

Du cas Schreber et de ce qu'on ne doit pas oser faire dans l'éducation : une contribution au débat sur la transmission

Léandro de Lajonquière et Floriana Baldassi D'Arrigo

La conviction que le « cas Schreber » construit par Sigmund Freud « nous invite à mesurer, à la fois, l'importance et la complexité de l'articulation des questions éducatives avec les questions psychiques, tout particulièrement au regard de la place du savoir ou de l'autorité dans leurs dimensions réelle, imaginaire et symbolique » (Méloni, 2022, p. 9) est à l'origine de l'écriture de cet article. Pourtant, comme Dominique Méloni l'affirme elle-même dans l'introduction à ce dossier thématique dans le numéro précédent de la revue *Cliopsy*, « peu des travaux en sciences de l'éducation lui sont consacrés » (*Ibid.*). Ce dossier devrait donc être considéré comme une exception ou, peut-être, comme le témoignage de la place d'exception que la réflexion psychanalytique en éducation, bien qu'indispensable, est depuis toujours condamnée à occuper dans le domaine des sciences de l'éducation.

L'ignorance dans les sciences de l'éducation du « cas Schreber » et des analyses psychanalytiques qui y sont liées, ainsi que de la « folie » en tant que partie intégrante de la condition humaine, ne nous surprend pas. Les études pédagogiques d'abord, puis les sciences de l'éducation ensuite, constituées en tant que domaine disciplinaire en France à partir des années soixante, ne se sont jamais intéressées à la « folie ». D'ailleurs, pourquoi le faire puisque la folie n'avait pas droit de cité dans les institutions « normales », les « anormaux » ayant leur propre espace loin de ces institutions ? On pourra nous rétorquer qu'aujourd'hui, en revanche, des enfants « en situation de handicap » vont à l'école ; mais justement, il ne faut pas perdre de vue qu'ils ne sont pas du tout « fous ». Par ailleurs, les enseignants non plus ne sont jamais des « esprits fous », bien qu'ils soient parfois des travailleurs en burn-out. La « folie » n'a pas de place dans l'univers de l'école et n'en a donc pas non plus au niveau des savoirs dits scientifiques qui visent depuis toujours à maîtriser l'expérience éducative partagée entre adultes et enfants. Cela est bien dommage, car la « folie » dit beaucoup de la fragilité de notre condition humaine.

La pédagogie et les sciences de l'éducation peuvent cependant s'intéresser à des enfants peu ordinaires comme, par exemple, Victor de l'Aveyron et Helen Keller. Mais nous ne devons pas oublier que le premier était simplement considéré comme « sauvage » du fait d'avoir passé un temps

non négligeable dans la forêt en isolement social et pas du tout comme un « esprit fou », alors que la deuxième, bien qu'aveugle et sourde depuis l'âge de deux ans, s'est mise à parler à partir de sa rencontre avec une institutrice – Anne Sullivan. En somme, la « folie » et l'imaginaire pédagogique se repoussent comme des pôles magnétiques.

La psychiatrie s'est constituée durant le XIXe siècle en faisant de la « folie » une maladie morale ou mentale, établissant ainsi une frontière entre les « normaux » et les « anormaux ». En revanche, la psychanalyse, inventée par Sigmund Freud à la fin de ce même siècle, efface cette différence perçue comme issue de la nature et loge tous les êtres humains à la même enseigne. Dans ce sens, la psychanalyse efface aussi une autre frontière, celle qui sépare le fonctionnement psychique onirique de l'état vigile. Ainsi, l'homme n'est qu'un être parlant, qu'il soit endormi ou éveillé, et la « folie » n'est qu'une possibilité à l'horizon de la condition humaine. La psychanalyse permet de penser que ceux qu'on définissait comme des « anormaux » ne sont pas le résultat d'une nature déviante, mais qu'ils expriment simplement une façon singulière d'habiter le champ de la parole et du langage, bien que, selon Freud, toutes les manières de le faire ne s'équivalent pas puisque, comme lui-même le dit, il a bien réussi là où le paranoïaque a échoué. Mais cette différence entre « névrosés » et « paranoïaques » n'est pas naturellement déterminée, bien qu'elle soit l'expression d'une position singulière du sujet dans le champ structuré de la parole et du langage comme Lacan le dit clairement dans son Séminaire à propos du « cas Schreber » de Freud.

Notre propos n'est pas de revenir ici à la discussion sur la construction du « cas Schreber » en 1911. Pour cette question, nous renvoyons nos lecteurs aux deux textes parus dans le numéro précédent de la revue qui reviennent sur le débat psychopathologique, soit en reprenant les développements conceptuels de l'école anglaise de psychanalyse, soit en se situant à l'intérieur de l'enseignement lacanien. Notre but est d'interroger l'expérience éducative familiale vécue par le Président Schreber afin d'apporter notre contribution au développement de la pensée psychanalytique en éducation.

Bien entendu, les débats internes à la psychanalyse à propos du « cas Schreber » dans le cadre du développement de la métapsychologie freudienne se répercutent sur la manière de mobiliser la pensée psychanalytique en éducation ainsi que dans les discussions savantes en la matière. Par ailleurs, notre façon de déplier la pensée psychanalytique en éducation devient possible à partir de la lecture de l'œuvre de Lacan. Comme signalé dans *Les études psychanalytiques en éducation et formation au Brésil. Pour une conversation entre cousins transatlantiques* (de Lajonquière, 2019), les différentes approches de la psychanalyse donnent place à différentes façons d'entendre et de traiter les questions éducatives.

Dans les débats pédagogiques actuels, la place du savoir et de l'autorité occupent une importance capitale (Méloni, 2022). La psychanalyse est donc appelée à y prendre sa place. Mais justement, elle n'apparaît pas dans ces

débats de la même façon selon le type d'usage des notions et des concepts fondamentaux forgés par Freud. Outre le grand écart entre analystes « lacaniens » et « non-lacaniens » en matière métapsychologique, il faut aussi tenir compte de la particularité de la formation psychanalytique des sujets et donc de leur façon singulière d'opérer avec la psychanalyse et notamment de s'en servir en éducation et formation.

