste ! Qu'est-ce qu'on va en faire doctrinalement ? Pour dire que le moment où l'on franchit un truc, on ne peut pas le savoir...

Ch. M. – Sur ce qui s'évoque, à partir de ce que Marcel nous a dit avec beaucoup de modestie et sans doute un excès de modestie, moi je voudrais quand même revenir sur deux points.

D'abord le problème de la transmission. Moi, là-dessus, je serai radical en disant que je ne vois pas à quel titre nous aurions un **devoir** de transmission, je veux dire d'un savoir... Je ne vois pas à quel titre ! Car notre affection ou notre admiration, l'importance que nous accordons à Lacan, ne font pas pour autant un devoir de transmission. Nous ne sommes pas destinés à sauver l'humanité qui va nous succéder, qu'ils se débrouillent ! Qu'ils réinventent, qu'ils lisent eux-mêmes, qu'ils brûlent, qu'ils fassent ce qu'ils veulent...

Mais en revanche, ce qui nous intéresse dans l'enseignement de Lacan, à mes yeux, c'est la façon dont nous allons essayer de nous en sortir nous-mêmes grâce à cet enseignement, et c'est donc ce qui me paraît justifier que nous lui accordions cet intérêt. Et donc que dans l'enseignement que nous donnons, beaucoup moins ce qui serait un devoir de transmission, qu'une transmission très égoïste. On pourrait l'appeler « l'enseignement égoïste », c'est comme ce que disait Marielle tout à l'heure, c'est fait pour se nourrir soi-même, voilà ! Cela oblige à travailler, il faut paraître savant aux yeux des élèves, alors on est là à feuilleter des bouquins et puis donc, c'est un bon stimulant d'avoir des élèves pour travailler soi-même. Donc conservons à l'enseignement ce caractère après tout égoïste !

Sans doute pour Lacan, ses élèves lui ont-ils sûrement beaucoup servi aussi par leur lourdeur, leur inertie, leur incompréhension... Quand vous ouvrez un séminaire de Lacan, il y a le premier séminaire qui est toujours très brillant parce qu'il l'a préparé durant tout l'été, alors ça fuse, c'est absolument remarquable ; et puis alors vous avez le second séminaire : « Il semble que certains d'entre vous aient eu quelque peine à me suivre, et j'ai eu des échos, etc. » Manifestement les élèves n'ont rien compris au premier truc, et il est obligé de relancer son affaire...

Donc, les élèves là lui rendent service aussi... Laissons peut-être l'enseignement, dans le cadre de l'égoïsme des uns et des autres : l'enseignant qui cherche à pousser pour lui-même, de façon égoïste un certain nombre de données, et les élèves qui cherchent à se préserver et sauver leur petit savoir...

Maintenant il y a un autre point qui me paraissait peut-être mériter d'être relevé dans l'enseignement, c'est ceci, c'est qu'il y a le côté surmoïque de l'enseignement. C'est-à-dire que comme nous nous vivons normalement comme venant décompléter justement le savoir, puisque nous nous vivons toujours comme ne sachant pas tout ce qu'il faudrait, c'est-à-dire nous vivons toujours dans la culpabilité à l'endroit du savoir, alors on comprend bien comment l'enseignement peut prendre un côté surmoïque, et même sadique. Ce qui est souvent apprécié d'ailleurs par les élèves, hein ? Ils aiment bien les enseignements un peu comme ça... l'enseignement à la cravache !

Alors peut-être avons-nous aussi dans notre démarche, à cet égard, peut-être avons-nous aussi à prendre en compte cette dimension surmoïque pour nous mettre en règle vis-à-vis d'elle. Qu'est-ce que ça veut dire : se mettre en règle ? Eh bien, savoir comment nous nous situons par rapport à cette dimension surmoïque. Je ne veux pas dire qu'il faut ni l'épouser, ni s'en guérir, c'est pas là le problème... mais savoir comment on se place par rapport à ça.

À propos du vif, peut-être encore un petit mot. Parce que c'est trop marrant quand même, là, c'est trop marrant ! Certains d'entre vous y étaient, à propos justement de l'enseignement de la psychanalyse et du vif, quelques uns d'entre vous y étaient... Bon, nous avons fait ce *Journal Français de Psychiatrie* que j'espère vous avez vu, je dis *vu*, je ne dis pas *lu*, alors c'est vrai que ça s'entend beaucoup ce Journal-là, c'est un Journal qui s'entend...

Et nous avons eu une réunion du comité de rédaction, c'était justement il y a huit jours, et ça a été merveilleux ! Merveilleux et très intéressant je trouve, très intéressant, pourquoi ? Eh bien parce que la séance a été entièrement consacrée, enfin personne n'a fait la moindre remarque sur les textes du Journal, rien ! Alors que vraiment ils ne sont pas mal du tout sur la question du traumatisme, et il n'y a pas que la question du traumatisme, il y a le papier de Marcel sur Lacan dont beaucoup de gens se sont réjouis, il y a des pages cliniques, enfin aucune remarque sur le texte. Autrement dit les auteurs vraiment frustrés, hein ! Rien !

M. David – C'est pas vrai ! C'est faux ! Moi j'ai parlé de l'article de Balbo, j'ai parlé de Ségallène...

Ch. M. – Mais vous n'avez rien dit du mien... (rires)

R. Chemama – Et puis, beaucoup n'avaient pas eu le Journal...

Ch. M. – Alors, en revanche, en revanche les photos : le scandale ! Produire un scandale, ce n'est pas à la portée de tout le monde, on en avait produit un, c'était intéressant... Alors, quel scandale ?

Scandale qui n'a aucunement besoin d'être expliqué, autrement dit, personne ne prend la peine de dire pourquoi c'est scandaleux, alors au moins dire pourquoi ! D'accord c'est scandaleux, O.K., entendu, c'est vrai, c'est vrai ! Mais pourquoi ? Non, consensus pour dire : « C'est scandaleux ». Et chacun venant vérifier dans l'émotion d'autrui le fait que c'était scandaleux, un point c'est tout !

Donc, manifestation absolument spontanée et merveilleuse de l'inconscient, c'est-à-dire des résistances, et d'un savoir qui n'a aucunement besoin de se justifier, qui se vérifie simplement de l'approbation du prochain pour dire : « non, ça c'est pas possible ! » – « Mais pourquoi ? » – « Non, ce n'est pas possible. »

Alors donc, cette après-midi-là, la pièce était pleine d'inconscient, il y en avait, vous le voyez, ce qui est rare, eh bien, c'était comme ça... Or, puisque nous parlons du vif et que nous parlons de la frontière entre Réel et Symbolique, qu'est-ce que c'est que ces photos que nous avons publiées ? C'est extrêmement simple, c'est élémentaire, le moindre enseignement de la psychanalyse permet à quiconque de déchiffrer ce qui est là sous ses yeux. Déchiffré, qu'est-ce que c'était ? Des corps de femmes pas érotiques, pas pornographiques, pas anatomiques, ça suffit ! Mais quoi ces corps de femmes ? Mais quoi ? Alors, dites-le ! C'étaient des corps réels.

D. Vincent – C'étaient des corps artistiques !
(*Brouhaha de contestation dans la salle*)

Ch. M. – Oui, oui, oui ! C'étaient une tentative...

D. V. – C'est ça qui est gênant...

Ch. M. – Attendez ! Ça c'est l'étape suivante, mais dans un premier temps, (c'est l'étape suivante, vous avez raison mais on va peut-être en dire un peu plus), mais c'est d'abord des corps réels, réels, c'est-à-dire la possibilité de donner du corps une représentation — et de ses parties sexuelles et anales — représentation du corps, du corps d'une femme comme réel. Ce qui est absolument interdit et à juste titre, et ce qui a un effet traumatique. La rencontre du Réel, c'est évidemment ce qui a un effet traumatique. Or, il se trouve que c'est justement ce que nous cherchions à démontrer, donc nous avons cherché pour ce Journal non pas des illustrations, mais nous avons cherché des figures qui soient des démonstrations, il fallait démontrer ce que l'on dit, et effectivement on a obtenu cet effet-là, au-delà de nos espérances...

M. Cz. – Je voudrais apporter une petite note clinique, Charles. Puisqu'il y a cet effet que tu évoques là, il y en a eu évidemment quelques effets analytiques. Le hasard faisant qu'il y a quelques pervers dont j'essaie de me débrouiller depuis très longtemps, qui m'aiment bien, donc ils suivent évidemment à la trace ce que nous publions. Eh bien, dans deux cas, la vue de ces photos a permis pour la première fois le dénouement de questions perverses...

Ch. M. – Vous voyez, comment nous sommes thérapeutiques !

M. Cz. – Voilà, questions cliniques enfin posées...

Ch. M. – En tout cas, c'étaient pas des photos perverses qu'on a publiées.

M. Cz. – Non, justement.

Ch. M. – Ce n'étaient pas des photos perverses, absolument pas !

M. D. – Le problème des photos, c'est le problème des gens qui étaient là, à qui vous avez demandé de faire la publicité de la revue sans les prévenir de ça... C'est pas les photos !

M. Cz. – On ne va pas téléguider le plus beau coup ! On ne va pas envoyer ça chez les prêtres...

J. Périn – J'ai procédé pour vous à un petit test, j'ai un cours à l'université sur le regard et j'ai quand même pas mal de gens qui ont fait les Beaux-Arts, c'est un cours de deuxième et troisième cycle, et j'ai donc montré à tout le monde – et vraiment en particulier toutes ces photos – en indiquant le thème du Journal, et en indiquant que ces photos pourraient peut-être choquer et personne n'a été choqué. Alors ça, ça a été tout à fait étonnant. Et alors, je me suis dit mais pourquoi ? Est-ce le côté artiste qui les a fait accepter ? Mais réflexion faite, je me suis dit, j'ai comme ça un peu spontanément retrouvé du côté des peintres, dans l'une de ces photos, il y a chez Dubuffet quelque chose de tout à fait semblable et je crois que quand on a une certaine culture artistique effectivement, on peut à ce moment-là pendre une photo et voir en même temps un tableau par exemple, la latrines [?] de Dubuffet, avec sa lettre M., bien sûr, qui est figurée par les membres. Et je crois qu'effectivement cette déprime de Dubuffet et cette latrines [?], évidemment tout de suite nous donne déjà de la photo... Donc par rapport à une œuvre d'art déjà une signification qui est là beaucoup moins traumatisante, ou du moins qui pourrait nous expliquer pourquoi ça peut être traumatisant, par exemple.

Ch. M. – Mais, Jean, et en évoquant tout ça, c'est toujours pour répondre à ce que nous disait Marc tout à l'heure, c'est-à-dire la question de la frontière entre savoir et vérité et aussi bien entre celle existant entre Symbolique et Réel. C'est-à-dire que chaque fois que l'on vient toucher à cette frontière, la déplacer, chaque fois il est normal que l'on risque de provoquer des effets de ce genre-là et que – puisque nous en sommes à la question de l'enseignement et de ce que nous avons à transmettre, etc. – je crois que ceci vient très bien l'illustrer. Et je crois que l'un des effets de scandale produit par l'enseignement de Lacan, c'était que justement il venait sans cesse sur ce bord. Et si j'insiste là-dessus, c'est parce que je vous demanderai le fait de savoir si un enseignement de la psychanalyse ce n'est pas constamment amener, venir soi-même et amener ses auditeurs sur ce bord. C'est-à-dire ce bord où l'enseignement constitué se mortifie au profit de ce que, un temps, là, vient surgir, mais pour un temps seulement, c'est-à-dire une vérité autre, une vérité différente, la précédente étant passée du côté de ce qui maintenant est mort.

Donc cette question : est-ce que ce qui spécifie un enseignement de la psychanalyse, ce n'est pas précisément cela ? Maintenant pour peut-être, si vous le

voulez, conclure sur cette histoire de photos, moi je me trouvais hier à Brest, hier soir, et l'auditoire était celui des étudiants à la faculté de lettres et des étudiants en psychologie. Évidemment, la province ! Vous vous rendez compte, qu'est-ce qu'on va penser de ce Journal en province, quand même ! Alors déjà, à Paris, il fallait voir ce qu'on en pensait... mais alors, en province ! Car en province, ce sont des débiles ! Ils sont tous retardés ! Ce sont des attardés sexuels, ils ne comprennent rien... Non, ce sont des demeurés ! Il paraît que chez nous en province, c'est comme cela, nous sommes le seul pays en Europe où c'est comme cela, en Allemagne il n'y a pas de province, mais enfin chez nous, paraît-il, y-a de la province...

Eh bien, donc les étudiants, il y avait un numéro du Journal qu'ils ont pu [consulter], mais je leur ai dit une chose, je leur ai dit : « Achetez ce numéro parce qu'il va prendre de la valeur, et que c'est un placement de père de famille ! » Et les amis qui m'ont invité là-bas m'ont dit que cela avait sûrement fait remonter la vente de façon intéressante !

Ch. M. – Alors ?

Ch. Emerich – Je voudrais poser une question à propos de la frontière entre le réel et le symbolique : à quel champ appartient la frontière ?

Ch. M. – La frontière est ce qui fait bord, ce qui fait coupure entre réel et symbolique, donc une coupure appartient aussi bien à l'un qu'à l'autre. Ce n'est pas une frontière qui a une épaisseur. Je voudrais surtout comprendre ce qui vous fait problème, Choula.

Ch. E – À partir du moment où on parle d'une frontière entre ces deux champs-là, j'ai du mal à situer précisément cette frontière dans un champ ou dans l'autre.

Ch. M. – Normalement une frontière, c'est un *no man's land*, c'est un entre-deux ; une frontière n'appartient ni à un champ ni à l'autre.

Ch. E – Si ça appartenait vraiment au champ du symbolique, ça ne nous aurait pas laissés dans cet état de stupéfaction et de scandale.

Ch. M. – Mais Choula, une frontière n'appartient à personne. Une frontière, c'est une frontière. Il n'y a pas de propriété nationale sur une frontière. Quand vous avez une frontière entre deux pays, ce qui la caractérise c'est qu'elle n'appartient à personne.

Ch. E – Je précise encore mieux. Je me demande si cet effet produit qui a été cet effet de scandale ne relevait pas justement de quelque chose d'une irruption du réel, que c'était du réel et pas de la coupure entre ces deux champs.

Ch. M. – C'est plus clair et c'est très juste. Qui doit intervenir maintenant, Marcel ?

Voilà le type de problèmes que nous rencontrons tout de suite et qui concerne notre système de fonctionnement. Un certain nombre d'exposés ont été préparés. Nous souhaitons les entendre. Il est sans doute bon aussi que nous puissions discuter. Qu'est-ce que nous privilégions ? Il faudra en décider entre nous. Il faudrait savoir si les journées que nous préparons – il faut remercier ceux qui les ont préparées

et ont préparé des textes –, il faudra savoir si nous décidons d'entendre toutes les communications aujourd'hui ou bien si nous nous donnons la liberté de discuter comme cela nous chante. Ce matin, par exemple, je suis largement intervenu. Ce sera des choix à faire. Moi ce que je dirai pour aujourd'hui c'est que si nous n'entendons pas tous les exposés, si nous prenons tout le temps qui nous amuse pour discuter entre nous, je demanderai que dans trois, quatre mois nous ayons une autre journée où les exposés seront repris et où ils seront un peu différents sans doute, du fait du début. On peut aussi vouloir privilégier le fait d'écouter tous les exposés.