Ce texte ne vise pas seulement à tirer des enseignements du « cas Schreber » sur l'éducation des enfants, mais aussi à participer d'une façon singulière aux débats actuels en matière d'éducation. Bien que la question de l'autorité est devenue aujourd'hui centrale, elle ne sera pas traitée dans ce texte. Nous reprendrons d'une certaine manière et jusqu'à un certain point le thème de la « place du savoir » (Méloni, 2022) en élargissant le questionnement puisque nous reviendrons à un débat d'actualité parmi les psychanalystes intéressés à l'éducation : ce qui se transmet dans une éducation et dans quelles conditions.

Du père et du fils...

Le texte de Freud sur la construction du délire paranoïaque du Président Daniel Paul Schreber ne s'attarde ni sur la personnalité du père – le médecin Daniel Gottlieb Moritz Schreber – ni sur son système pédagogique mis en acte dans l'éducation familiale. Nombreux sont les psychanalystes qui ont essayé de clarifier ce « silence freudien » à propos du père. Ces mêmes psychanalystes s'attardent dans la reconstruction des détails factuels de la vie familiale des Schreber et des événements cruciaux, ce qui paraît primordial pour la compréhension du cas et pour l'interprétation presque à la lettre du délire que Daniel Paul Schreber nous livre. Freud, de son côté, fait le choix de travailler uniquement à partir de la parole du Président ; parole faite de mots qui lui avait permis de se voir accorder le droit de sortir de l'asile.

Un rapide regard sur la production bibliographique au sujet du « cas Schreber » permet de saisir à quel point le débat a pris la forme d'une enquête policière, voire d'un véritable procès, où il est question d'établir la réalité factuelle des événements et de distribuer ainsi les rôles dans la folle histoire de la « remarquable famille Schreber », expression utilisée dans un article anonyme paru en 1973 dans la fameuse revue *Silicet*. Morton Schatzman (1974) évoque le « meurtre de l'âme », expression qu'il reprend des mémoires schreberiennes, et accuse de fait le Dr. Schreber d'avoir perpétré ce « meurtre ». Ensuite, le psychiatre Lothane (1988, 1992) cherche à réhabiliter la figure du père-médecin, voire à le « venger ». Il soutiendra que le Dr Schreber n'était pas un sadique puisque ses idées étaient courantes à son époque.

Le choix de Freud, dû à un souci de discrétion à l'égard des membres de la famille Schreber encore vivants, nous semble aussi être cohérent avec un refus de réduire l'éducation d'un enfant à une succession d'initiatives et

d'événements factuels qui ont produit la « folie », ainsi qu'avec la mise en valeur de la parole d'un « fou » en tant que sujet. En revanche, la reprise du « cas Schreber » dans les études psychanalytiques en éducation implique de revenir sur le Dr Schreber et ses idées à propos de l'éducation. Toute réflexion ou débat pédagogique suppose que l'éducation est, d'une manière ou d'une autre, une question de lien social partagé entre un adulte et un enfant. Mais cette attention portée au père finit par éclipser la place du fils dans cette histoire que nous n'hésitons pas à qualifier de folle. Alors, quand nous entendons évoquer « le cas Schreber », est-ce que nous pensons au fils ou au père ? Qui des deux devient un cas dans les études pédagogiques ? Il paraîtrait que, dans cette histoire, il n'y a toujours pas de place pour deux : ou le Docteur Schreber-père finit par prendre la place du Président Schreber-fils ou vice-versa.

C'est pourquoi nous allons commencer par les séparer en rappelant quelques éléments biographiques. Le Dr Daniel Gottlieb Moritz Schreber naît à Leipzig le 15 octobre 1808 et meurt en 1861, à l'âge de 53 ans. À cette époque, Daniel Paul – son deuxième fils – avait 19 ans. La famille Schreber est une ancienne famille bourgeoise de Leipzig dont font partie de nombreux professeurs universitaires, des juristes et un célèbre disciple de Linné. « Schreber » est aussi le nom d'une bourse d'études instituée au XVII^e siècle. La vie du Dr Schreber semble avoir été marquée par des difficultés économiques. Jeune, il est curieusement le bénéficiaire de la bourse d'études portant le nom de la famille. Grâce à son mariage avec Pauline Haase – la mère du futur Président Schreber –, sa condition économique s'améliore. Entre 1833 et 1836, le Dr Schreber travaille comme médecin personnel d'un noble russe et le suit dans ses voyages. Selon Han Israëls (1989), son ambition était de fonder un hôpital pour enfants mais, en 1844, il ne pourra prendre que la direction d'un petit hôpital orthopédique destiné à traiter notamment les maladies spinales des enfants. En 1851, alors qu'il est en train de faire ses exercices au gymnase, il a un accident. Il va alors garder jusqu'à la fin de sa vie des épisodes de maux de tête l'obligeant à rester enfermé dans sa chambre sans voir personne, y compris ses enfants. Son intense activité d'écriture n'est pas impactée par ces épisodes de crise. Au contraire, sa production littéraire est particulièrement abondante les dix dernières années de sa vie, couvrant des sujets les plus divers : l'éducation familiale et scolaire, la santé, la morale, l'hygiène, la gymnastique. Son ouvrage *Gymnastique de chambre, médicale et hygiénique*, publié en allemand en 1856, fut traduit en anglais et en français peu de temps après. Ses autres ouvrages n'ont pas connu la même diffusion. Selon Baumeyer, le Dr Schreber était aussi un homme malade qui souffrait, selon une note retrouvée dans le dossier d'hospitalisation de son fils, d'« idées obsessionnelles avec des tendances homicides » (Baumeyer, 1956 p. 62). En outre, un de ses livres qui date de l'époque de ses voyages au service de l'aristocrate russe et qui contient les *Confessions d'un ancien délirant* semblerait s'appuyer sur des souvenirs autobiographiques (Niederland, 1960). Pour sa part, Han Israëls estime que le culte du Dr Schreber serait

né seulement après sa mort, au moment de la fondation en son nom des jardins – les *Schrebergarten* – consacrés à l'activité physique en plein air des ouvriers et des enfants.

Daniel Paul Schreber, dit le Président Schreber, naît le 25 juillet 1842 à Leipzig et meurt le 14 avril 1911, juste après la publication des *Mémoires d'un névropathe* (1903). Il fut hospitalisé trois fois, toujours à la suite d'épisodes que lui-même qualifiait de « surcharge mentale ». La première hospitalisation coïncide avec l'échec de sa candidature en 1884 aux élections législatives – Reichstag –, une vingtaine d'années après la mort de son père. Il présente des symptômes psychosomatiques et c'est à cette occasion qu'il entre en contact avec le Dr Flechsig, figure centrale de ses délires paranoïaques.