J. Mouchonnat – Ce n'est pas une question étrangère à la question que vous posez [inaudible...] entre le savoir et la connaissance.

Ch. M. – Vous voulez dire qu'il y a une articulation entre les deux.

J. M. – Exactement.

Ch. M. – Entre savoir et connaissance.

J. M. – Qu'on puisse je ne sais pas par quel moyen faire passer de l'un et faire passer de l'autre, c'est une chose, mais est-ce que c'est articulable ? On est perpétuellement entre les deux. Il n'y a pas de troisième temps qu'on puisse prendre en compte.

Ch. M. – Absolument. En tout cas, ce que nous pouvons faire, là, tout de suite, c'est de nous arrêter maintenant et de reprendre un peu plus tôt après déjeuner.



Ch. M. – ...dans le désordre établi, c'est Jean-Paul qui veut bien commencer cet après-midi alors qu'il devait commencer ce matin. C'est de mon fait que s'est établi ce... débat

Jean-Paul Hiltenbrand – Mon propos pourrait s'intituler l'insuccès d'enseigner. Pour l'introduire, je vais me permettre la lecture d'une citation d'un monsieur fort sérieux : « *Nous pouvons ramener toutes les facultés de l'esprit humain sans exception aux trois suivantes, la faculté de connaître, le sentiment du plaisir et du déplaisir et la faculté de désirer. Il est vrai que des philosophes dignes de tout éloge pour la solidité de leur façon de penser ont tenté de qualifier cette distinction de simplement apparente et de ramener toutes les facultés à la seule faculté de connaître. Mais il est bien facile de montrer que cette tentative pour faire entrer l'unité dans cette multiplicité des facultés est vaine.* » Cette citation extraite du chapitre III de la première Introduction à la *Critique de la Faculté de juger*, laquelle a été rédigée fort laborieusement comme on le sait, comme à regrets en automne 1789, pour être substituée par une seconde, n'a provoqué nulle révolution, soyez-en sûrs.

Pourtant dans la réalisation de son triptyque d'une doctrine de la connaissance, je précise que ce n'est pas la connaissance au sens actuel et habituel du terme mais c'est dans sa référence à la *cognitio* médiévale, donc cette doctrine de la connaissance que le grand maître souhaitait une, cet aveu honnête de sa disparité reconnue est bien plus subversif d'en révéler la division interne, celle entre vérité et

savoir. Mais qu'il ait fallu attendre la psychanalyse et Lacan en particulier pour mettre au principe de tout acte cette division comme à son origine, nous instruit également de ce qu'il peut en coûter à en promouvoir la suture. Soit ce qu'il advint à la suite de Kant et qui s'est construit sur le déni, sur le désaveu ou sur la dénégation, je ne sais pas très bien comment l'appeler, de cette division, à savoir ce que nous ne pouvons pas appeler autrement à partir de là qu'une philosophie délinquante puisqu'elle va tenter d'arracher l'objet de force, par la force d'une volonté rationnelle d'un sujet non divisé, un objet qui s'était trouvé effrité entre les mains du maître.

Cet exemple historiquement datable peut prendre une valeur multiple pour nous puisque d'un côté il nous montre une décomposition presque spontanée entre le réel, le symbolique et l'imaginaire sur le travail de Kant alors qu'à l'inverse, la clôture de cette opération marque le départ de la possibilité de la cavalcade signifiante du discours capitaliste. Toutes ces remarques à partir de Kant nous sont une indication mais certes pas une clef. Elles permettent cependant de souligner que si la faculté de connaître et la faculté de désirer ne sont pas une, alors le supposé désir de savoir ou de ne pas savoir qui occupe notre champ de l'analyse va recevoir le même coup de cisaille que celui de la critique kantienne. Si cette division apparaît dans une division de la connaissance, il devient presque superflu de poser la question si ceci vaudrait pour le champ de l'enseignement de la psychanalyse. Et pourtant, lorsque Charles Melman, dans l'un de ses séminaires, pose la question de savoir si un enseignement doit être pratique ou théorique, l'assistance répond comme un seul homme : « les deux ». Il nous faut donc reconnaître que l'erreur est commune et elle l'est en effet depuis Platon, comme l'a signalé Melman, jusqu'à Kant. Encore faut-il montrer où se situe l'erreur et c'est ce que révèle à son détriment l'appareil critique. C'est que l'objet désigné par la faculté de connaître et l'objet de la faculté de désirer ne sont pas les mêmes. À cette évidence, il faut maintenant ajouter qu'une doctrine comme celle en particulier produite par la psychanalyse reste en son état toujours radicalement séparé de l'objet cause qui a pu le produire. Cette refente qui comme on le sait va jusqu'à traverser le champ de la science interdirait-elle une approche un tant soit peu rigoureuse de l'enseignement de la psychanalyse ? Assurément non mais cela nécessite un petit détour.

J'ai eu la curiosité de consulter l'histoire de l'étymologie du terme d'enseignement. Là, nous découvrons quelque chose d'intéressant qui tient à ceci : si la racine latine clairement attestée que le terme enseigner dérive du latin populaire *insignare*, altération de *insignire*, qui dérive de l'adjectif *insignis* d'où le dérivé français insigne dans tous les sens du terme, qui lui-même vient de la racine *signum*, signe, si donc cette origine ne pose aucun problème, c'est dans l'usage que se révèlent les difficultés qui nous intéressent, à savoir que, d'un côté la racine a donné enseigner c'est-à-dire signaler, faire connaître, indiquer, d'où instruire, faire connaître par un signe, par un avis qui donnera le terme juri-

dique d'assigner ; et d'un autre côté le terme d'enseigne ayant la même origine mais voulant dire marque particulière, distinctive, c'est-à-dire drapeau, porte-drapeau, puis l'enseigne de l'artisan et du commerce. Mais du XII^e au XVIII^e siècle, enseigne désigne quelque chose d'autre qui nous est resté dans les expressions : « à telle enseigne » ou « à bon vin, point besoin d'enseigne », terme qui signifiait à cette époque : preuve ou garantie irréfutable. Ainsi, à partir de la même racine, l'usage a consacré deux sens différents à la faveur d'une homonymie, selon l'accent porté d'un côté sur le faire connaître par un signe ou que l'accent soit porté sur le signe pour faire connaître. Or avant la professionnalisation ou l'uniformisation de l'enseignement public, ces deux significations restaient présentes, à savoir qu'un enseignement avait valeur d'enseigne et réciproquement une enseigne constituait une preuve irréfutable d'un style d'enseignement. C'est sans doute ce qu'a voulu signifier Lacan dans le titre donné à son École où il faisait nommément référence aux écoles philosophiques grecques. Ainsi tout acte de fondation et, qui plus est, par le texte qui généralement l'accompagne va faire office d'enseigne. Donc à la question de savoir si un enseignement de la psychanalyse fait signe, avis ou étendard, la réponse ne peut être que du désir de l'analyste.

Comme vous pouvez le constater, dans mon propos j'essaie de saisir le problème en amont des difficultés pratiques, concrètes que nous pouvons rencontrer dans telle ou telle circonstance dans notre enseignement ; en amont également de ce qui pourrait être l'interpellation directe par la cité. Pourquoi ? Parce que c'est ce désir de l'analyste qui doit ou devrait dicter notre réponse dans l'un ou l'autre cas. Cependant, si comme nous l'avons dit tout à l'heure, le point d'où s'énonce notre enseignement est divisé entre objet de la doctrine et objet cause du désir de l'analyste et qu'il impose cette refente entre savoir et vérité comme venant de l'Autre, cette structure interdit au sujet, c'est-à-dire au sujet qui enseigne, de dire le vrai sur le vrai et sur son désir et ce qu'il tente de produire puisque dans cette tentative même il s'abolit.

Autrement dit, à propos du désir de l'analyste dans l'enseignement, nous sommes conduits au même débat que celui que nous avons vu surgir dans le travail sur la passe, qui amène à ceci que, du désir de l'analyste, il est exclu qu'on puisse en faire l'analyse et ceci Lacan nous l'articule avec force dans plusieurs textes.

En effet, il suffit d'analyser la structure du discours analytique pour apercevoir l'un des risques qu'il renferme et comprendre pourquoi Lacan procède à cette exclusion : dans le discours analytique, le sujet se place à droite en haut en place d'Autre, donc d'une singularité qui se reconnaît sous le coup de son signifiant maître qui l'a produit et qui l'anime. Ce risque comme vous le savez est trop présent jusque dans nos enseignements, surtout quand s'y ajoute la volonté de ne pas céder sur son désir. Le retour d'un quart de tour vers le discours hystérique est souvent patent quoique loin d'être toujours aperçu. Ces dangers liés à la tentative d'analyser le désir

de l'analyste nous ont paru assez présents pour l'Association, pour que nous renoncions à exacerber ce point du désir de l'analyste dans la passe ancienne formule et que, du même coup, nous pouvions renoncer à l'analyser dans le champ de l'enseignement. Néanmoins, cette dérive dans le discours hystérique écartée, il reste toujours encore la possibilité d'enseigner au nom de la libre entreprise. Je fais cette remarque parce qu'à Madrid, j'ai assisté dans une salle à un débat où des analystes se revendiquaient d'un travail et ceci au nom de la qualité d'un service. Ça se passe de commentaires.

Résumons après tous ces détours. L'enseignant, premièrement, ne peut pas dire comment se réalise son acte en raison de la division interne entre savoir et vérité ; deuxièmement, il ne peut pas dire ce qui le cause dans son acte ; troisièmement, le lieu de l'Autre d'où se profère son enseignement lui reste fermé et du même coup la certitude lui échappe et il reste toujours seul devant son propre *Che vuoi* ? Enfin, quatrièmement, il ne saurait s'autoriser de sa seule particularité, encore moins de sa singularité.

À partir de cette béance ou de cette impossibilité à dire, et je ne tranche pas ici si pour les uns c'est du registre symbolique ou si pour d'autres c'est d'un pas de sens réel que cela procède, donc s'il ne peut être dit ce qu'est l'acte d'enseignement en tant que pris dans l'énigme du désir de l'analyste, désir pourtant manifeste mais dont la cause reste voilée, dans ces conditions où peut s'énoncer ce désir et en quelque sorte s'autoriser ?

Il y a une voie qui nous est tracée. L'analyste peut en effet ignorer, voire ne rien vouloir savoir, de l'acte qui l'a produit sans pour autant qu'il puisse être dupe des effets qu'il en subit. Cette remarque n'est-elle pas suffisante pour indiquer que l'analyste n'a pas besoin de savoir de quel acte procède son enseignement puisqu'il se vérifie par son produit. C'est ce qu'a évoqué ce matin Marcel. Je ferai remarquer que nous parlons de l'enseignement de la psychanalyse. Or celui qui vient nous trouver demande une analyse. Et si nous disons que la fin d'une analyse est constituée par la chute de l'objet, celui-là qui résultera de cet acte restera cependant toujours le produit et de cette défection et de la lettre écrite de son fantasme fondamental ; et il serait certes cruel, voire impossible, d'exiger de cet enseignant qu'il renonce totalement à ce qui conditionne cette écriture et on imagine aisément à quel type d'enseignement cela donnerait lieu. Je vous renvoie à *La Nouvelle Héloïse*. Mais à l'inverse on ne conçoit pas non plus qu'un enseignement devienne l'exploit indéfini et exemplaire d'une écriture particulière et personnelle.

Que signifie tout cela au niveau qui nous concerne ? Eh bien, cela implique la chose suivante, qui est de la plus haute importance pour notre affaire. L'objet du désir de l'analyste en jeu dans l'enseignement ne peut être qu'un objet apodictiquement, c'est-à-dire nécessairement, substitué à l'objet particulier ou singulier et cet apodictique ne se légitime que dans le fait que cet objet soit collectivement reçu, admis par ceux qui partagent la même expérience.

Vous le constatez, j'en reviens à quelque chose qui est proche sinon similaire à la proposition de Charles Melman sur la passe collective, proposition qui s'est curieusement perdue dans la nature, alors qu'elle est sans doute la seule logiquement recevable, dans l'état actuel de notre questionnement.

On peut encore aller un peu plus loin dans cette explicitation d'un objet apodictiquement substitué. Si ce désir de l'analyste reste une énigme, ne peut-on le disposer autrement quand même la nature exacte de son objet ne soit pas connue et encore moins révélée ? En effet, l'acte de fondation d'une institution, l'acte du fondateur ne vient-il pas fonder quelque chose dans le mouvement même où se signifie que la particularité d'un objet, celui de chacun, doit rester refoulé ? Donc l'acte fonderait un objet concomitant, collectivement admis. Car nous savons que si cette opération de refoulement n'avait pas lieu, l'Autre comme lieu serait tout simplement escamoté au niveau d'une association et cela impliquerait, en outre, que les membres qui en assureraient la direction seraient donc dans une sorte de relation d'auto-transparence vis-à-vis de leur propre objet avec les conséquences que l'on imagine.

Évidemment l'Association n'est pas l'Autre mais le lieu dont on peut remarquer qu'il aurait alors une double fonction : il est le lieu où sont recueillis les textes des fondateurs, de façon concrète ou fictive peu importe, lesquels textes ont leur importance en ce qu'ils sont supposés, mais seulement supposés, contenir les termes qui articulent ce désir de l'analyste. Faute de pouvoir le dire. Ces textes articulent ce désir d'une manière soit logique, soit rationnelle, soit scientifique éventuellement, mais non pas de façon révélée et ici nous retrouvons la cisaille kantienne un peu modifiée. La faculté non pas de connaître mais de savoir, ce que tu peux savoir sur le désir, sa vérité. Or l'effort de lecture des textes ainsi ordonnés est déjà un désir d'analyste en début d'acte. C'est le premier point qui caractériserait cette institution.

Le deuxième point, la deuxième fonction dévolue à une association découle du premier : c'est qu'elle est le lieu d'où se promulgue une politique. Je le précise parce que c'est d'une importance capitale, une politique, pas une gestion des événements divers, une politique qui prenne ce désir de l'analyste comme référent, quoique son énigme ne puisse être levée, surtout restant à démontrer que ce désir tire son origine d'un réel dans l'Autre où puisse être finalement le réel spécifique de l'analyse. Cette politique promulguée à partir de ce lieu voudrait dire que, désormais, c'est l'institution à qui reviendrait d'être la représentante de ce désir, c'est-à-dire que cette politique constituerait l'enseigne de son enseignement. On pourrait prendre comme exemple la définition suivante : le désir de l'analyste est construit en tant que fiction, en tant que fiction à partir du réel du non-rapport sexuel. C'est là son origine. Il semblerait qu'on puisse considérer que c'est ainsi que Lacan nous l'a laissé. C'est-à-dire que ce désir reste là comme fiction au regard du réel du non-rapport, construit comme une fiction. À rebours, on peut vérifier la validité d'un enseignement dans

la mesure où son dire se vérifierait ou se trouverait pertinent à partir de son rapport à ce réel.