Sa deuxième hospitalisation a lieu après sa nomination en tant que Président de la chambre de la cour d'appel de Dresde en 1893. En cette occasion, la « surcharge mentale » prend la forme d'un véritable épisode psychotique. Le contenu de son délire est connu grâce au travail d'écriture qu'il a mené lors de son internement. Il consacre les années 1900 à 1902 à la rédaction de ses *Mémoires* dans le but de démontrer par le biais d'un procès qu'il est apte à vivre parmi les gens ordinaires. Le permis de quitter l'asile lui est accordé en décembre 1902 et ses *Mémoires* ensuite publiés ne sont pas bien accueillis par sa famille qui les considère comme attentatoires à son égard. Cependant, le Président Schreber arrive à recréer une vie familiale auprès de sa femme avec laquelle ils adoptent une fille.

En 1907, à la mort de sa mère, son état se dégrade à nouveau. Il est alors chargé de s'occuper de l'héritage maternel et des legs à l'association Schreber. Cependant, plusieurs associations se revendiquent comme étant la seule légitime. Le Président Schreber est ainsi appelé, en tant que juriste et seul fils encore en vie du Dr Schreber, à arbitrer la dispute entre les différentes associations. Il n'est pas difficile d'imaginer la « surcharge mentale » à laquelle il fut alors confronté en cette occasion. Il est pour la troisième fois interné dans un asile psychiatrique. Et cette fois sera la dernière. Le Président Schreber meurt à la clinique de Dosen en 1911.

Le retour à Freud, la pensée lacanienne et le réel

Le « cas Schreber » est un élément important dans la construction progressive de la pensée psychanalytique. Freud s'intéresse aux *Mémoires d'un névropathe* (Schreber, 1903) lors de son départ en vacances en 1909, poussé par le besoin de résoudre diverses questions métapsychologiques, ce qui fait l'objet d'échanges avec Carl Jung. La publication en 1911 de l'essai freudien, rédigé en décembre de 1910, devient un élément important dans le processus de rupture entre les deux hommes. Pour Freud, la libido ne peut qu'être sexuelle et le fonctionnement de l'appareil psychique que conflictuel.

Ce que l'on sait moins est le fait que quelques décennies plus tard, Lacan reprend le « cas Schreber » dans ce qui est connu comme son troisième séminaire, faisant ainsi d'une pierre deux coups. D'une part, il développe sa compréhension structurelle de la psychose : sa relecture de l'hypothèse freudienne sur la défense contre la motion homosexuelle l'amène à proposer de comprendre la structure psychotique comme fondée sur le rejet [*Verwerfung*] d'un signifiant primordial, celui du Nom-du-Père, ainsi nommé à l'instar du terme freudien l'Idée du Père (Freud, 1912/1998). D'autre part, il clarifie son projet intellectuel axé sur sa thèse des trois registres – réel, symbolique et imaginaire – afin de rendre visible la frontière qui sépare la lecture psychogénétique de la psychanalyse, portée à l'époque par les post-freudiens dont notamment ceux qui constituaient l'*Ego Psychology*.

La révision du cas Schreber pendant l'année académique 1955/56 permet à Lacan de clarifier systématiquement les bases de la pensée structuraliste en psychanalyse, tout en approfondissant les avancées conceptuelles développées lors de ses précédents séminaires. La lecture du *Séminaire III* (Lacan, 1981) ne peut être que très instructive pour ceux qui s'intéressent à la psychanalyse. Lacan qualifie de psychogénétique la lecture que les auteurs post-freudiens de l'époque faisaient de la métapsychologie freudienne. Celle qu'il proposa fut qualifiée à cette époque de structuraliste. Qualifier de structuraliste la démarche intellectuelle lacanienne ne fait plus aujourd'hui consensus. Cette question est complexe (de Lajonquière, 2017) et son traitement échappe aux limites de cet article.

La lecture psychogénétique de la psychanalyse est d'une certaine manière celle qui vient toujours la première à l'esprit avec plus ou moins de clarté, puisqu'elle est arrimée à la matrice épistémologique des savoirs psychologiques très répandus. Elle consiste à penser qu'au commencement, une substance psychologique est déjà donnée, plus ou moins primitive, susceptible de développement tout en suivant des normes plus ou moins naturelles dont la conceptualisation précise divergera selon les différentes approches psychogénétiques. Les post-freudiens se réapproprient des termes freudiens de défense, de projection et d'angoisse, ils réduisent les différents modèles pulsionnels à une affaire de forces instinctuelles différentes et ils font du *Moi* une instance psychique d'adaptation afin de conceptualiser ce qui, à leurs yeux, deviendra le développement d'une entité psychique primitive. Le développement peut être normal ou pathologique. La différence ne serait qu'une question de quantité ou d'intensité. Tout état psychopathologique serait alors le résultat du fonctionnement abusif de la défense qui finit par diminuer la partie saine du *Moi*, clé d'une personnalité adaptée et tolérante à la frustration entraînée par les relations d'objet. Dans ce sens, le délire paranoïaque de Schreber ne serait que le résultat d'une défense désadaptée contre la motion homosexuelle, dû à une synergie de raisons dont le quantum pulsionnel et la défaillance contenante de l'environnement familial. Cette réappropriation psychogénétique de la pensée freudienne suppose que ce qu'on appelle l'intersubjectivité n'est qu'une mise en communication entre deux réalités psychiques

préconstituées en dehors du champ de la parole et du langage. Toute relation implique une transmission psychique prise comme étant de la communication d'éléments conscients et inconscients entre deux appareils. La communication se développe et l'adaptation des sujets est préservée à condition que la fonction contenante soit toujours à l'œuvre dans les appareils psychiques. Cependant, le *Moi*, bien qu'instance psychique vouée à l'adaptation, subit toujours la nature disproportionnée des mécanismes de défense et il finit donc par passer à côté d'une partie des échanges communicatifs. Cela peut être restitué par un analyste ou un interviewer aussi contenant que compétent dans la compréhension de ce que le sujet a voulu dire et qui était toujours latent sous couvert du discours manifeste.