J'en arrive à ma conclusion qui est aussi un diagnostic, en ce sens que les enseignants peuvent sans doute se tourmenter individuellement sur la nature de leur acte ainsi que sur les modalités les plus appropriées. Je crois avoir montré concernant leur désir et en raison de la structure même de ce désir que cette interrogation est vaine. Il ne reste plus qu'à leur faire confiance. Leur interrogation est exacerbée dans la mesure où la politique n'est pas collectivement mise en œuvre selon les modalités décrites. Quant aux soucis propres aux enseignants et à la manière où s'ordonne leur travail, il en va de même. Ce souci dépend également de cet acte politique, y compris jusqu'au mode de lecture qu'ils peuvent faire des textes qui leur sont soumis. Si nous rencontrons des difficultés des deux bords et que chacun se trouve individuellement dans l'incapacité de les résoudre, quels que soient les efforts déployés cela signifie que la solution ne relève pas de l'individuel ; cette résolution passe par conséquent par la modalité de l'acte politique, c'est-à-dire par un nécessaire. Voilà.

C. M. – Merci beaucoup, Jean-Paul, pour ce travail, merci beaucoup.

P. B. – Jean-Paul, tu as employé le verbe enseigner sous la forme d'enseigner la philosophie, sous la forme d'enseignant et aussi tu as parlé d'enseigne. Cela m'a rappelé une chose qui m'avait personnellement frappé à ce congrès sur l'enseignement en 1968, ce qu'avait pu dire Lacan. Lacan parlait du verbe d'abord, en disant qu'il y a des verbes transitifs : enseigner la psychanalyse, que ça ne collait pas avec notre champ ; qu'il y avait ensuite des verbes intransitifs, c'est-à-dire enseigner tout court, et pour aboutir dans un long développement à dire que dans notre champ à nous, c'est assez paradoxal, il ne pouvait y avoir que des verbes conjugués au participe présent, c'est-à-dire seulement enseignant ou aimant, psychanalysant c'est-à-dire en définitive que un analyste, celui qui a été promu par le discours analytique, qui ne peut pas faire autrement que de parler de psychanalyse, son dire par lui-même est enseignant, plus ou moins à son insu.

Lacan avait aussi cette formule : un analyste peut parler de n'importe quoi, voire faire un enseignement universitaire ; après tout, Freud comme Lacan ont dit qu'un analyste devait être quelqu'un de cultivé par ailleurs, qu'il s'agisse de sciences, d'anthropologie, de médecine, arts, tout ce qu'on veut. Donc si c'était un psychanalyste qui délivrait ce genre d'enseignement, quand il parle ça transpire qu'il y a du psychanalyste là-dessous. Cela nous ramène encore une fois à cette question que si un analyste, le produit du discours analytique ne peut pas faire autrement que de parler, sa manière de parler va indiquer à quel point il en est de son analyse personnelle et par rapport à ça, ça aura un certain effet, quoi qu'il dise, quoi qu'il enseigne.

J.-P. H. – Oui, j'entends bien la remarque que tu fais et il me semble que s'il parle ainsi du participe présent c'est parce que ce participe présent permet de faire en quelque sorte l'économie de la division

entre savoir et vérité, d'une part ; d'autre part, là où j'essaye de situer mon propos ce n'est pas tellement dans la problématique même de l'enseignant ou de l'acte d'enseigner, c'est de sa situation dans une structure, c'est-à-dire dans une institution, le problème étant toujours de savoir si on doit enseigner à titre personnel en quelque sorte, ou si on enseigne au titre substitué, comme je l'ai évoqué, d'une institution. Cela me paraît tout à fait important parce que justement la propriété du désir de l'analyste c'est de ne pas pouvoir se définir à partir de soi. C'est sans doute l'une des difficultés que nous rencontrons dans l'examen de la question de l'enseignement, justement.

Jean Bergès – En effet, je pense que ce qu'a abordé Marcel ce matin, quand il a parlé des circonstances et des lieux dans lesquels il était amené à donner son enseignement, pose question dans la mesure, où si la clinique peut être enseignée, comment l'enseigner dans une institution qui serait analytique ? Freud a essayé au moins à deux reprises, notamment à Berlin de régler cette question-là, de la régler enfin... il a fait tout de même une préface à la notice publicitaire de Berlin ; si j'ai bien compris ce qu'il disait, il disait tout de même que cela faisait partie de ses soucis. Alors, évidemment, c'est une solution de faire un enseignement dans une structure qui fasse partie de l'institution analytique mais en pratique, actuellement, le fait est que c'est impossible. Je crois que ce que tu soulignes met l'accent sur cette contradiction qui n'est pas que pratique et par laquelle Marcel a commencé ce matin.

J.-P. H. – Il me semble que d'abord à propos de ta remarque sur Freud, je crois que les conditions de l'enseignement de la psychanalyse ont considérablement changé depuis Freud. Déjà, l'enseignement tel que le concevait Freud et tel que l'a pratiqué Lacan sont d'une grande différence. Il n'est peut-être pas inutile de voir si nous n'aurions pas à modifier notre perception de la question de l'enseignement même par rapport à Lacan puisque nous ne sommes plus dans une situation identique. Nous avons affaire à des textes fondateurs, ce qui est différent de la position à la fois de Freud et de Lacan. C'est une première chose.

La seconde me semble de s'apercevoir que, si dans l'enseignement, l'analyste ne peut rien dire du désir qui l'anime, néanmoins il reste étroitement lié à ce que son enseignement est déjà une position politique, au sens général du terme, et qu'il me paraît essentiel que cette position politique ne soit pas seulement celle d'une personne, c'est-à-dire à suivre le chemin de son fantasme par exemple, mais que ce soit une politique qui soit non pas définie mais exprimée au sein de l'institution. C'est à partir de là, je crois, que l'enseignant peut aller de l'avant avec une certaine tranquillité, c'est-à-dire ne pas toujours répéter les textes fondateurs. Ça me paraît un moment important de la dynamique de l'enseignement.

Il y a une autre chose que je voulais dire – Marcel l'a évoqué ce matin, je le formulerai autre-

ment –, c'est qu'un enseignement en analyse c'est un enseignement qui va toujours à la rencontre des autres discours et que ces discours sont présents dans l'institution, par exemple à l'hôpital – où Marcel a à prendre son parti vis-à-vis de ce discours qui est celui de l'hôpital –; mais dans un enseignement en général en dehors d'un cadre spécifique, cet enseignement, automatiquement, vient s'affronter aux autres discours et il me semble que c'est comme ça que nous aurions toujours un débat à poursuivre. Dans ce débat qui est que notre parole va s'affronter à d'autres discours et que c'est là un des points vifs, comme tu l'évoquais ce matin, c'est-à-dire que cette parole ne reste pas seulement une parole de commentaire.

Ch. M. – Je voudrais d'abord essayer d'apaiser l'inquiétude de nos amis qui ont bien voulu préparer des communications pour aujourd'hui et en suggérant que notre débat soit poursuivi, que cette journée ait une suite et le titre qu'on pourrait donner à cette journée serait : « Du rifici dans l'enseignement ». D'accord ? Donc, si vous le voulez bien et après l'intérêt de ces exposés, accordons-nous un temps pour discuter tous ces points qui me paraissent chaque fois très importants et j'apprécie beaucoup ce que Pierre Bastin est venu rappeler après ce que vous nous aviez dit.

D'abord, compte tenu effectivement de cette étymologie que je n'avais pas recherchée, peut-être faut-il pour nous changer le terme. Il faut peut-être dire « ensignifier », il faut peut-être inventer un autre terme, pour témoigner que ce n'est pas de signe, du *signum*, qu'il est question pour nous et peut-être faut-il inventer là le terme qui marquerait bien qu'il s'agit pour nous d'autre chose que ce que l'on appelle traditionnellement l'enseignement.

Le second point sur lequel je m'accorde le plaisir d'intervenir à partir de ce que vous avez dit, concerne la question du désir de l'analyste qui enseigne. Je me suis demandé : Lacan qui a passé quand même un certain temps à ce job, qu'est-ce qui pouvait le motiver et valider ce temps qu'il passait à enseigner ? Il aurait pu faire tant d'autres choses. Eh bien, j'ai une proposition à faire là-dessus, ce pour quoi l'analyste enseigne. Pour valider tout à fait cette proposition, il faudrait que je commence par un préalable un petit peu délicat mais qui repose sur l'étonnement de devoir dire que si le signifiant c'est ce qui représente un sujet pour un autre signifiant, du même coup le sujet n'est jamais qu'entre les deux. S'il est entre les deux, cela veut dire que le sujet, nous n'avons pas du tout à le situer à l'intérieur de l'enceinte corporelle. Quelle est sa place ? Il est entre les deux, dans la coupure entre les deux signifiants. Donc si l'on admet que S1 et S2 peuvent être supportés par des figures différentes, cela implique que le sujet ne se réalise jamais tant que dans la solidarité et la complicité de ces deux figures. Ce qui voudrait dire, si l'on poursuivait cette idée, que d'abord il n'y a jamais de sujet solitaire mais qu'il ne se supporte jamais que de la conjonction de ces deux-là qui peuvent être supportés par deux figures différentes, tellement différentes qu'elles ne sont pas situées dans le

même espace – elles sont hétérogènes l'une à l'autre –, cela voudrait dire que pour fonctionner comme sujet, il faudrait que je sois avec un compagnon ou une compagne mais que, à défaut, s'il n'y a pas la deuxième figure pour me supporter dans mon existence, c'est comme si je n'étais pas accompli comme sujet.

J'en donnerai des témoignages rudimentaires, – une chose m'a toujours beaucoup étonné et je n'arrivais pas à donner lui une réponse –, on ne voit pas le même film seul et en compagnie, par compagnie je ne dis pas trois ou quatre, c'est tout à fait autre chose, je dis à deux et en particulier si le deuxième n'a pas le même sexe. Ce n'est pas le même film, ce qui me paraît absolument étrange. Vous me direz il y a qu'à ne pas aller au cinéma, c'est tout. Mais, si vous allez dans un restaurant gastronomique, ce que j'espère, vous ne faites pas le même repas à votre jolie petite table, bien servie et tout, repas exquis, trois étoiles etc., vous ne faites pas le même repas si vous le faites seul et si vous le faites... C'est extrêmement curieux. Il faudrait, ce thème qui paraît absurde, le développer un petit peu plus ; par exemple, on approche de notre sujet, pour travailler correctement, est-ce qu'il ne faut pas aussi qu'il y ait le compagnon ou la compagne pour faire que, en tant que sujet, vous soyez là engagé dans votre travail dans une sorte de plénitude ? Lacan là-dessus a été radical puisqu'il est allé non pas au couple mais au quatre. Il faut être quatre pour travailler, ce qui est encore autre chose ; ce qui semblerait dire que pour travailler, il ne s'agit pas de partie carrée ou de chose comme ça, il s'agit de ce que Lacan a pu là-dessus stipuler, qui est surprenant et qui n'est pas chez lui lié à de simples arrangements politiques ; si vous voulez aborder un sujet, il faut que vous soyez au moins quatre, plus un. Les quatre à propos du graphe abordé, la batterie minimum, et le plus un, on y a tous vu le leader... c'est en réalité ce fameux sujet qui vient décompléter la batterie qu'il faut compter en plus. Mais ne développons pas cela.

Revenons à la question du désir de l'enseignant. Si je laisse ça de côté et si j'en viens à celui du discours scientifique, qu'est-ce que S2 le savoir, et qui s'adresse à qui ? Qui s'adresse à *a* en tant que *a* c'est ce qui se dérobe toujours au savoir. Disons que ce serait une sorte de tentative d'un discours qui vient en position de maître et qui là se justifie au nom de son savoir pour tenter de maîtriser cet objet qui a pour vocation de fuir, de glisser et c'est même ce que dit Lacan aux étudiants il leur dit : « Vous êtes des a-studés ». Donc dans cette perspective-là, de l'enseignement traditionnel, si nous le référons à un des quatre discours, nous repérons la manière dont le savoir est supposé s'exercer et ce pour quoi il y a une volonté d'enseignement. Cet objet *a*, il s'agit de le maîtriser. La vérité de tout ceci étant S1 en position de vérité, c'est-à-dire il ne s'agit jamais que de maîtrise. Voilà la vérité. Maîtriser l'objet *a*. Est-ce que c'était ça le désir de Lacan ? Justement pas. Mais est-ce que le désir de Lacan n'était pas de faire venir en position de S2 ce fameux compagnon qui serait susceptible de répondre au S1 de telle sorte que le divorce permanent et je dirai essentiel dans la réunion de S1 et de S2 ne soit plus tout à fait du

même type, que la contrariété permanente entre S1 et S2 ne soit plus tout à fait la même, je veux dire de trouver en S2 du fait de l'enseignement un type de solidarité et de complicité qui ne soit plus seulement fondé sur l'antipathie traditionnelle et l'hostilité traditionnelle liées à la différence des places.

Lorsque Lacan parlait, il savait que du côté de ses maîtres il n'y avait rien à espérer, et cela lui a été largement démontré. De qui attendre quelque chose ? Quelque chose comme quoi ? Comme reconnaissance ? Sûrement, car quand on enseigne on attend d'être reconnu, c'est vrai. L'enseignant en est sûrement à se réjouir du fait qu'il y a un grand nombre de personnes qui viennent l'écouter. Il y a un besoin de reconnaissance chez l'enseignant. Mais pas seulement ; l'idéal qui rejoindrait ce que l'on appelait autrefois l'éducation des jeunes filles n'est-il pas là en fin de compte d'obtenir de la part de ses élèves ce que la structure refuse ? ou ce que le discours vient toujours systématiquement refuser, c'est-à-dire la mésestante fondatrice ? N'y a-t-il pas cette espèce de vœu désespéré de faire que celui ou celle que j'enseigne, qu'elle réponde enfin – quel adjectif vais-je trouver, c'est délicat – autrement que la structure ne la prédispose à le faire, c'est-à-dire connement. Car c'est vraiment ce que la structure prédispose à faire quand on est en position de S2, on répond connement parce qu'on répond tout phallique. On est en position de pas-tout et justement on répond tout-phallique. Donc n'y a-t-il pas, dans ce qui serait en particulier la psychanalyse et pour nous défaire des vêtements traditionnels, de la transmission, de l'humanisme, de la pédagogie, du devoir, etc., n'y a-t-il pas en dernier ressort ce vœu égoïste qui serait l'idéal : il faudrait que j'essaie d'enseigner au moins à quelqu'un à ne plus répondre connement. Ce qui ne veut pas dire que je n'enseigne pas connement. Mais le vœu étant de ce type.

Si ce que je raconte est exact, cela nous donne effectivement envie d'enseigner. Cela justifie que nous poursuivions des enseignements. En tout cas de la part de Lacan, il est certain qu'il était sans cesse à l'affût de ce qui pouvait venir de chez ses élèves, attendant toujours l'effet et c'est un effet très précis puisqu'il consiste en quoi ? S1 et S2 sont séparés par quelque chose qui s'appelle la castration, ce qui fait que chacun répond de telle sorte de préserver le symptôme, la castration, préserver le défaut, le déficit puisque c'est ce qui les réunit et c'est ce qui leur permet de jouir et c'est ce qui fait leur solidarité. Ce qui fait la solidarité entre l'un et l'autre c'est qu'ils s'engueulent. Le moment énigmatique, c'est quand l'engueulade tourne à la rupture. C'est tout à fait énigmatique. Nous allons consacrer des journées au moment où le conflit ou la séparation vire à quelque chose qui fait que... ce n'est sûrement pas un facteur éternel, c'est un facteur qui varie selon les circonstances culturelles.

Mais que serait un enseignement efficace ? Ce serait peut-être quand l'exigence qui viendrait de S1 et la réponse qui viendrait de S2 à la fois respecteraient la castration, parce qu'elle est constitutive du processus ; on ne peut pas aller contre quelque chose

qui n'est pas du tout de l'ordre du législateur mais qui est de l'ordre d'une loi qui est celle de la physique, c'est-à-dire de l'ordre de la loi du langage ; aller contre, c'est grotesque, c'est simplement virer dans la perversion ou la psychose ; mais donc quelque chose qui à la fois respecterait la castration mais en même temps à partir d'elle interrogerait comment faire ? Comment faire autrement que simplement veiller à lui sacrifier ? puisque c'est en cela que consiste la vie d'un couple. Moi je vous avance cela à titre d'hypothèse. Je vous parle toujours de ce que j'ai essayé d'interpréter concernant cette énigme que constituait pour moi l'engagement de Lacan dans l'enseignement et ce qu'il en attendait et la manière dont il écoutait ses élèves dans l'attente du surgissement de quelque chose qui changerait les règles du jeu.

P. B. – Je vais oser apporter un élément de réponse, je dis bien oser. Au congrès de Montpellier et en assemblée plénière, Lacan avait parlé de l'univers des discours en disant que dans tous les discours tenus de tout temps et encore maintenant, il s'agit de gens qui ont en face d'eux un tonneau. Ils se disent : ce tonneau il faut le remplir jusqu'au bord, en ignorant que ce tonneau est troué. Par conséquent, ils n'y arrivent jamais, ils ont toujours espoir d'y arriver parce qu'ils ne savent pas que le tonneau est troué. Ensuite, il parle du discours des analystes en disant : les analystes savent qu'ils parlent, que le tonneau est troué, que donc ils ne peuvent pas le remplir. À ce moment-là : il fait intervenir quelque chose que j'ai eu envie de désigner comme Lacan écrivant : « Ma vie et la psychanalyse », c'est-à-dire qu'à ce moment-là, il se dépeint, lui, comme dans un entonnoir. Il est dans un entonnoir, un bonhomme dans un entonnoir, et il est aspiré vers le fond de cet entonnoir c'est-à-dire boucher le trou et tomber dans les autres discours, et il dit : J'ai dû passer ma vie à rester accroché au bord de cet entonnoir pour ne pas tomber dans le fond et le bord de cet entonnoir, imaginez le spectacle, si on le retourne ça fait son entonnoir sur la tête et j'ai dû me raccrocher à ce bord et ce bord c'est ça le discours analytique. Et d'ajouter ensuite : mais le discours analytique, ça ne peut pas se tenir seul, étant donné justement que nous savons que le tonneau est troué et que notre tendance à tous va être de boucher comme tous les autres discours tenus en ce moment. Il faut donc être un certain nombre – je pense à ce que Doumit disait ce matin à propos du quatrième rond. Vous l'avez bien dit, ils m'ont apporté la réponse parce que je me suis rendu compte que je ne pouvais pas le trouver tout seul. Pour en revenir au discours analytique, ça ne peut pas ne pas rester ouvert seul d'où la nécessité de l'institution, d'où la nécessité de la communauté d'expérience, d'où le préambule de sa première proposition sur la passe.

J.-P. H. – Tout à fait.

...vous ne pensez pas que précisément à partir de cette séparation radicale entre S1 et S2 qui se trouve concrétisée dans le non-rapport sexuel, qui en est l'exemplification même, que c'est justement là que s'accroche le désir de l'analyste dans son enseignement ? C'est-à-dire que c'est à partir d'une construc-

tion qui reste une fiction, une énigme, vous disiez dans l'un de vos séminaires que, à propos du désir de l'analyste, ça reste un mystère, tel que Lacan l'a formulé et interpellait ses élèves sur ce désir. Justement il me semble que ce désir de l'analyste reste une énigme en tant que c'est justement une fiction qui est construite à l'endroit où S_1 reste radicalement séparé de S_2 et que c'est ça qui constituerait notre position politique dans la question de l'enseignement.

Ch. M. – Pourquoi une fiction ?

J.-P. H. – C'est une fiction parce que c'est une construction en forme de fiction, j'entends fiction au sens benthamien du terme, c'est-à-dire d'un réel, et c'est la raison pour laquelle nous ne pouvons pas nous expliquer là-dessus. C'est un peu le but que je me donnais et que la seule façon de trancher dans l'explication c'est de poser un acte politique à partir de là. Voilà, c'est comme ça que je l'entends.

M. C. – Il y a un exemple de Lacan extrêmement précis à propos de l'enseignement et nous l'avons mis en œuvre dans des lieux pas nécessairement favorables. J'évoquais ce matin ce congrès de neurologie-psychiatrie en 1970 où Lacan avait été invité par Daumaisson à parler de ce qu'il fabriquait. Pourquoi, qu'est-ce qu'il fichait là et qu'est-ce qu'il pensait apporter ou pas ? Dans les quelques notes que j'ai retrouvées et que j'ai refilees au *Bulletin*, Lacan évoque une structure extrêmement précise. Il y a lui qui vit dans son cabinet comme un analyste avec ses élèves, il y a là un service hospitalier, pas nécessairement favorable, en tout cas bienveillant. Trois, il y a quelqu'un qui veut bien – c'était ton cas à une certaine époque – faire le go-between avec les effets qui sont produits et puis, quarto, il y a évidemment l'enjeu de tout ça, c'est-à-dire le patient dont il s'agit d'apprécier comment il est mené et comment il mène, et dans cet exposé Lacan disait : il n'est même pas dit que je sois celui qui peut retirer tout le bénéfique de l'opération puisque c'est souvent encore quelqu'un d'autre qui est là, évidemment lié à moi par des liens de travail et qui souvent incidemment me fait des remarques sur des faits parfaitement originaux et que moi parce que je suis dans le coup je ne suis pas fichu de repérer.

Ch. M. – Voilà, tout à fait. C'est-à-dire je t'enseigne pour que tu puisses me retourner le savoir de ce que, de par mon enseignement, je viens à manquer.

J. B. – Tu parlais de la maîtrise de l'objet par l'enseignant, je crois que ce qui est particulier à l'analyste enseignant c'est effectivement que cette maîtrise est même imaginée, si elle est supposée et que ce n'est pas un enseignement de psychanalyste (?). Ce qui nécessite d'ajouter l'adjectif psychanalytique au mot enseignant, c'est qu'en effet il est nécessaire de supposer qu'il est impossible non seulement de maîtriser l'objet mais que c'est l'autre qui le maîtrise à ta place, ce qui est complètement inversant dans le dispositif enseignant traditionnel.

M. C. – Il y a quelque chose là-dedans d'éminemment dépossédant et enrichissant qui est la chose à mes yeux suivante : quand par la suite j'ai eu à me

mêler de ça, j'ai été très souvent saisi par le fait qu'on puisse ne pas me foutre la paix en disant qu'est-ce que vous me préparez ? Parfois avec un ton qui sous-entendait : qu'est-ce que vous avez encore comme mauvais coup à faire ? Quelle est la peau de banane ? Comment à la fois quand les choses étaient traitées de façon désinvolte, il l'était tout aussi c'est-à-dire que sa propre tension s'affaissait, cependant que, quand les choses étaient proprement articulées, même conflictuelles, Lacan se réveillait et il se mettait vraiment en mouvement, c'est-à-dire que l'un des aspects qui m'a toujours frappé dans cette opération, qui n'était pas très sensible à ceux qui venaient justement en tiers, c'est que quand il examinait quelqu'un il s'appuyait de A à Z sur tout ce qui lui avait été dit ; il refaisait le parcours pour voir si ça tenait la route ou pas et il prenait des excursus, c'est-à-dire qu'il mettait celui qui lui avait parlé devant la consistance de sa propre parole avec des effets multidirectionnels puisque ça visait aussi bien qui lui avait parlé et avait suscité sa démarche à lui, cependant que le bénéfique éventuellement pour les deux venait d'un tiers. Donc, c'est un dispositif extrêmement complexe.

S'il me vient cet exemple, c'est précisément parce que, quand nous étions à Guyaquil, des collègues – parce qu'évidemment quand ici il y a une éruption ça fait un coup de tonnerre de l'autre côté de l'Atlantique – avaient reçu deux ou trois textes sur cette question de la présentation de Lacan commis par tel ou tel dont on nous a dit quelques mots. C'était assez ahurissant puisque ce que ce qui était raté là-dedans et ce dont les collègues de Guyaquil nous ont su gré, c'est d'avoir fait remarquer à quel point il y avait là toute une série de places dont il est extrêmement difficile de savoir qui tirait le bénéfique de l'opération. C'était formulé clairement.

Cyril Veken – Du point de vue de son enseignement, Lacan parle d'ouvrages qui en général le maltraitent et il dit à ceux qui sont là : eux au moins ils m'ont compris bien mieux que vous. C'est quelque chose qui revient pour Lacoue-Labarthe et plusieurs fois quand son enseignement est attaqué. C'est tout de même assez violent. Il dit : qu'est-ce que vous foutez par rapport à ce que d'autres savent en faire. Ce côté tiers dont vous parliez ...

Ch. M. – Cyril, il dit aussi le contraire, c'est-à-dire que l'antipathie à l'endroit de son enseignement est aussi un moyen d'esquive radicale et qu'il dise aussi le contraire ne diminue en rien cette première assertion mais ça la complète.

Michel Jeanvoine – Je voudrais faire une simple remarque à propos de l'enseignement. Schreber nous parle de son statut d'enseigné et d'enseignant comme quelque chose qui s'impose à lui, c'est-à-dire qu'il n'a pas le choix et que passer par le statut d'enseigné et d'enseignant c'est sa seule manière à lui de pouvoir tenir dans l'ordre symbolique, c'est un point de passage obligé. Il nous le dit très clairement. Ça fait partie de son invention, de son savoir-faire.

Ch. M. – Oui, dans les toutes premières pages où il dit : si ce que je vous raconte contient des détails un peu bébêtes c'est parce que je m'adresse essen-

tiellement à ma femme. Pour qu'elle comprenne, j'ai été obligé de... mais enfin il s'excuse de devoir être terre à terre. Il faut qu'elle comprenne pourquoi je vis comme ça. C'est vrai, comme vous le dites très bien, son bouquin est destiné à faire connaître, à enseigner.

M. J. – Mais ce sont des écrits.

C. M. – Il est vrai qu'il devait éminemment souffrir de ce qu'on appelle la solitude, ça a été évoqué ce matin. Lacan dit qu'on n'est jamais seul, qu'il y a toujours au moins un Autre avec soi. Il ne semble pas que ça suffise toujours. Donc, pour Schreber on pourrait dire que c'est le problème du fou mais c'est aussi le problème de chacun, je veux dire lorsqu'il n'y a personne pour venir valider... quoi ?

Valentin Nusinovici – Ce qu'il estimait un irréfutable, non ?

Ch. M. – Je ne crois pas que ce soit pour valider un irréfutable ; ce serait plutôt, si on va dans le sens de ce qu'on disait tout à l'heure ou ce qu'on disait avec Élie, pour venir le valider en y contrevenant comme il faut, quelque chose comme ça.

V. N. – Le faire valoir, non ?

Ch. M. – Non, pas le faire valoir, mais venir lui apporter la contradiction non pas invalidante mais validante c'est-à-dire ce qui est à la fois la réponse et la réponse qui vient de ce lieu de contradiction, qui porte avec elle une certaine contradiction.

V. N. – Quand vous en avez parlé et Marcel aussi, j'avais l'impression que c'était une question centrale : l'accord que nous avons sur quelque chose qui est fondamentalement irréfutable, puisque que c'est quand même autour de ça qu'on tournerait, ne serait-ce que pour parler à plusieurs, pour s'entendre dans un groupe ou entre groupes. Cela me semblait résonner avec ce que j'entendais : pour Schreber, j'entendais irréfutable, le réel c'est vraiment irréfutable ; il me semblait que pour lui-même c'est un point de réel à partir duquel il déduisait, il s'ensuivait un certain groupe de conclusions ou d'hypothèses qu'il aurait fallu faire entendre aux autres.

Ch. M. – Je ne crois pas, Valentin, que ce soit de cette qualité-là.

J. B. – On ne pourrait enseigner que ce qui est irréfutable ?

V. N. – Non, non, mais peut-être est-ce un point de départ ?

J. B. – Entre le désir de l'analyste et le désir de l'enseignant-analyste, je ne suis pas capable de mener à bien cet écart, d'aller plus loin dans cet écart, mais à mon avis on ne peut quand même pas utiliser la même voie d'abord pour parler du désir de l'analyste et pour parler du désir de l'analyste-enseignant. Pourquoi ? Parce que ce qui est particulier au désir de l'analyste-enseignant c'est qu'il parle et que ce qui est en cause à savoir le dire ne peut pas avoir la même place, n'est pas dans le même lieu quand il s'agit du désir de l'analyste et quand il s'agit du désir de l'enseignant. Pourquoi ? Parce que l'enseignement de la psychanalyse consiste à enseigner à entendre. Et l'objet qui est celui d'un enseignement

de la psychanalyse c'est, j'allais dire c'est la voix, je ne sais pas si c'est tellement la voix mais ça a affaire avec l'instrument de l'enseignement. Alors, le fait que l'objet soit l'instrument pris dans le désir de l'analyste d'un côté et pris dans le désir de l'analyste-enseignant de l'autre côté, pour moi ça fait un peu de difficulté.

Élie Doumit – Je suis d'accord. Il est vrai qu'on ne peut pas confondre désir de l'analyste et désir d'enseigner, mais le désir d'enseigner n'est-il pas impliqué par le désir de l'analyste ? Il semble que vous aviez donné un schéma qui me fait problème. Vous avez pour illustrer un enseignement qui ne serait pas idiot, con, le fait que entre S1 et S2 il y aurait un rapport autre que celui qui est dans l'écriture du discours du maître. Voulez-vous dire qu'un enseignement, un « bon », son schéma serait celui du discours du maître et alors là écrit différemment en lui apportant des amendements ? Mais alors est-ce que ce ne serait pas toujours un discours du maître ?