Le retour structuraliste à Freud est présenté par Lacan comme une entreprise de redécouverte de la singularité de l'expérience analytique en tant que rencontre asymétrique entre deux êtres parlants, grâce à une lecture des textes freudiens à l'appui d'une manière particulière de penser, repérée chez son ami, l'anthropologue Claude Lévi-Strauss et chez un linguiste genevois déjà décédé, Ferdinand de Saussure. La pensée structuraliste avait déjà institué une rupture épistémologique, selon Gaston Bachelard. Il s'agissait d'introduire une autre manière de lire des phénomènes, soit en anthropologie, soit en linguistique, qui institue une discontinuité la rendant incompatible avec la précédente. Pour Lacan, l'heure était arrivée de faire de même dans le domaine de la psychanalyse.

Cette autre manière de lire l'expérience freudienne implique une subversion du schéma communicationnel classique et la formulation d'un postulat : tout ce qui relève de l'existence humaine ou du champ de la parole et du langage n'est qu'un pli de trois registres – réel, symbolique et imaginaire. Ces trois registres constituent les dimensions d'une même et seule réalité humaine et il est donc fallacieux de dire qu'une d'entre elles serait prééminente sur les deux autres.

Il n'y a plus de substances psychologiques préconstituées susceptibles de développer leurs compétences au gré des interactions environnementales. Le champ de la parole et du langage est indissociable de l'existence des êtres parlants et vice-versa. Plus encore, la façon de conceptualiser le fait que l'homme parle, à l'instar de la pensée philosophique de Martin Heidegger, aboutit à la substitution de cette expression courante « être parlant » par un néologisme, celui de *parlêtre* (Lacan, 1975/2001). Celui-ci indique la consubstantialité humaine entre la parole et l'être. Bref, le fait de parler n'est plus un épiphénomène biopsychologique dû à un supposé développemental naturel.

La trilogie RSI fut proposée d'emblée par Lacan dès le début de son enseignement. Cependant, le terme « réel » a été calibré tout au long des séminaires. Ce calibrage du terme a fini par donner lieu à une certaine interprétation de la démarche intellectuelle lacanienne selon laquelle on pourrait établir trois périodes différentes corrélées à l'intérêt que Lacan porta à chacun des trois registres. Le « dernier Lacan » serait celui du

« réel » dont la place opérerait un revirement métapsychologique important au point de changer radicalement la direction de la cure psychanalytique.

Ce point est délicat. Tout d'abord, la définition du « réel » chez Lacan est très complexe et parfois les lacaniens eux-mêmes ne sont pas tous d'accord. Nous renvoyons les lecteurs intéressés au texte *La psychanalyse, la pensée scientifique et le réel : une note propédeutique au débat sur l'expérience éducative* (Lajonquière, 2022) qui, d'une certaine manière, n'est qu'un préalable au raisonnement que nous développons ici. Ensuite, nous ne jugeons absolument pas pertinente la proposition de Jacques-Alain Miller d'identifier des périodes dans l'œuvre de Lacan, lecture qui peut produire chez ceux qui s'en inspirent une simplification conduisant à penser qu'il y aurait « trois Lacan différents » dont le « dernier » serait le « vrai ».

Nous ne sommes pas convaincus de l'existence d'un « troisième Lacan », « plus vrai » ou « plus psychanalytique » que les deux précédents, dans le sillage d'un supposé primat du réel sur les registres imaginaire et symbolique. Le temps passe et toute pensée est soumise à des transformations. Les penseurs travaillent une série de questions et sont eux-mêmes travaillés par celles-ci. Ils sont toujours en train d'affûter les idées, d'ajuster les notions et les concepts. Toutefois, il est possible de repérer après-coup le déroulement d'une certaine continuité de pensée au-delà des différences qui ont émergé. Le prétendu « troisième Lacan » ne fait rien de plus que préciser le « retour à Freud » que le jeune Lacan entreprit dès qu'il eut la conviction que le post-freudisme ne voulait rien savoir d'une jouissance au-delà du *Principe du plaisir*. Dans cette même direction, la présence plus fréquente du terme *réel* dans un troisième moment chez Lacan ne doit pas être confondue avec une supposée primauté du *réel* sur les autres registres composant la trilogie.

Le terme « réel » glisse au fur et à mesure que Lacan avance dans sa réflexion durant cette année 1955/56. D'une certaine manière, le *Séminaire* sur Schreber donne à voir cette oscillation dans l'usage du terme. Lacan s'en sert parfois pour se référer aux choses comme n'importe qui dans une conversation courante, parfois au caractère inéluctable des astres qui, dans la pensée grecque, faisait office de réel et finalement, pour se référer à ce registre qui, bien que différent du symbolique, n'y « est » pas pour autant sans le symbolique et d'où revient le signifiant primordial rejeté quand il s'agit des psychoses. C'est justement son a-topicité – le réel n'est ni externe ni interne dans le sens courant – qui occupa en effet Lacan dans ses dernières années de travail.

Arrivés à ce point, nos lecteurs peuvent se demander quel est le rapport de cette discussion sur la pensée lacanienne avec l'éducation et notamment notre intérêt d'élucider ce qui est en jeu dans une expérience éducative. Nous voulons justement souligner qu'entre ceux qui, en suivant l'enseignement lacanien, s'intéressent à l'éducation et la formation, il y a aussi de différences dans la manière de s'y prendre. Tout d'abord, nous ne pensons pas qu'il y ait trois formes de mobilisation de la pensée lacanienne

dans la réflexion psychanalytique en éducation et formation. Ou, en tout cas, si cela pourrait avoir du sens pour quelques-uns, d'une part, cela n'en a aucun pour nous et, d'autre part, cette manière de travailler risque de brouiller les pistes du « retour à Freud » opéré par Lacan. Ainsi, nous prenons Lacan tout entier ! Dans ce sens, par exemple, l'opposition entre « transmission des signifiants » et « transmission de la jouissance » proposée par Ponnou et Niewiadomski (2020) à l'instar de l'hypertrophie du réel nous semble masquer le fait que, bien que toute éducation implique une transmission selon une idée courante en science de l'éducation, à notre avis, rien ne se transmet dans l'expérience.

Nous ne devons pas oublier que la pensée freudienne subvertit l'idée courante d'une transmission linéaire et mécanique. Si rien ne se transmet dans l'expérience éducative, dans le sens où il n'y a pas de passage de l'un à l'autre, il nous faudra donner aux lecteurs quelques repères pour comprendre ce qui « est en jeu » dans une éducation et notamment ce dont il ne doit pas être question.