Ch. M. – Ah ! Voilà. Votre question nous permet de bouger un petit peu parce qu'il est avéré qu'il y a dans tout enseignement une dimension érotique tout à fait transparente – on pourrait en donner des images crues –, qui va dans le sens de faire porter la marque phallique sur tout ce qui bouge et comme tout ce qui bouge se déroule dans le champ du S2, d'en devenir... l'estampille. C'est le mot qui me vient, ça vaut ce que ça vaut. Estampille, bien. Je crois que le principe général de l'enseignement vient s'inscrire dans cette dynamique. Il se trouve que l'enseignement de Lacan n'était pas du tout cela, pas du tout. L'enseignement de Lacan, il l'a dit mais on pouvait le vérifier, c'était quelqu'un qui nous parlait chaque fois comme analysant. C'est-à-dire comme celui qui interroge l'Autre, le grand, et qui essaie de déchiffrer ses conditions générales d'accès, d'habitabilité, de maniement, d'effet etc. comme analysant.

Dans ses séminaires, il est comme ça. Dans ses *Écrits*, pas du tout. C'est curieux. Dans ses *Écrits*, il est d'une sorte de tranchant, d'assurance, d'affirmation qui ne laisse place à aucun doute. C'est comme ça. Je trouve qu'il y a une grande différence de ton entre ses séminaires et ses *Écrits*. Je relisais justement l'autre soir pour le graphe « Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien ». C'est un texte dont le ton aujourd'hui paraît stupéfiant. Stupéfiant. C'est comme ça, que ça vous plaise ou pas c'est pareil. Le séminaire *Le désir et son interprétation* dont vient ce texte écrit, n'est pas du tout comme cela. Aussi, dans notre réflexion sur l'enseignement, avons-nous à y réfléchir un peu. Pourquoi dans ses séminaires, est-il en position d'analysant, type qui progresse, qui cherche, qui tâtonne, pourquoi dans ses *Écrits* est-il aussi apodictique ? *A priori*, je ne saurais pas répondre.

É. D. – Quand Lacan dit qu'il parle comme un analysant, on ne peut pas dire que son discours est structuré comme le discours hystérique ?

Ch. M. – Pas du tout.

É. D. – Donc aucun discours des quatre discours n'est susceptible d'écrire ou de présentifier l'enseignement en question ?

Ch. M. – Non.

Ch. L. – Pourquoi pas le discours analytique ?

Ch. M. – Non plus.

É. D. – Le discours analytique n'enseigne pas... nous posons la question de savoir si le discours analytique c'est de l'enseignement ou pas ?

Ch. L. – C'est là la question.

É. D. – Si le statut de l'enseignement ne se réfère à aucun de ces quatre ...

Ch. M. – Je vous propose 10 minutes pas plus d'interruption et ensuite on poursuit avec Roland.

*

Roland Chemama – De ce qui vient d'être dit, je retiendrai principalement deux choses. Premièrement, la nécessité de déjouer la distribution spontanée de S1 et de S2 avec leur antipathie et la façon dont elle fonctionne dans le discours du maître. Deuxièmement, la nécessité, pour déjouer ce type de fonctionnement, d'une politique de l'enseignement. C'est ça qui me préoccupe. Ce qui fait que j'en viendrai même à des questions un peu concrètes, sur ce que nous faisons effectivement dans nos séminaires. Il se trouve que c'est ce qui me mobilise, non pas au titre d'une interrogation trop individuelle et subjective, mais pour essayer de témoigner de ce que nous faisons dans un des séminaires qui fonctionnent à Paris.

Parmi les différentes remarques que Charles Melman a pu faire au fil des années sur la question de l'enseignement, il y en a une qui m'avait particulièrement frappé. Je me suis aperçu que ça m'avait frappé en y réfléchissant ces jours-ci. Je me suis aperçu qu'elle avait certainement largement contribué à la façon dont je me représente ces questions.

Il y a un peu plus de deux ans, à Olinda, vous concluez là un voyage en Amérique latine et vous rapportiez qu'à nos collègues qui là-bas voient passer beaucoup d'analystes, des analystes plus ou moins bien intentionnés, mais qui tous prétendent venir les enseigner vous aviez été amenés à proposer une idée simple pour distinguer entre les uns et les autres. J'espère que je ne trahirai pas ce que vous disiez puisque je vous cite de mémoire. Il y a, disait Charles Melman à ses interlocuteurs, des analystes qui viennent faire étalage de leur savoir, un savoir dont ils finissent par vous accabler, peut-être vaudrait-il mieux dire des connaissances dont ils vous accablent, et il y en a peut-être quelques autres qui peuvent contribuer à alléger les difficultés qui sont les vôtres comme elles sont aussi les nôtres.

Cette remarque m'avait encouragé dans la mesure où il me semblait que c'était l'objectif du séminaire que nous tentons de faire ensemble à quelques-uns et précisément pour préparer les séminaires d'été. Mais bien entendu, cette remarque laisse ouverte la question de la façon dont nous pouvons atteindre cet objectif. C'est-à-dire qu'il peut arriver que nous ayons des moyens de procéder qui contredisent à notre objectif. C'est vraiment la question qui est importante.

Autre chose aussi. Je suis plutôt d'accord avec Christiane Lacôte, Marcel Czermak et Jean-Paul Hiltbrand lorsqu'ils indiquent qu'il n'y a pas de doctrine de transmission de la psychanalyse. Je pense que cela devrait nous inciter à analyser notre propre expérience, la confronter avec celle de nos collègues et ne pas craindre une discussion dans la mesure où nos points de vue vont nécessairement être différents. Autrement dit, c'est l'aspect positif du rifici. Ce qui fait qu'il y a rifici, c'est la reconnaissance qu'il n'y a pas de doctrine préalable, la façon dont nous nous engageons. En ce sens, s'il s'agit de faire état d'une expérience, je me permettrais de remonter un petit peu loin en ce qui me concerne, si vous l'acceptez, à un moment où j'ai été particulièrement confronté, comment faut-il dire, Melman disait ce matin : est-ce qu'un enseignement est destiné à former des maîtres ?

J'ai été assez confronté à un enseignement qui formait des maîtres puisque je me suis trouvé lié à ce qui s'était mis en place à Vincennes avec les conséquences qu'on connaît. Les enseignants de Vincennes apportaient bien sûr quelques lumières sur les textes de Lacan parfois difficiles. On ne peut pas vraiment le nier mais ils le faisaient dans un style qui rendait impossible toute transmission à proprement parler psychanalytique. Ce n'est pas simplement qu'il y aurait eu des effets de prestance, une prétention à avoir réponse à tout, et que ses effets auraient été à référer au caractère de tel ou tel. Je crois que ce n'était pas de cela qu'il s'agissait. Ce n'est pas de question essentiellement de personne. C'est que ces effets s'appuyaient sur un projet explicite, celui de présenter l'œuvre de Lacan comme se formant en système – c'est dit dans l'index des œuvres de Lacan –, un système qu'il ne restait plus qu'à présenter de façon presque déductive à partir de quelques thèses centrales. À un moment donné, il a fallu se rendre compte que cette façon de présenter les choses, dont il était dit explicitement qu'elle était possible parce qu'il ne s'agissait pas de viser à former des psychanalystes, cette conception nous ne pouvions que rompre avec elle.

Je ne veux pas insister là-dessus, peut-être trouverez-vous que ce sont de vieilles histoires ; elles sont quand même importantes puisqu'elles définissent le sens dans lequel nous avons voulu faire autre chose dans notre groupe. Vous trouverez la trace des débats qu'il y a eu à ce moment-là dans le livre de Claude Dorgeuille intitulé *La seconde mort de Jacques Lacan*.

Dès ce moment-là, il paraissait essentiel de trouver un style d'enseignement qui s'affronte réellement aux difficultés des questions et des textes sans tomber pour autant dans le discours universitaire ou le discours du maître. C'est peut-être une des raisons qui font que je suis assez sensible à ces questions touchant l'enseignement telles que, par exemple, nous avons l'occasion de les poser aujourd'hui. Je crois qu'il faut aller assez droit à un certain nombre de questions sur ce que nous faisons concrètement aujourd'hui, dans la mesure où ces journées ne sont pas intemporelles. Elles viennent dans un contexte : nous avons commencé à fonction-

ner il y a quinze ans ; nous sommes à un certain moment, il y a une expérience déjà, il y a des journées, des séminaires d'été. Je crois que c'est la réflexion sur – premièrement, les séminaires d'été – et deuxièmement, la mise en place des écoles régionales, qui nous aide même à nous poser des questions vives pour nous sur l'enseignement.

Je vais commencer par la question du séminaire d'été puisqu'il me semble qu'actuellement cette question est au carrefour de celles, nombreuses, que nous nous posons. À propos du séminaire d'été, je pense d'abord qu'il faut distinguer entre ce qui est relatif à telle ou telle circonstance particulière et ce qui est plus essentiel. On ne peut pas faire abstraction des circonstances particulières mais il faut les prendre pour ce qu'elles sont. Est purement circonstanciel le fait que la traduction rallonge le temps de la communication, diminue celui des discussions ; circonstanciel aussi le fait qu'interviennent, avec leur style propre, des collègues qui ne sont pas de l'association mais ceci laisse intacte la question de ce que nous, nous voulons faire. Ce n'est pas parce que nos possibilités de manœuvre sont en partie limitées que nous n'avons pas à nous poser cette question-là.

Le séminaire d'été, nous en avons parlé notamment au Bureau ; cela a produit cette envie de le reprendre l'été prochain. Nous avons été amenés à en dire ce que nous en attendions. Une des premières préoccupations que j'ai eue, c'est que nous en attendions beaucoup de choses à la fois, ce qui est après tout légitime – abondance de désir n'est point défaut. Qu'en souhaitons-nous ? Nous souhaitons d'abord avoir une présentation des points forts du séminaire et je préfère pour ma part dire une présentation des lignes de force du séminaire, ce n'est pas simplement des moments où Lacan dit des choses essentielles mais c'est la façon dont les choses sont suivies, dont un thème court à travers le séminaire. Le problème, c'est que toute présentation de ces points forts ou de ces lignes de force sacrifie un certain nombre de points qu'elle considère comme secondaires et que nous ne serons pas forcément d'accord sur ce qui apparaîtra secondaire à tel ou tel. Charles Melman a récemment proposé d'instituer des mécontents qui à la tribune seront chargés de contester l'exposé qui aura été fait en vue de laisser filer moins de choses importantes...

Deuxièmement, nous souhaitons ne pas exposer seulement ce que nous comprenons mais également faire état de ce que nous ne comprenons pas pour que de la discussion puisse venir quelque progrès. Cela rejoint la question, posée ce matin, de la différence entre la discussion et le doute.

Troisièmement, nous souhaitons laisser à ceux qui le veulent la possibilité d'explorer ce qui, dans les questions apportées par Lacan, apparaît plus spécialement éclairant par rapport à telle ou telle interrogation qui se pose à eux aujourd'hui, c'est-à-dire peut-être étudier un élément moins important dans le texte de Lacan lui-même mais qui, pour tel ou tel, paraîtra... Je pense à la façon de faire servir l'écriture pour l'autisme, ce n'est pas directement prévu chez Lacan mais...

Quatrièmement, nous souhaitons aussi, et ça me paraît très important, que les textes ne soient pas étudiés comme des énoncés détachés de l'expérience clinique, que ça nous parle de l'expérience elle-même.

Quant au style, nous souhaitons qu'il soit vif, qu'il permette une discussion réelle plutôt que l'étalement de connaissances.

Donc je ne sais pas si aujourd'hui nous en discuterons spécialement ; ce sera un problème pour ceux qui organiseront le futur séminaire d'été ou les suivants ; ce sera peut-être un peu plus facile pour le prochain puisqu'il n'y aura pas de problème de traduction. Il y aura à voir comment concilier toutes ces attentes ; nous avons déjà quelques idées.

Mais il me semble aussi que peut-être l'essentiel n'est pas encore là. Si nous pensons vraiment que les termes du séminaire VI marquent une rupture, la question est de ne pas nous contenter d'exposés articulant de façon plus ou moins harmonieuse différents énoncés, rassemblés dans le texte de Lacan, mais de faire en sorte que chacun de ceux qui parlent s'engage effectivement dans une énonciation, c'est-à-dire que produire quelque chose ait, autant que possible, une dimension d'acte – ça peut être une visée –, puisque ce séminaire nous interroge précisément sur ce qu'est un acte et d'abord un acte de parole. Aurons-nous véritablement cette possibilité-là ? C'est peut-être placer la barre un peu haut mais nous pourrions le souhaiter pour reprendre peut-être ce qu'apportait Jean-Paul : voir de quelle façon le fait de parler au nom d'une institution n'empêche pas de parler ; que ce soit quand même un acte.

Ce n'est pas seulement le fait de présenter ce que l'institution pense. Je dis que c'est la question essentielle mais elle engage une autre question que celle de la dimension du temps dans l'enseignement, question sur laquelle je préférerais revenir en parlant de l'expérience de notre séminaire sans perdre de vue qu'à mon sens c'est une des questions essentielles. Peut-être la différence des séminaires et des écrits est-elle une question à poser dans l'ordre de la temporalité.

Deuxième point. Rapidement, pour engager une discussion. Je vais en venir à quelques remarques que me suggère le travail que nous faisons dans notre séminaire, le mardi soir, séminaire dont un des objectifs est de préparer le séminaire d'été ; question subsidiaire, la réflexion à partir de cette expérience peut-elle contribuer aussi à faire avancer par rapport à la discussion sur l'enseignement dans les écoles régionales. c'est aussi une question qu'on pourra aborder : j'attends beaucoup de ceux qui viennent au séminaire et ont moins en charge sa responsabilité.

Première remarque sur l'enseignement du mardi soir par rapport aux points que l'on a abordés, notamment cette question de la discussion. Il me semble que les participants sont sensibles au fait qu'elles sont nombreuses et qu'elles ne sont pas de pure forme. Je voudrais simplement ajouter quelque chose dont vous me direz si vous estimez que cela pose problème. Je trouve important pour ma part

que la discussion n'ait pas lieu seulement entre la personne qui a fait l'exposé et les autres participants mais à l'intérieur de l'exposé lui-même. Ça me permettrait de reprendre ce qu'on disait ce matin sur le doute et l'impossible en tant qu'il définit le champ de ce qui est assuré. Faire valoir ce qui ne rentre pas dans une compréhension, la mise en place d'éléments, etc., n'est pas de l'ordre du oui, oui, mais du non donc oui. Il me semble que c'est ce qu'on peut attendre de l'exposé lui-même. À la limite, on n'a même pas besoin de mécontents si on est soi-même mécontent. Est-ce ce dont il s'agit ? Est-ce souhaitable ? Est-ce que ça produit un effet d'ouverture ou au contraire de fermeture ? chacun se prémunissant à l'avance des objections possibles. Parce qu'aussi nous connaissons ces exposés qui prévoient toutes les objections possibles pour être sûrs de passer. J'aimerais votre avis là-dessus. En tout cas si chacun s'exprime un peu dans son style, c'est un style auquel j'ai plutôt tendance à tenir mais on peut imaginer procéder autrement.

Deuxième remarque sur l'expérience analytique. Nous veillons à ne pas perdre de vue le lien entre la lecture de textes et la réflexion sur l'expérience analytique, ce qui n'est pas toujours facile malgré des mardis consacrés à la présentation de cas. Je prends un seul exemple très récent puisque nous avons commencé à étudier « L'Identification », texte qui peut paraître tout à fait abstrait, c'est-à-dire que quelqu'un qui viendrait pour la première fois, – des gens qui commencent des analyses et qui commencent à s'intéresser se retrouvent là –, pourrait s'étonner qu'on n'évoque pas beaucoup les représentations les plus familières de l'identification, disons ce qui concerne l'identification imaginaire puisque c'est à cela qu'on est le plus habitué – on se fait semblable à un autre. Le texte de Lacan ne commence pas du tout comme ça. Il commence par parler de Descartes, du doute justement, puis il enchaîne assez vite sur la logique, la linguistique et au début on ne s'y reconnaît pas. Pourtant il me semble qu'il est nécessaire de montrer que même lorsque Lacan semble se borner à un commentaire de Saussure, ce qu'il apporte en parlant de l'identité au niveau du signifiant à propos de l'express Genève-Paris de 8 heures 45, concerne de très près ce qui se passe dans une cure : on ne comprend pas, j'ai essayé de le montrer *a contrario* d'ailleurs, on ne comprend pas la façon dont nous avons à percevoir une séance ou une série de séances sans avoir idée de ce qui, dans une cure, correspond à cette identité du signifiant au fil à fil. Rappeler sans cesse que c'est de notre expérience qu'il s'agit c'est, bien sûr, essentiel, parce que viennent à notre séminaire des personnes qui commencent à peine à fréquenter notre association et pour lesquelles on peut considérer que ça ne va pas de soi. Là-dessus on ne peut pas distinguer un S1 maître du savoir et un S2 qui n'en aurait pas et qu'il s'agirait d'enseigner, c'est bien entendu pour tous que c'est essentiel, c'est-à-dire que la présence de ces collègues à qui nous supposons ce genre de questions nous donne l'occasion de ne pas prendre trop de choses comme allant de soi, ce qui, dans L'Identification, serait particulièrement désastreux. Cela nous donne l'occasion de ne pas trop amortir la

nouveauté des textes et éventuellement l'effet de rupture qu'ils présentent par rapport à Freud. Qu'est-ce qui fait que, même si dans le travail quotidien les choses ne sont pas trop amorties, parfois survient un effet d'amortissement qui déclenche le mécontentement.

Une autre chose encore me paraît importante à partir de cette expérience sur laquelle j'aimerais qu'il y ait une discussion, la question de la dimension du temps dans la transmission. Marcel disait ce matin qu'enseigner c'était former des gens avec qui causer. Cela me paraît tout à fait important de ne pas travailler seul ou simplement en dialogue avec Lacan et, à ce moment-là, il faut voir comment ça se passe. Dans ce séminaire, nous avons l'occasion de voir au fil des années des collègues qui prennent la parole d'abord pour une intervention ponctuelle, une question ou une objection, ensuite pour un exposé dans le cadre du séminaire parfois aussi par un exposé à des journées – c'est pourquoi j'avais eu envie qu'il y ait des journées sur la direction de la cure et la question de la structure – et parfois également au séminaire d'été. Il me semble que de même qu'il y a un temps pour comprendre et un moment pour conclure, tout n'est pas possible à n'importe quel moment dans un trajet d'analyste. Si c'est de ça qu'il s'agit, c'est-à-dire si l'enseignement entre dans leur trajet d'analyste, dans notre trajet d'analyste. Par exemple, une vraie question pour moi, nous souhaiterions lors de nos journées d'études que la discussion puisse s'engager de façon assez vive à la suite de chaque exposé. Mais je l'ai dit plusieurs fois, est-ce que nous sommes toujours à même de repérer immédiatement le point qui pose problème ? C'est en ce sens que nous disions que peut-être une publication avant les journées des textes ou de quelques textes soumis à la discussion serait très intéressant ; pour prendre un exemple très récent, l'exposé de Marc l'autre jour suscitait des questions immédiates mais aurait pu susciter des questions ultérieures.

Deuxième chose, nous souhaitons, pour faciliter la discussion lors des journées d'étude, que les questions soient directes, presque improvisées, en tout cas dans une parole, le fait de soutenir quelque chose à un moment donné et non pas d'apporter un texte figé, en tout cas qu'elle soit moins défendue par une série de précautions préalables et de citations. Mais j'ai envie de dire qu'il y a sans doute des moments où ce genre de précautions est inévitable, il y a des moments où des collègues dans ce trajet qui fait qu'ils deviennent des interlocuteurs discutent et nous renvoient des choses que nous n'entendrions pas dans ce que nous disons, des moments où on a besoin de passer par là et qu'en ce sens l'organisation de journées d'étude par les différentes écoles régionales, y compris celle de Paris, pourrait constituer un lieu de plus qui ne serait ni des séminaires où chacun peut parler à partir du point où il en est, qui seraient des congrès de l'Association et où on pourrait s'attendre à ce que les intervenants aient fait un peu plus de chemin, plus libres par rapport à ce qu'ils apportent. Par exemple, imaginez qu'il y ait d'autres types de journées grâce à l'existence d'écoles régionales, ça peut permettre d'avoir

des styles d'interventions différents. C'est une question que je pose et qui s'appuie sur celle de la temporalité dans la formation.

Je vais bientôt terminer justement sur cette question. Il me semble qu'il y a de toute façon dans notre rapport à la théorie psychanalytique deux types de moment, celui où nous essayons de faire le point sur une question comme lorsque nous écrivons un article de dictionnaire – même s'il y a des articles de dictionnaire qui vont plus loin que le point sur une question –, et celui où nous essayons de poser des questions nouvelles, même difficiles à formuler en raison de cette nouveauté. Il me semble qu'il y a ces deux types de moment qui font qu'il y a une nécessité de la pluralité des lieux. En même temps, je me fais l'objection à moi-même que je ne suis pas sûr qu'il faille le distinguer ainsi, je vais vous dire en quel sens.

Le texte introductif souligne que l'enseignement de la psychanalyse ne relève pas d'une théorie pédagogique ou d'un métalangage didactique, j'en suis d'accord, mais je me permettrai pour terminer de finir sur une sorte de métaphore empruntée aux problèmes posés par les pédagogues relativement à l'apprentissage de la lecture par les enfants. La méthode dite globale qui promeut le mot ou des unités plus larges comme objet de la lecture en visant le sens, a pu être opposée de façon radicale à une méthode de déchiffrage où l'enfant s'intéresse d'abord à la lettre ou à la syllabe. Mais par rapport à cette opposition il semble que des méthodes mixtes puissent paraître préférables en tant qu'elles permettent à l'enfant de combiner à sa façon les stratégies de déchiffrement et les stratégies visant le sens de la phrase qu'il lit, c'est-à-dire qu'un enfant se fait sa propre combinaison de ce qui est repérage de la lettre et façon d'aller au sens et que le meilleur instituteur c'est celui qui n'essaie pas de faire entrer l'enfant dans des cadres trop rigides d'une méthode ou d'une autre. Je ne sais pas si ma métaphore a quelque statut pour interroger ce qui nous intéresse mais peut-être. Au-delà de la diversité de ces lieux avec les problèmes que chacun peut poser, peut-être une méthode satisfaisante serait-elle celle qui permettrait à chacun de prendre les questions posées d'une manière telle que nous ne soyons pas enfermés dans une redite des énoncés lacaniens, pas plus que dans une prétendue invention totalement aventureuse. C'est-à-dire que nous n'en soyons ni au déchiffrage continu de Lacan ni dans l'illumination d'un sens nouveau mais que nous essayions un peu de tricoter ces deux approches. C'est sans doute le plus difficile mais peut-être pouvons-nous en parler.

Ch. M. – Merci beaucoup, Roland. Ce que vous dites est effectivement très explicite mais je vous ferai remarquer que si vous vous souvenez des profs que vous avez eus, il y en a que vous avez aimés. Ce qui vous a intéressé, c'était justement la part de désir qu'ils engageaient dans l'enseignement et ce désir était très différent selon le prof. Par exemple, le prof de français était là parce qu'il aimait la langue française et que cet amour il était capable de vous le communiquer. C'était précieux. Le prof de math pouvait être là parce qu'il fallait gagner sa vie

et qu'il avait abouti là. Si vous le perceviez, votre relation à ladite science devenait différente. Vous aviez tel autre prof, il était là parce qu'il aimait les petits garçons et vous le perceviez très bien. Il était bien dans ce monde-là, il était tout émoustillé, etc. Je ne sais pas quel effet ça vous faisait mais en tout cas, ça fait quelque chose. Ceci quand même pour nous rappeler que finalement la part de désir que chacun de nous engage, qu'il le sache ou pas dans cette activité, reste quand même...

R. C. – J'en suis assez d'accord avec vous et ça ne me paraît pas contradictoire avec ce que j'ai dit. De toute façon l'idée même que non seulement l'enseignant, celui qui a été admis à cette place à un moment donné, doit soutenir quelque chose mais que l'idéal c'est que chacun de ceux qui progressivement se mettent à parler – je parlais d'énonciation tout à l'heure – tienne bien cette place, la question étant peut-être à ce moment-là de voir comment ce que nous disons là peut s'articuler avec ce que disait Jean-Paul tout à l'heure. Parce que la question c'est que bien que chacun y aille avec son désir, sa façon de prendre les choses, il n'est pas sûr que nous n'ayons pas à voir comment ce désir s'articule et fonctionne dans une association donnée et s'il n'y a pas quelque chose d'un peu plus commun qui se dégage. C'est pour ça qu'une journée comme aujourd'hui si nous étions chacun renvoyé au désir que nous engageons là-dedans, nous n'aurions pas à nous réunir. Il me semble que si nous nous réunissons c'est parce qu'à un moment donné du trajet peut nous apparaître important de voir comment ce désir consiste à soutenir une entreprise plus commune.

Ch. M. – Tout à fait.

Marc Nacht – La remarque que vient de faire Charles Melman est tout à fait dans la ligne de ce que Bion faisait en disant que l'analyste doit connaître son vertex, c'est-à-dire que s'il s'intéresse aux petits garçons ou s'il s'intéresse à l'argent, il faut en tenir compte par rapport à la manière dont il parle, dont il se parle. Je crois avoir compris que là vous pointez quelque chose qui est un peu du même ordre, à savoir que quand on fait un enseignement on doit savoir à partir de quel lieu personnel on le produit.

Ch. M. – Absolument.

Pierre Arel – Ça me donne l'occasion de dire comment le temps logique peut permettre de rendre compte de notre vie associative en prenant cette comparaison entre une partie des trois prisonniers et des journées, puisque dans des journées on se met chacun un certain nombre de signifiants sur le dos, on définit un champ de questionnement et puis on va savoir quels sont les signifiants qui sont distribués, mais le signifiant qu'on ne connaît pas, c'est celui qu'on a soi-même sur le dos. C'est celui dont vient de parler Marc Nacht à l'instant et que ce signifiant on ne pourra en prendre connaissance que par des temps de raisonnement et des temps de mise en acte. J'appréciais cette question des différents moments où on peut se mettre en acte, c'est-à-dire dire quelque chose, parler après une interven-

tion, et puis ensuite faire une intervention etc. Ce n'est que par ces mises en acte-là que quelque chose va pouvoir venir en retour sur ce signifiant qui nous est méconnu. La conclusion, elle ne vient, comme le disait très bien Marcel Czermak ce matin, qu'après.

Ch. M. – Sûrement. En tout cas, nous avons aussi débattu de la façon dont nous pourrions organiser notre séminaire d'été entre autres et parmi les suggestions qui sont faites et qui sont offertes à votre réflexion il y a donc effectivement celle-ci : à la tribune, il y a le président et le président il serait bon de lui confier enfin une fonction. On pourrait supposer que la fonction du président, c'est de défendre l'exposé qui a été fait. Il préside. Quelqu'un vient s'engager, vient parler. Il a fait son boulot, bien ou mal. La fonction du président, c'est de faire valoir ce qui a été produit.

R. C. – Le président n'est jamais mécontent.

Ch. M. – Le gouvernement travaille et le président préside. Si on a un président, c'est pour qu'on puisse venir à la tribune sachant que le président est là pour vous soutenir. C'est nécessaire, d'autant qu'à la tribune il y a des gens qui sont assez différents. On pourrait envisager qu'il y ait un ou deux érudits, c'est-à-dire ceux qui, concernant le domaine traité, l'ont travaillé de telle sorte qu'ils font référence quant aux connaissances mises en cause ; non seulement on peut à chaque instant les consulter mais ils peuvent aussi intervenir et dire, là, dans votre exposé, il y a un petit point qui, chez tel auteur...

Il est évident qu'il y a une étude longitudinale à faire pour suivre la manière dont le graphe s'est construit pour Lacan lui-même, et puis ensuite des références que Lacan a pu y faire au cours de ses divers séminaires avec cette culmination dans la passe, dernière référence au graphe et aveu d'échec : ce n'est pas bon. Ça ne marche pas.

On pourrait supposer que nos érudits sur la question du graphe puissent nous aider parce que nous ne pourrions peut-être pas tous faire le travail ; à tel endroit, nous pourrions les consulter, ces amis.

À la tribune, je crois qu'il y faut les *malcontents*, il faut les mécontents, ceux qui viendront dire : vous avez loupé tel truc, ce à quoi le président pourra éventuellement avec l'auteur du texte répondre.

Pierre Bastin – Charles, puisque vous parlez de tribune, je voudrais tout de même vous rappeler une de nos conversations, relativement récente. Si vous parlez de tribune, vous parlez d'une organisation spatiale, c'est-à-dire qu'il y a le bureau, les maîtres et ceux qui assistent, même à la discussion, les mécontents. Je vous rappelle la grande découverte que Lacan avait faite chez nos amis anglais à la dernière guerre, à savoir que ça fonctionnait beaucoup mieux quand la structure spatiale était horizontale. Alors je voudrais poser la question pour aujourd'hui. Est-ce que aujourd'hui ça ne marche pas infiniment mieux parce que s'il y a une table, il n'y a pas de tribune à proprement parler. Il n'y a pas un président, il n'y a pas des gens comme ça, ça peut circuler dans

tous les sens. Est-ce que ça ne fait pas aussi partie de nos réflexions de modifier l'organisation spatiale des journées ?

Ch. M. – Je crois que ça se discute.

N. D. – Je voudrais dire autre chose. Je crois qu'il est beaucoup plus facile d'être mécontent quand on parle depuis la salle. Pour moi, en tout cas, c'est beaucoup plus facile depuis la salle.

J. B. – Moi, à la tribune, je ne suis jamais content.

Ch. M. – On entend mal de la tribune.