Suivant les pas de Maud Mannoni

Le « cas Schreber » montre à notre avis ce qu'il ne faut pas oser faire dans l'éducation d'un enfant. Cependant, cette affirmation ne permet pas de dire, par opposition, ce qu'il faudrait faire dans l'éducation d'un enfant, comme la plupart de parents et de maîtres s'attendent à ce que les experts en la matière le proposent. La psychanalyse n'est pas une boule de cristal. Il est impossible de s'en servir pour faire des pronostics sur quoi que ce soit à la manière des religieux, des psychologues, des psychiatres et des esprits bureaucratiques de tout genre en éducation.

Sauf ceux qui l'ignorent ou ceux qui partent du présupposé que la « folie » est un simple épiphénomène de la biochimie cérébrale, tout le monde s'accorde pour dire que l'éducation mise en place par le Dr Schreber est pour quelque chose dans le délire de son fils, le Président Schreber. Donc, bien qu'il reste encore à préciser ce qui relèverait de la transmission ou le type de participation ou d'influence du père dans la folie du fils, nous devrions être d'accord pour dire que l'éducation familiale du futur juriste nous donne à voir quelque chose qui a bien cloché dans cette histoire entre père et fils. Tenant compte de la différence structurelle entre névroses et psychoses clarifiée par l'enseignement lacanien, Maud Mannoni dira, dans *Éducation impossible* (1973), que le père-médecin et ses idées pédagogiques délirantes travesties d'hypothèses scientifiques – dont la matrice épistémologique est toujours d'actualité – ont « perverti l'éducation » de Daniel Paul.

La thèse de M. Mannoni dont nous nous servons depuis des décennies est forte (de Lajonquière, 2021). Les coordonnées d'une éducation peuvent être perverties bien que le déploiement d'une expérience éducative n'obéisse à aucune norme naturelle. Il ne faut pas oublier que l'idée courante de

perversion, dérivée de la pensée religieuse et médicale, est consubstantielle de l'idée d'une nature donnée sacrée depuis toujours. En d'autres termes, le caractère artificiel de toute éducation peut être soumis à une tournure telle que l'émergence d'un sujet voué à se dire parmi les autres dans le champ de la parole et du langage peut devenir un événement difficile. Ainsi, quand le sujet échoue à habiter un lieu de parole et à se dire parmi les autres, il « s'affole » tout en se disant en tant que *parlêtre* d'une manière qui ne fait pas lien social. D'une certaine manière, ou devenir « fou » nous met en retrait de la circulation sociale, ou notre manière « folle » de nous adresser aux autres ne trouve pas preneur.

La *pédagogie noire* constituée dans le sillage des idées du Dr Schreber n'a plus la cote dans l'imaginaire pédagogique actuel, en tout cas dans les pays modernes et démocratiques. Face à quelques cas isolés de familles ou d'institutions pédagogiques manifestement « folles », qui font la une de la presse de temps en temps, nous nous accordons pour dire qu'elles ne peuvent transmettre que de la souffrance psychique ou qu'elles donnent à voir un échec dans la transmission qui devrait avoir lieu dans une éducation familiale ou formelle digne de ce nom. Bref, ce type d'éducation schreberienne qualifiée d'autoritaire n'est plus un modèle à suivre consciemment, puisqu'il s'agirait en réalité d'une contre-éducation ou d'une éducation impossible selon M. Mannoni (1973).

De nos jours, ce qu'on s'accorde à nommer « éducation traditionnelle » n'a pas la cote non plus. Personne n'arrive à circonscrire de quoi il s'agit, mais, d'une certaine manière, tous s'accordent à dire que maintenant il s'agit d'éduquer les enfants d'une autre manière moins traditionnelle dans le sens de moins autoritaire, bien qu'elle ne se réduise pas forcément au terrorisme pédagogique « à la Schreber ». D'une certaine manière, nous devrions saluer cette initiative de s'adresser aux enfants d'une autre manière. Cependant, cela ne veut pas dire que les adultes sont désormais partants pour vivre de façon non paranoïaque avec les enfants comme l'atteste très bien le processus de médicalisation de l'éducation en cours de façon ostensive (de Lajonquière, 2023). En effet, ce qu'on pourrait qualifier de libéralisme pédagogique à la mode n'est en réalité qu'un mélange de séduction et punition à l'égard des enfants qui finit par pervertir aussi bien l'éducation que le soi-disant traditionalisme pédagogique (Mannoni, 1973).

Dans ce sens, notre but est de clarifier comment une éducation est un processus difficile puisque l'enfant censé en bénéficier peut s'égarer dans sa tâche d'habiter un lieu de parole parmi d'autres, voire devenir « fou ». Clarifier les coordonnées d'une expérience éducative digne de ce nom est essentiel à la participation des psychanalystes dans les débats pédagogiques souvent pris dans des oppositions imaginaires du type « autorité versus démocratie », « tradition pédagogique versus pédagogisme », etc.

Aucune éducation ne se joue dans la réalité ou factuelité de ce que les adultes font ou non dans la vie quotidienne avec les enfants, soit à la maison, soit à l'école. La question n'est pas là, bien que cela ne soit pas non

plus indifférent. La clé de l'affaire réside, selon nous, en suivant l'enseignement lacanien et la réflexion de M. Mannoni à propos du « cas Schreber », dans ce que cet ensemble de contingences dit d'un rapport inconscient de l'adulte à la castration et au désir en cause dans l'éducation d'un enfant. Notre hypothèse est alors d'affirmer que le témoignage de la castration porté par l'adulte structure une qualité d'expérience éducative dont l'enfant devra toujours tirer bénéfice en nom propre.

Dans ce sens, le « cas Schreber » donne à voir comment un père, en comptant avec la connivence de son épouse, mère de leurs enfants, met en place une éducation structurée autour du déni [*Verleugnung*] de la castration comme loi de tout lien social. Ce non-témoignage finit par pervertir les conditions de possibilité d'une éducation et donc augmenter le prix à payer par chacun des fils pour qu'ils s'autorisent à habiter un lieu de parole en nom propre dans une histoire en cours.