R. C. – Le mécontent se mettra où il voudra.

J. B. – Il sera mal corrigé parce que dans la salle il arrive souvent que les types de la salle ne se sont pas donné la peine de connaître le sujet.

Ch. M. – Le mécontent, là, n'est pas un mécontent d'occasion. Ce n'est pas un mécontent au rabais, c'est un vrai mécontent et c'est précieux.

Sur la question de la tribune, Pierre, le seul avantage que j'y vois c'est que cela vient rappeler qu'il y a une dissymétrie et qu'il y a une dissymétrie dans la parole elle-même et que donc cette dissymétrie nous ne l'éviterons jamais. Donc voilà, il y a un endroit d'où la voix vient d'un peu plus haut.

P. B. – Je ne sais pas, je vais demander à Roland. Roland, quand tu as organisé les journées avec tes cartels, est-ce que tu as l'impression que ceux qui participent avec toi à ce genre de cartels se sentaient totalement libres de parler ce jour-là à la tribune, comme ils parlaient quand vous étiez en groupe ? Ce n'était pas du tout, d'après ce que je pouvais imaginer, le même discours. Ils étaient là figés...

R. C. – Première chose : Je suis d'accord pour ne pas tomber dans l'absence de dissymétrie, je suis d'accord avec vous. Cela me paraît structural. Simplement, elle est modulée selon les circonstances. Aujourd'hui, si ça circule, c'est sans doute qu'on n'est pas dans le même type de dissymétrie que lorsque quinze personnes ont préparé des exposés argumentés, circonstanciés, où ils sont censés avoir un savoir par rapport à des gens qui peuvent venir de n'importe où. Aujourd'hui, on est entre collègues qui réfléchissent sur cette question-là, dont personne n'a spécialement un savoir à transmettre sur l'enseignement. C'est autre chose. Il y a sûrement, de toute façon, des effets de dissymétrie mais ils ne fonctionnent pas de la même façon.

Pour ce qui est des collègues en question, je ne peux pas parler à leur place, mais il me semble que nécessairement ils n'étaient pas dans la même position quand ils parlaient dans un groupe de quelques dizaines de personnes. Ils n'étaient pas de la même façon dans ce groupe où ils connaissaient tout le monde et dans un groupe de deux cents personnes. C'est ça qui fait l'importance. Dans un groupe de deux cents personnes, il y a des effets de réassurance, (j'aimerais qu'on en parle) et des effets de défense, de protection. Est-ce qu'ils sont liés à la dissymétrie, est-ce qu'ils sont liés, sûrement, à une des conséquences de la dissymétrie. C'est différent de s'autoriser à poser une question ou à faire un exposé.

Donc, selon la façon dont chacun en est par rapport à ces questions-là, il sera plus ou moins protégé.

On ne peut pas trop formaliser les choses parce que chacun réagit à sa façon. Il y a des gens pour qui c'est plus difficile d'intervenir à partir de la salle, d'autres pour qui c'est plus difficile d'intervenir... Ce qu'on peut faire, c'est garder comme principe qu'il y a dissymétrie et qu'on peut à chaque fois essayer de trouver les formes les moins paralysantes de la dissymétrie dans chaque cadre. C'est toute la question. Par exemple, ce que je n'arrêtais pas d'expliquer à Charles Melman c'est que avoir un discours qui pourrait donner l'impression qu'on prescrit un mode moins écrit d'intervention, ça peut rendre les choses au contraire plus compliqué. À cause d'une dissymétrie plus grande.

Ch. M. – Bien sûr.

Marielle David – (*inaudible*)

Ch. M. – Alors, Marielle, je vais avec beaucoup de toupet vous faire l'interprétation qu'il n'a pas pu vous faire parce que tout ce que vous nous dites là tourne très exactement sur la différence entre transfert et transfert de travail. Là où Lacan vous interpellait, ce que vous avez pris comme quelque chose où il se serait foutu de vous, c'est justement cette difficulté à accepter qu'il y ait chez lui une invitation pressante, urgente à ce que ses élèves consentent à travailler effectivement avec lui, c'est-à-dire à passer du transfert amoureux au transfert de travail et à être avec lui des copains pour travailler.

Vous avez tout à fait raison d'évoquer le fait qu'il y a un passage difficile entre la relation personnelle nouée avec l'analyste et puis les événements qui peuvent se produire dans une exposition publique. Le problème dans notre groupe sera de savoir si justement nous serons en mesure de franchir ce pas entre transfert et transfert de travail. C'est pas joué à l'avance.

Cyril Veken – On a parlé tout à l'heure de faire des traductions de Lisbonne. Je voudrais revenir sur la question des traducteurs, interprètes, truchements, etc., parce qu'il y a un moment où c'est intéressant je crois : la difficulté devant laquelle nous sommes face aux traductions et aux interprétations de ce que nous disons. Il y a un moment où on tient tellement à l'ensemble qui a un certain caractère compact, qu'on admet mal la réduction nécessaire qui est opérée par une traduction, ou un truchement ou une interprétation du sens pour passer d'une langue à l'autre. Je crois que sans en faire une recette trop facile c'est pas inintéressant qu'un travail qui a été préparé par A soit présenté par B de manière à voir les questions qui se sont posées, ce que A estime ne pas avoir été rendu de ce qu'il a dit et c'est à prendre le problème de la traduction non plus comme un obstacle, mais voir ce qu'il peut nous enseigner de ce qui passe d'une parole, d'une intervention...

Ch. M. – Je crois, Cyril, que le problème de la traduction, si nous tentons de mieux le résoudre, car il ne sera jamais bien résolu, si nous tentons de mieux le résoudre, impliquerait que les textes soient donnés par écrit au préalable, pas au moment même, au traducteur, ce serait le moindre, parce

que le traducteur qui suit au fur et à mesure et qui traduit en simultané, ne peut pas. Ce n'est pas possible.

C. V. – J'ai dû mal me faire comprendre. Ce que je suggérais c'était dans la même langue. A présente le propos du texte et B le raconte, non pas le lit à haute voix, ce qui n'aurait aucun sens...

Ch. M. – Ah oui, il est une sorte de passeur, alors, d'interprète.

Ch. E. – Ce type de dispositif aurait l'inconvénient d'enlever la possibilité d'une énonciation. Ça transforme une parole en un écrit. C'est pas inintéressant mais c'est autre chose.

M. Cz. – C'est un problème insoluble puisque... Jean-Paul Hiltenbrand me rappelait quelque chose que je lui avais raconté dont tu te souviens peut-être, Charles, quand nous nous sommes rendus au Brésil en 1985. Ça se passait dans la ville où j'ai pu vivre dans ma jeunesse et était présente la femme qui m'avait appris le portugais et en son honneur j'ai fait ma conférence en portugais. À la fin, elle m'a dit : « C'est pas mal, j'ai été une assez bonne professeur et toi un bon élève, tu as encore les concordances des temps, j'ai tout pu suivre, etc. Et puis la plupart des collègues sont venus me voir en me disant : c'était imbitable ». De quoi avais-je parlé ? Est-ce que c'était mon portugais ou était-ce ce dont je parlais qui était irrecevable ? En tout cas c'était là un problème que la langue comme telle ne suffisait pas à résoudre et cette réduction dont tu parles, Cyril, opérée par la traduction consécutive ou simultanée aurait certainement eu comme effet que le texte soit plus audible. Est-ce que ce que j'essayais de transmettre aurait été reçu, c'est une autre paire de manches. Donc c'est un type de problème que nous ne résoudrons jamais.

J. B. – Ce qu'a dit Cyril, je crois que ce n'est pas dépourvu d'intérêt et qu'on ne peut pas le régler en disant qu'on n'y arrivera jamais parce que quand il s'agit justement de traduction consécutive, quel est son effet ? Le psychanalyste que j'appellerais enseignant – c'est de lui qu'il s'agit – est bien obligé tout de même de tenir compte du fait, premièrement, qu'il va être traduit, que par conséquent il faut que ce soit compris et deuxièmement, et surtout qu'il ne faut pas qu'il perde le fil. Ce travail qui consiste d'une part à faire des phrases courtes et compréhensibles par celui qui traduit, et des phrases qui soient suffisamment en suspens pour pouvoir permettre de garder le fil de la pensée dans la phrase suivante, c'est une gymnastique qui à moi m'a beaucoup appris, dans la mesure où sans aller jusqu'à cet article formidable que tu m'as fait passer, Christiane, sur la grande phrase et la petite phrase, c'est-à-dire sur la différence entre l'anglais et le français, sans aller jusque-là, c'est vrai que c'est une question qui, dans la pratique, du côté de la parole enseignante a beaucoup d'impact

Ch. M. – Oui, c'est effectivement un problème intéressant et ce que tu dis au sujet de l'anglais, moi, quand je lis de l'anglais, j'ai toujours l'impression que c'est déjà traduit. Je dois dire que ça me gêne beaucoup. J'aurais aimé trouver derrière la traduction quels étaient les mots d'origine. les signi-

fiantes d'origine, les constructions d'origine, etc. Alors est-ce seulement l'anglais ou est-ce plus spécifiquement l'américain ? Je n'en sais rien. C'est peut-être quelque chose, puisque Cyril l'évoque, que l'on pourrait tenter une ou deux fois à propos de tel ou tel qui voudrait s'y prêter et puis justement en mesurer les effets, voir ce que donne cette traduction mais je pense que l'on aboutira à quelque chose qui sera de l'ordre de l'anglais. Ça va se trouver écrit en anglais.

J. B. – C'est ce que je pense.

Ch. M. – C'est pourquoi j'étais allé jusqu'à raconter à Dublin que l'anglais n'est pas une langue.

Jean-Pierre Lebrun – Je voudrais ajouter quelque chose en particulier sur ce que vous disiez sur le passage du transfert au transfert de travail et sa difficulté. Je trouve que c'est une difficulté qui, paradoxalement, n'est pas propre aux groupes d'analystes. Il me semble que l'on peut entendre cela par rapport à un groupe qui s'est constitué et qui a essayé de travailler ensemble d'une manière correcte, même si ce n'est pas comme tel que c'est pris en compte dans les autres groupes.

Mon expérience, qui est importante pour moi en nombre, d'avoir été dans des institutions parfois, pour essayer de faire qu'on y « travaille mieux » m'a amené à formuler à partir de l'enseignement de Lacan une chose assez simple qui m'a l'air toujours la problématique dans ce genre d'institutions que je résume en une phrase, c'est que le cœur d'une institution ce n'est pas sa tête. Pour qu'il y ait un travail possible, il me semble toujours important d'arriver à institutionnaliser le lieu de la dissymétrie S1 - S2. Il me semble extrêmement important d'arriver – c'est toujours ce travail-là que j'ai en tête quand je fais ce genre d'intervention –, d'arriver à ce que les gens qui se sentent une responsabilité dans l'institution parviennent à retrouver en position d'interlocuteurs, à leur place exacte, ceux qui ne se sentent pas le même poids de responsabilité. Or qu'est-ce qu'on constate toujours, ça me semble aussi ce qui se passe ici, en tout cas je me suis permis de me positionner comme ça pour entendre ce qui se passait aujourd'hui, ce qui arrive très souvent, c'est que le groupe des responsables se trouve penser que en réglant une série de questions, ils arriveront à faire passer à l'ensemble du groupe, le règlement de ces questions, parce qu'ils ont l'impression qu'effectivement à force de réfléchir, à force de se faire enseigner par tout ce qui se dit à droite et à gauche et de se faire critiquer ils en sortent quelque chose.

Je crois pouvoir constater que c'est souvent une impasse, justement parce que ça amène un redoublement de la question du transfert, pas du transfert de travail. Ça redouble l'importance et l'incidence de la difficulté. Il est difficile d'en sortir mais je me demande quand même si en proposant toute une série de choses parce qu'on voit bien que l'objectif est de régler une série de questions mais si ce n'est pas un danger de perpétuer la même difficulté que celle d'où nous venons.

Si je peux appliquer à l'Association freudienne dont je fais partie, les mêmes principes qui me font travailler à l'extérieur, comment pouvons-nous

essayer d'institutionnaliser ce couperet vraiment dialectique entre responsables et d'autres de telle sorte que là se mette vraiment en place quelque chose de l'ordre de ce que vous souhaitez d'être « copains » dans le travail, en tout cas un vrai travail ? Je me demande si, sans le savoir, nous ne sommes pas tout le temps repris par cette difficulté à sortir de notre propre façon de fonctionner et de nous retrouver toujours dans les mêmes embarras.

Ch. M. – Ce que vous dites, Jean-Pierre, me paraît très, très bien et je dois vous dire que j'aurais beaucoup aimé que vous puissiez dire cela à une tribune où il y aurait eu près de vous un président qui vous aurait sérieusement défendu parce que ce que vous dites est très critiquable, qu'il y ait à côté de vous des érudits pour vous rappeler un certain nombre de points sur le transfert et puis, des *mal-contentu* pour mettre un peu de bazar dans tout ça, un peu de mouvement et d'agitation.

Pourquoi ? Mais il y a deux problèmes : le premier est fondamental et il faut le reprendre à propos de la question de la dissymétrie puisque, s'il n'y avait pas de dissymétrie, ce serait l'image du rond. Ça prouverait qu'on se réunit en rond, même si l'on est en rangs d'oignons. C'est néanmoins l'image du rond, du cercle qui s'impose. Ce n'est pas la bonne figure. C'est pourquoi la dissymétrie vient là introduire un défaut dans l'image. Mais ce qui est important dans une institution quelconque, c'est que le défaut qui la fait tenir, car la seule chose qui puisse la faire tenir est de l'ordre du défaut, si elle est parfaite, si ça tourne en rond, elle ne tiendra pas, sauf à construire un mur de béton tout autour pour que les gens soient bien cernés. Donc la question est celle du défaut qui est en mesure de la faire tenir, la qualité de ce défaut étant fort variable. Le problème, c'est que ce soit le bon défaut. C'est la difficulté. C'est-à-dire le défaut qui fasse tenir les gens ensemble de la manière qui convient et qui les fasse donc souffrir et travailler de la manière qui convient. Je dis souffrir et travailler.

Est-ce que le défaut que vous évoquiez est le bon ? ou est-ce celui dont nous aurions à nous protéger ? Le problème du transfert d'abord, c'est que, premièrement, ce n'est pas quelque chose que quiconque puisse commander ; deuxièmement, il n'est pas d'institution qui puisse mettre à l'abri de ce genre de manifestation ; troisièmement, à supposer donc, comme vous le disiez que nous attendions d'autres que des responsables, dont c'est pourtant la tâche – parce que s'ils sont responsables, ils sont responsables de quoi ? S'ils sont responsables, qu'attendons-nous d'eux ? Donc à supposer que nous n'attendions pas des responsables qu'ils viennent avancer des propositions, soyez persuadés que si ça ne vient pas d'eux et pourquoi cela viendrait forcément d'eux ? Évidemment ça peut venir d'autres, ce n'est pas interdit chez nous, mais supposons que ça vienne des non-responsables, je suis tranquille sur le fait que du fait même du transfert qui pourrait très bien venir couronner la chère petite tête des non-responsables, vous les transformeriez en responsables, parce qu'ils répondraient comme il faut.