De l'impossible de la transmission à une éducation possible à (sup)porter

L'idée que toute éducation, soit-elle familiale ou scolaire, constitue une affaire de transmission est courante. L'image qui vient à l'esprit est celle de quelque chose qui passe, se déplace, d'un endroit à un autre. Il s'agit donc du modèle répandu de l'apprentissage que la langue française réduit à une relation symétrique parfaite : quelqu'un apprend à un deuxième qui ne fait plus qu'apprendre du premier. Dans d'autres langues, comme par exemple l'espagnol, le portugais et l'italien, quelqu'un enseigne à un deuxième qui ne fait qu'apprendre quelque chose du premier. Bref, il s'agit toujours de l'algorithme de l'idée de la communication entre deux entités psychologiques préconstituées. Donc, nous affirmons que dans l'éducation, rien ne se transmet entre deux entités qui ne sont pas telles. Cependant, si nous tenons à utiliser le terme *transmission*, alors nous sommes obligés de redoubler d'attention afin de ne pas laisser place à ce que la pensée soit parasitée par des images du type « un tel transmet à un autre... » ou « un tel s'approprie de son maître ou père... ». Dans ce sens, ni le Dr Schreber n'a transmis sa folie à son fils, ni le Président Schreber est devenu fou en s'appropriant la folie parentale.

Il n'y a pas d'éducation seulement dans le champ de la parole et du langage. Toute éducation implique la comparution de *parlêtres* marqués par un manque-à-être dans une expérience structurée autour d'une asymétrie constitutive. En effet, une éducation est engagée à partir d'une offre, à savoir l'adresse d'un *parlêtre* à un prochain arrivé au monde après lui et qui est supposé partager une même condition humaine. Cette offre de la parole institue l'expérience d'une différence. Bien que rien ne passe entre l'un et l'autre des personnages, il y a quelque chose qui « se passe » au sein de l'expérience de parole. Ce qui « se passe » est de l'ordre du partage d'une expérience, celle d'un rendez-vous manqué au sein d'une rencontre.

L'adresse d'un *parlêtre* met en circulation des signifiants sous la double égide du *Principe du plaisir* et de son au-delà, la *Compulsion de répétition*. L'expérience est donc tiraillée par l'antagonisme inévitable entre désir et jouissance. Les *parlêtres* sont priés alors de « faire avec » des signifiants, une différence appelée désir et un quantum de jouissance afin de se dire parmi d'autres dans une histoire toujours en cours, sans origine et sans destinée.

De l'ombilic de la voix de l'adulte, l'enfant-destinataire reçoit une simple perturbation ou, si l'on préfère, un message inconfortable qui l'incite à déchiffrer ce qui est censé le concerner. Cette expérience où les explications manquent est isomorphe à la rencontre entre Œdipe et le Sphinx aux portes de Thèbes : « déchiffre-moi ou je te dévore ». Confronté au défi, l'enfant n'a que dire et se dire habitant un lieu de parole. En d'autres termes, aucun contenu ne circule d'un pôle à l'autre de l'expérience éducative. Rien alors de plus opportun que de paraphraser le philosophe Clément Rosset (1973) : ce qu'on appelle couramment la *transmission* n'est que le résultat de la rencontre entre le hasard et la capacité de perdurer.

Dans une éducation, ce qui est trouvé n'est jamais ce qui était recherché. Les adultes ne veulent rien savoir de cette différence que tout enfant doit faire jouer en sa faveur. L'enfant est confronté au défi de s'extraire de ce lieu où l'adulte le cherche de façon plus au moins impatiente. Si l'enfant ne produit pas cette différence « par » et « pour lui-même », encore et encore, alors il finit par s'embrouiller dans la façon de se dire en tant que *parlêtre* ou de dire en quoi il est venu à la vie des hommes.

Ce que tout enfant révèle à l'adulte est le résultat du travail psychique accompli pour faire face au désir et aux demandes des adultes. Lorsque l'enfant grandit avec une certaine légèreté d'esprit, cela signifie qu'il réussit à soutenir en même temps deux opérations psychiques distinctes : d'une part, celle de s'accrocher aux signifiants donnant corps à l'expérience éducative et, d'autre part, celle de perdre de la jouissance toujours impliquée dans l'opération d'accrochage aux signifiants.

Prenons par exemple la situation dite couramment d'acquisition du langage. Tout bébé qui se lance dans la parole finit un jour par énoncer un premier mot avec une certaine clarté. C'est n'importe lequel sauf ces deux si impatiemment stimulés par ses parents : « maman » ou « papa ». Pourquoi le bébé ne peut-il pas offrir d'emblée ces mots tant recherchés ? Car livrer « ça » sans plus de détours implique de répondre depuis ce lieu fantasmé par les adultes et donc de rester collé à la jouissance. Ce serait comme répondre en écho. Parler implique alors une double et même opération d'aliénation et de séparation dans laquelle le second mouvement, qui n'en est pas un, vient refouler le premier. Par ailleurs, le fait que l'enfant s'enferme dans le silence ou qu'il parle en écho dit quelque chose de son impossibilité à soutenir l'opération de refoulement du désir adulte - qu'il réponde de la place où il est rêvé - ou, en d'autres termes, dit de

l'impossibilité de l'enfant à s'extraire comme sujet de cette place d'objet de jouissance.

Le fait de parler revient à cent pour cent *au sujet de l'inconscient* opérant chez l'enfant, mais cela ne veut pas dire, pour autant, que l'enfant et l'adulte n'y contribuent pas à la hauteur de cinquante pour cent chacun. Bien que l'on considère couramment que le fait de parler ne soit qu'une destinée naturelle écrite dans l'organisme enfantin, aucun enfant ne se lance dans la parole si un adulte ne lui adresse en amont « sa parole ». L'enfant prend d'assaut la parole en prononçant un mot différent de celui recherché. Ainsi, le soi-disant cinquante pour cent qu'il apporte finit en fait par devenir « son propre » cent pour cent. Il n'y a aucun moyen d'épargner à l'enfant le travail psychique impliqué dans la conquête de quoi que ce soit. Ce travail est accompli à défaut de la demande adulte. La réussite est tout à l'honneur du *sujet de l'inconscient* opérant chez l'enfant, mais il est probable que le désir en cause dans l'éducation par rapport auquel l'enfant doit se positionner en tant que sujet devient pour l'enfant un défi hors de toute proportion. Le fait qu'un enfant fasse un pas de lui-même dans la conquête d'un lieu de sujet implique, de la part de l'adulte, l'acceptation de la différence produite par l'enfant lorsqu'il se déplace de l'endroit où il était attendu. Les adultes ne sont souvent pas prêts à l'accepter et ils sont donc aussi pour quelque chose dans le fait qu'une éducation finisse par devenir un événement difficile. Toute éducation se joue toujours dans cet intervalle d'indétermination du cinquante pour cent soi-disant apporté pour chacun des parlêtres ou, dans d'autres mots, « dans cette insondable décision de l'être » (Lacan, 1946/1966, p. 177).