Ce qui fait donc que le problème n'est pas d'ordre administratif, ni de l'ordre de ce qui serait notre volonté ou de l'ordre de l'interdit ; on va inscrire sur nos murs : ici, pas de transfert ou que ceux qui entrent ici laissent le transfert dehors ! Ça ne marcherait pas. Nous avons effectivement à prendre en compte cette difficulté mais à trouver des moyens latéraux, s'ils existent, pour ledit problème le faire bouger.

Si le transfert concerne l'amour et concerne la haine, vous le voyez bien, comment pourrions-nous dans une collectivité quelle que soit sa qualité et tout ce qu'elle a d'averti sur ces questions, comment pourrions-nous éviter que, à tout bout de champ, il puisse surgir ? Il me semble donc que c'est l'un des éléments que nous avons à retenir, à accepter comme faisant partie de notre existence mais nous ne nous en contentons pas et nous cherchons à nous en servir à des fins qui puissent nous paraître moins inhibitrices pour le travail, car nous savons que le transfert est un agent inhibiteur. C'est comme ça que je vois le truc.

Nathalie Delafond – Moi, j'avais entendu tout autrement l'intervention de Jean-Pierre. J'en voudrais pour témoignage le simple fait de cette réunion qui me semble quelque chose qui ne s'est jamais fait à l'Association et qui est je crois ce dont parle Jean-Pierre, si j'ai bien compris, une mise en œuvre du rapport S1-S2, des responsables qui prennent leurs responsabilités, leurs décisions, etc., mais qui en même temps considèrent que sur cette question de l'enseignement chacun, qui est membre de l'Association, peut être concerné et pas seulement les responsables. Je trouve que c'est une très bonne façon de mettre en œuvre justement ce dont parlait Jean-Pierre c'est-à-dire la mise en jeu de ce rapport S1-S2, pas du tout dans la symétrie mais dans l'interlocution parce qu'au fond nos instances habituelles dans l'Association qui sont les assemblées générales, en fait, ne servent pas du tout à débattre, il n'y a pas de débat sur les questions essentielles d'où, à mon sens, l'intérêt de cette réunion d'aujourd'hui.

Ch. M. – Très bien. Vous êtes d'accord, Jean-Pierre ?

J.-P. L. – Je n'ai pas très bien suivi.

Ch. M. – Enfin, elle vous a très bien défendu.

R. C. – Une présidente émérite.

Ch. M. – Je vais vous proposer la chose suivante : il y a encore plusieurs communications et, outre cela, d'autres points ; donc après cette première journée que nous ayons une seconde journée, on en précisera la date qu'on vous proposera, où tout ceci pourra être repris et où les amis qui ont préparé des communications pour aujourd'hui pourront à ce moment-là les reprendre puisque je suppose qu'avec tout ce qui s'est dit, tout ce qui s'est fait, celles qu'ils ont pu préparer depuis ont pu évoluer et donc nous leur demandons de nous proposer leurs réflexions pour la prochaine fois.

D'ici cette prochaine fois, je voudrais deux choses : d'abord vous faire, et ce sera soumis à la discussion à notre prochaine journée, quelques propositions très brèves concernant l'enseignement, des propositions pratiques et puis ensuite passer la parole à Pierre-Christophe qui a des choses à dire sur les cartels qui dans notre association pourraient fonctionner sans doute autrement et peut-être mieux.

Les propositions que je voudrais vous faire sont très rapides. Elles consistent en ceci : d'abord, nous donner sur une période de quatre années la possibilité de faire une **lecture actuelle, documentée et critique**, premièrement de **Freud**, et en même temps du petit père **Lacan**. Ce qui fait qu'en quatre ans nous aurions les uns et les autres un cursus, c'est pas mal quatre ans, (*remous +++ dans la salle*) durant lesquels vous allez enfin lire Freud (la salle : en long, en large et en travers) que vous n'avez pas lu et c'est bien dommage pour lui, donc la possibilité aujourd'hui de lire Freud, et avec tout ce que vous savez, tout ce qui a été élaboré, ce ne sera pas du tout la même lecture qu'avant, pour ceux qui l'ont déjà fait. Vous allez sans doute le découvrir tout autrement. Je pense qu'au bout de quatre ans, ça vous donnera une familiarité avec l'œuvre de Freud, qui paraît le minimum exigible d'un psychanalyste. Il faut qu'il sache les divers points avec lesquels nous jonglons plus ou moins habilement, qu'il sache comment la question s'est posée pour Freud et comment il a essayé de la résoudre. Croyez-moi, c'est une aventure passionnante.

Alors, il faudra voir si cela vous convient. On fera un vote. Si vous n'en voulez pas, on vous laissera... Mais vous saurez qu'au bout de ce parcours, vous aurez un vue correcte à mon idée de ce que Freud a pu écrire et de son vocabulaire, des termes dont il s'est servi.

Et puis, il faut faire pour Lacan la même procédure. Sinon vous allez fonctionner avec au-dessus de vos têtes le ciel magnifique de leurs savoirs et toujours vous contenter de lever les yeux vers le ciel et de vous dire là il y a tel article de Freud : « Répétition, Remémoration, Élaboration » vous ne savez plus très bien ce qu'il y a dedans mais il y a un article... et vous êtes rassurés. Soyez inquiets et sachez que ce ciel-là tourne comme il peut. Justement puisqu'on parle de transfert et de sortie du transfert, voilà un moyen. Donc, c'est une proposition que je vous fais et à ces travaux peuvent être associés des gens de l'extérieur que cela intéresserait ou amuserait. C'est pas réservé à notre « élite » !

Deuxième chose : j'aimerais bien un **bureau des questions perdues**. Pourquoi ? Parce qu'il y a toute une série de questions que vous laissez choir parce que vous savez qu'il n'y aura personne à qui vous pourrez l'adresser et personne pour vous répondre. C'est ce que j'évoquais tout à l'heure à propos de S1 et de S2. Ladite question, vous ne pouvez même pas la formuler à plein puisque vous vous dites qu'elle va tomber dans le vide. Donc faire ce bureau des questions perdues. Chacun pourra y adresser le type de questions qu'il est amené à se poser et on verra de quelle manière ceux qui tra-

vailleront là-dedans, dont feront partie ceux qui amènent les questions, ils seront amenés à travailler pour relever ces questions perdues. Croyez-moi, il y en a un certain nombre.

Troisième chose plus banale et que je propose encore. Ça ne se fait peut-être pas tellement dans notre groupe. Je ne sais pas. Faire un **bureau des cas cliniques**. C'est-à-dire qu'on peut y arriver en disant : Lacan fait des remarques sur le patient d'Ella Sharpe, je ne comprends pas ou ça ne va pas, par exemple. Cela peut être aussi à propos d'un cas que j'ai, il y a tel problème. Autrement dit que la clinique soit entendue là dans un sens tout à fait large et que ce soit le lieu où ceci puisse être mis en discussion. J'imagine qu'il y a de nombreuses autres propositions qui peuvent être faites pour notre travail. Je laisse le soin aux irresponsables d'avancer là-dessus des propositions mais je les soumets en tout cas à votre agrément et puis nous pourrions voir comment ça fonctionne.

Pour la prochaine fois, voilà ce qui sera suggéré, sauf si d'ici-là vous proposez d'autres modalités.

Il y aura d'autres détails que nous verrons aussi : le rythme de nos journées parce que c'est peut-être un rythme dont la fréquence, la rapidité, fait que certains sujets sont moins bien traités que d'autres ou peut-être qu'il faut conserver ce rythme-là, ce sera également à vous de voir et de dire.



Avant que nous concluions, Pierre-Christophe est-ce que vous voulez bien nous parler des cartels ?

P.-C. C. – J'ai souhaité intervenir dans le cadre de cette journée sur l'enseignement à propos des cartels, ça me semblait assez opportun dans la mesure où j'ai reçu depuis quelque temps des demandes sous forme d'interrogation, d'une part sur ce qui se faisait en cartels à l'association et d'autre part sur le fait que les cartels, précisément, c'est une interrogation critique, on ne savait pas ce qui s'y faisait.

L'autre point que je voulais aussi évoquer, c'est que ces cartels, il semblerait et c'est un fait qu'on a pu constater récemment dans une réunion et dont on a souvent parlé avec Marie-Christine, leur travail il en est rarement tenu compte au niveau d'échanges entre cartels, voire d'une production qui pourrait être diffusée plus largement en dehors du cartel ou à d'autres cartels. Prenant acte de ce défaut, dû sans doute au fait que nous n'avons pas suffisamment tôt relancé cette question des cartels, prenant acte de cette difficulté, réelle dans notre Association c'est un fait que dans notre association les cartels n'occupent pas la place qu'ils devraient pouvoir occuper, justement entre autres pour ce qui a été dit aujourd'hui, à savoir penser une articulation moins conne entre S1 et S2 et qui effectivement fonctionne dans le cadre des cartels d'une manière spécifique et permet dans un renvoi à une énonciation interrogative adressée à celui qui parle, de moduler cette relation S1-S2 dans le cadre du cartel. La question est très concrète : est-il possible à ceux

qui travaillent dans des villes ou des lieux différents sur des questions proches de rencontrer des membres de l'Association ou d'autres personnes encore préoccupées par les mêmes questions c'est-à-dire de travailler avec d'autres qui ont travaillé sur les mêmes questions, et de mettre à la question ces interrogations ? L'autre point que j'aurais voulu développer, c'était donc dans la suite des remarques qui ont été faites, de savoir si : on va vous envoyer un questionnaire et sur ce questionnaire on va vous demander – ça risque de provoquer des réactions dont on a l'habitude à propos de cette question-là que j'aimerais formuler : souhaitez-vous que l'intitulé des cartels figure dans un répertoire, lisible par tous, communicable à tous, éventuellement nominatif au moins pour les personnes qui s'intéressent au sujet et souhaitez-vous que ce répertoire puisse être constitué sur la base de ce que vous nous présenterez à travers ce questionnaire ? Souhaitez-vous qu'il y ait un répertoire des intitulés qui permette une meilleure circulation des informations concernant les cartels et qui permette non pas tellement notre intermédiation mais à chacun d'aller demander au cartel qui l'intéresse, soit premièrement de travailler ponctuellement avec lui sur une question puisqu'il y a des cartels qui travaillent depuis des années sur une question et qui commence à en savoir un bout là-dessus ; pourquoi quelqu'un ne pourrait-il pas s'adresser à ce cartel et lui demander ce qu'il en pense ; et deuxièmement et là aussi il y a des difficultés et des problèmes, qui permettent à des arrivants nouveaux de proposer à un cartel déjà constitué une demande. Je dis cela parce que lorsque je propose ces choses-là, on me dit ceux qui sont dans les groupes, dans les séminaires, peuvent se débrouiller et on m'oppose la figure de rhétorique ordinaire, la rhétorique des isolés, qui peuvent très bien se débrouiller, c'est une question d'effort pour s'intégrer dans un cartel, etc. Tout me montre depuis quelques années notamment parmi certains nouveaux arrivants, fussent-ils de très bonne volonté et parce qu'ils veulent travailler sur des sujets très précis, le transfert récemment, ils n'arrivent pas à s'intégrer dans un cartel. On m'a dit : je ne suis pas là pour faire la formation d'un débutant, quand je demande directement à la personne. Je ne critique pas ça, peut-être est-ce vrai mais au moins me semble-t-il est-ce qu'on pourrait donner à ceux qui arrivent, qui ont une idée en tête de travailler dans un séminaire et qui savent que ce séminaire existe, dans un cartel au travail, la possibilité de présenter une demande ? L'existence d'un répertoire permettrait une meilleure circulation des informations et donnerait la possibilité de présenter une demande d'une manière moins familière. Ce que j'observe aussi et ce n'est pas un reproche c'est que les cartels autour d'un travail durent assez longtemps, quatre, cinq ans, et sont parfois rétifs à l'arrivée d'une autre personne. Donc, pour permettre un peu de circulation, je propose la création de ce répertoire.

La deuxième proposition que nous voudrions faire avec Marie-Christine, c'est une journée des cartels. Peut-être la réflexion sur les cartels est-elle inutile, ces journées sur les cartels où l'on glose sur

le plus-un à l'infini mais peut-être que le travail qui est fait dans les cartels est un travail spécifique et intéressant et qui pourrait donner lieu à un type d'échange intéressant dans des journées consacrées aux cartels. Voilà les propositions que je vous fais.

Marie-Christine Laznik-Penot – Je voudrais en ajouter une. Dans ce questionnaire qu'on a élaboré avec Pierre-Christophe, il y a une double question, celle que Pierre-Christophe vient de décrire et une autre qui me tient à cœur et qui peut-être n'est pas sans lien avec ce que Charles Melman proposait dans son idée du bureau des questions perdues, c'est-à-dire que j'aimerais bien que ceux qui le souhaitent répondent à une question sur quels sont les thèmes préférés sur lesquels chacun travaille actuellement, en cartel ou pas, parce qu'il y a un certain nombre de travaux que l'on fait individuellement, ou dans des groupes dont ça ne vous viendrait pas de dire que c'est un cartel. La question qui me venait c'est : est-ce que vous accepteriez de voir que d'autres travaillant sur le même thème que vous puissent savoir que vous aussi vous travaillez là-dessus, c'est-à-dire qu'on puisse être un endroit pour que les questions des uns ne soient pas toujours des questions perdues.

Ça m'est venu par expérience personnelle parce que quelquefois je suis sur une question et je passe dix coups de fil pour savoir qui travaille dessus.

On reçoit aussi des demandes des questions de collègues dans ce sens-là mais aussi des jeunes arrivés, en particulier des jeunes d'Amérique latine que nous recevons en nombre important, et qui ont souvent des thèses post universitaires de 3^e cycle sur un thème psychanalytique. Quand on cherche qui parmi nous pourrait leur donner un coup de main parce que c'est déjà un thème sur lequel ils travaillent, on est bien embêtés, parce que aucun de nous ne recense les thèmes qui sont au travail actuellement.

Ce n'est pas sans rapport avec la question des cartels mais ça permet aussi de savoir quels sont nos thèmes.

Janine Marchioni – Tant qu'on est au niveau d'une question de circulation, il y a une difficulté extraordinaire à avoir votre séminaire. Il s'avère que quand on fait partie du groupe de retranscription, c'est déjà très difficile, j'en fais partie depuis plusieurs années, il m'a toujours manqué un ou deux séminaires sur l'année et dès qu'on ne fait plus partie du groupe de retranscription ça devient quasiment impossible. Or on ne peut pas tous y assister et je trouve que c'est dommage de ne pas obtenir ces séminaires. Peut-on y réfléchir et que ça devienne plus simple ?

Ch. M. – D'accord, Janine. Très bien. □

Aux membres de l'*Association freudienne internationale*
est proposée

Une deuxième journée sur l'enseignement

le samedi 30 septembre 1995

Une journée sur le contrôle

le 16 décembre 1995

au local de la rue Bouchardon