Nous avons l'habitude de dire que le fait qu'un enfant se lance dans la parole est l'indice d'un événement éducatif primordial. Cependant, de la même façon qu'une hirondelle ne fait pas le printemps, le fait qu'un enfant parle ne constitue aucune garantie de ce qui pourra se passer après, comme le montre très bien l'éclosion du délire paranoïaque du Président Schreber. La mal dite acquisition du langage – puisque le langage ne s'acquiert pas – implique ce qu'on pourrait nommer comme un « algorithme éducatif ». Celui-ci dit quelque chose du processus qui est en cause dans la prise de position toujours à renouveler de tout un chacun en tant que sujet d'une parole singulière dans une histoire commune en cours.

L'éclosion du délire paranoïaque du Président Schreber résulte du renvoi, après-coup, d'un moment à un autre d'une même et seule opération de questionnement que le sujet n'arrive pas à maintenir ouvert. Confronté dans son métier de juriste ainsi que dans sa vie de tous les jours – notamment dans le cadre des soins apportés par le Dr. Flechsig lors d'une première prise en charge – à la question cruciale de ce qui fait loi dans les rapports entre les hommes, Daniel Paul Schreber n'arrive plus à tenir sa place de *parlêtre* avec une certaine parcimonie. Tout *parlêtre* pour tenir en tant que tel parmi les autres fait appel au Nom-du-Père, le signifiant vide à jamais de signification et donc signifiant de l'altérité différentielle dans le champ de la parole et du langage. Alors, si lors de l'appel, le Nom-du-Père ne répond pas

puisque forclos dans le registre du symbolique, sa non-comparution signifiante retourne alors dans le réel sous forme de floraison imaginaire.

Le signifiant Nom-du-Père ne se trouvant pas donné dans la nature des choses, il ne peut qu'être produit de façon structurelle à l'intérieur même du registre symbolique qui structure l'expérience éducative primordiale. La production du Nom-du-Père est dû entièrement à l'opération d'un sujet, le monde adulte et l'enfant y étant pour quelque chose : d'une certaine manière, ils contribuent, chacun avec leur soi-disant cinquante pour cent, à l'intérieur d'une expérience de vie partagée. Attention cependant à ne pas penser en termes d'interactionnisme psychologique ! Le monde adulte et l'enfant sont deux faces d'un même ruban de Moëbius. L'enfant doit (sup)porter l'opération inconsciente de production qui implique la reconnaissance de la castration, tandis que le *modus operandi* adulte avec l'enfant doit accomplir les autres cinquante pour cent. Il se peut qu'il y ait de la résonance, ou non, entre les deux pôles de l'expérience ou de l'être comme nous l'avons rappelé plus haut en citant Lacan. Il se peut que l'adulte (qui par ailleurs n'est jamais seul dans la nature avec l'enfant) fasse sa part tandis que l'enfant refuse de faire la sienne ou que ce qu'il fait ne soit pas suffisant vu ce qui peut se révéler être une tâche disproportionnée. Au contraire, il se peut que l'adulte ne fasse pas sa part et que l'enfant finisse par relever quand même le défi de tenir une place de *parlêtre* parmi d'autres. Donc, il s'agit toujours de « l'insondable décision de l'être » (Lacan, 1946/1966, p. 177). Les cinquante pour cent de l'adulte ne sont que le témoignage d'être lui-même soumis à la castration. Cette soumission n'est pas communicable. On donne ou au contraire on ne donne pas le témoignage d'être assujetti à la castration en tant que *parlêtre*. C'est ce témoignage qui ouvre la possibilité à l'enfant de supporter, ou non, le fait d'être lui aussi soumis. L'éducation est *a priori* toujours indéterminée, animée précisément par l'impossibilité de transmission dans le sens de la communication entre adulte et enfant.

La reconnaissance de la castration implique le renoncement de l'adulte à l'imposture de tout savoir/pouvoir sur l'enfant. Elle implique que l'adulte reconnaisse la loi qui interdit de répondre narcissiquement à l'*hainamoration* (Lacan, 1975, p. 84) adressée par l'enfant en retour à toute demande éducative. Toute expérience éducative implique ainsi que les participants consentent à perdre de la jouissance ou, dans d'autres mots, à renoncer à l'omnipotence de l'être.

Le Dr Schreber avait un besoin impérieux de ne rien savoir du désir au risque d'y perdre sa tête. Confronté à la possibilité de s'adresser à un enfant et donc au retour du désir refoulé en cause dans toute éducation, il met en place un dispositif prétendument scientifique – et qualifié d'éducatif à l'époque – qui soutenait le déni du désir en cause. Essayant de ne pas perdre sa tête dans l'éducation des enfants, le Dr Schreber n'épargne alors pas ses efforts pour trouver chacun de ses fils précisément là où il les cherchait méthodiquement avec la connivence de leur mère. Chacun de ses enfants essaya de se faire à sa manière une place dans cette histoire

familiale folle. Nous ne connaissons pas grand-chose des filles. D'une certaine manière, nous pourrions dire qu'elles ont payé avec leur silence. L'aîné Daniel Gustave décida de sortir de scène en se suicidant, tandis que Daniel Paul se trouva une place d'exception dans une autre histoire aussi folle. Bref, le Dr Schreber fit ce que personne ne doit jamais oser mettre en place dans l'éducation d'un enfant au risque qu'elle devienne un processus mettant l'enfant en grande difficulté de s'en émanciper.

Conclusion

Le Docteur Schreber ne fut pas le seul à prétendre formater une « façon de faire avec les enfants » avec une garantie dite scientifique d'obtenir les résultats éducatifs recherchés. Au commencement du XIXe siècle, le Dr Jean Itard lui vola la place de pionnier. Cependant, ce siècle nous gratifie encore d'un autre exemple de médecins tombés dans l'imposture prométhéenne, cette fois dans la littérature, avec le Dr Frankenstein (Shelley, 1818/1998). Celui-ci délirait de découvrir la clé du mystère qui sépare la vie de la mort, créant un homme supposément aussi bon que puissant, rédempteur des faiblesses de l'humanité. Se prenant pour Dieu, il finit par inventer un monstre et par se retrouver en face-à-face avec lui. La science-fiction a beau avoir fait de Frankenstein un jeune médecin érudit et non un prétentieux pédagogue scientifique, son entreprise relevait de la même matrice délirante que celle des cauchemars pédagogiques des Docteurs Itard et Schreber.

Le médecin parisien donna à l'enfant un simple prénom, c'est-à-dire un prénom sans histoire familiale – Victor – apposé à une épithète – le Sauvage –, trace de sa provenance, les forêts de l'Aveyron. Pour ce qui est du médecin saxon, bien qu'il ait donné à ses enfants des prénoms et un glorieux nom de famille, il ne leur laissa pas la marge nécessaire pour pouvoir se dire singulièrement dans la vie de tous les jours en leur nom propre. Quant au médecin de Mary Shelley, il était tellement aveuglé par sa confiance dans une science absolue, capable de donner à l'homme une maîtrise totale de la nature, qu'il ne rêvait que d'un être sans nom – une monstruosité innommable dans l'histoire des hommes. Alors, aux lecteurs du roman, confrontés à l'innommable, il ne reste qu'à le nommer simplement « Frankenstein », terme devenu synonyme de toute monstruosité.

De tels docteurs ne sont pas seuls. Leurs chimères représentent de façon exacerbée la manière dont les adultes rêvent de s'adresser aux enfants. Leurs réflexions pédagogiques regorgent de *stimuli* et de besoins éducatifs en attente constante d'une satisfaction calibrée et méthodique ; ils tissent ainsi une éducation à l'abri des vicissitudes, de telle sorte qu'ils font fureur parmi les esprits techno-pédagogues d'aujourd'hui, à la maison, dans les équipes d'experts en sciences de l'éducation, dans les bureaux de l'administration, dans les écoles et dans les services de soins et de

rééducation. Il va de soi que cela serait un problème insignifiant si cet imaginaire pédagogique n'avait pas pour conséquence que des enfants et des jeunes restent à la merci du manque d'opportunités de se dire singulièrement parmi d'autres *parlêtres* dans une histoire en cours.

Maîtres, experts, éducateurs, pères et mères doivent pouvoir s'adresser à un enfant comme à des personnes ordinaires au nom d'un désir qui ne soit pas anonyme (Lacan, 1969/1986), condition nécessaire pour que l'enfant puisse faire sa part pour se dire en tant que *parlêtre* dans une histoire en cours en défiant tout type de rêves prométhéens plus au moins travestis de pronostics pseudo-scientifiques.

Références bibliographiques

- Anonyme (1973). Une étude : la remarquable famille Schreber. *Scilicet*, 4, 287-321.
- Baumeyer, F. (1956). The Schreber Case. *International Journal of Psycho-Analysis*, 37, 61-74.
- Freud, S. (1998). Totem et tabou. Dans *Œuvres complètes – 1911-1913, volume XI* (p. 189-385). Paris : PUF. [Texte original publié en 1912].
- Israëls, H. (1989). *Schreber, father and son*. Madison, Conn: International Universities Press.
- Lacan, J. (1966). Propos sur la causalité psychique. Dans *Écrits* (p : 150-192). Paris : Éditions du Seuil. [Présentation orale en 1946].
- Lacan, J. (1975). *Séminaire XX – Encore*. Paris : Seuil. [Présentation orale en 1972-1973].
- Lacan, J. (1981). *Séminaire III – Les psychoses*. Paris : Seuil. [Présentation orale en 1955-1956].
- Lacan, J. (1986). Deux notes sur l'enfant. *Ornicar?* 37, 13-14. [Présentation orale en 1969].
- Lacan, J. (2001). Joyce le Symptôme. Dans J. Lacan, *Autres écrits* (p. 565-570). Paris : Éditions du Seuil. [Texte original publié en 1975].
- de Lajonquière, L. (2017). Do interesse epistemológico dos estudos psicanalíticos na educação. Dans M. Pereira (dir.), *Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com isso?* (p. 32-38). Belo Horizonte: Scriptum.
- de Lajonquière, L. (2019). Les études psychanalytiques en éducation et formation au Brésil. Pour une conversation entre cousins transatlantiques. *Cliopsy*, 21, 79-88.
- de Lajonquière, L. (2021). De um psicanalista na educação. Dans J. Rosado et M. Pessoa (dir.), *As abelhas não fazem fofoca. Estudos psicanalíticos no campo da educação* (p. 13-38). São Paulo: Instituto Langage.
- de Lajonquière, L. (2022). La psychanalyse, la pensée scientifique et le réel : une note propédeutique au débat sur l'expérience éducative. *Estilos da Clínica*, 27(3).
- de Lajonquière, L. (2023). Il n'y a d'éducation que hors-normes. Dans C. Alberti et A. Pfauwadel, *Psychanalyse et subversion des normes*. St-Denis : PUV [sous presse].
- Lothane, Z. (1988). Vindicating Schreber's Father: Neither Sadist Nor Child Abuser. *The Journal of Psychohistory*, 16(3), 263-288.

- Lothane, Z. (1992). *In Defence of Schreber. Soul Murder and Psychiatry*. Hillsdale, London: The Analytic Press.
- Mannoni, M. (1973). *Éducation impossible*. Paris : Seuil.
- Méloni, D. (2022). Le « cas Schreber », source d'inspiration pour la psychanalyse et pour l'éducation. *Cliopsy*, 27, 9-14.
- Niederland, G. W. (1960). Schreber's father. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 8(3), 492-499.
- Ponnou, S. et Niewiadomski, C. (2020). Cliniques de la transmission : ce qui se transmet, c'est de la jouissance. *Estilos da Clínica*, 25(2), 246-263.
- Rosset, C. (1973). *L'anti-nature – Éléments pour une philosophie tragique*. Paris : PUF.
- Schatzman, M. (1974). *L'esprit assassiné*. Paris : Édition Stock.
- Shelley, M. (1998). *Frankenstein, or the Modern Prometheus*. New York: Oxford University Press. [Texte original publié en 1818].

Léandro de Lajonquière

Circeft EA 4384
Université Paris 8

Floriana Baldassi D'Arrigo

Circeft EA 4384
Université Paris 8

Pour citer ce texte :

de Lajonquière, L. et D'Arrigo, F. B. (2022). Du cas Schreber et de ce qu'on ne doit pas oser faire dans l'éducation : une contribution au débat sur la transmission. *Cliopsy*, 28, 29-45.