

Faire école

Olivier MASSON *

Résumé : À partir d'une lettre écrite au milieu du siècle dernier trouvée au hasard de ses lectures estivales, l'auteur propose ici une réflexion sur ce qui constitue une école. Pour avoir reconnu parmi les lignes de cette lettre quelque chose de sa propre expérience, il prendra appui sur celle-ci comme seule autorité pour affirmer l'existence d'une école jusque-là méconnue. S'il s'agit bien avec ce texte de rendre témoignage à la personne dont cette école tire son nom, il ne faudrait toutefois pas réduire sa valeur aux bons sentiments que porte son auteur à l'endroit de celui qu'il considère comme son seul maître. Loin de chercher à convaincre qui que ce soit de l'existence de l'école de Pierre, ce texte se veut plutôt la démonstration de ce qu'un désir, dans sa rencontre avec un autre, peut accomplir de grand. C'est donc à titre de preuve que cette école sera ici convoquée pour rendre compte de la question que l'on connaît pour être celle que Shakespeare aura formulée à la place de Juliette : mais qu'y a-t-il don' dans un nom ?

Mots clés : école, transfert, psychanalyse, Lacan

L'inspiration de ce texte me vient d'une phrase toute simple écrite par le psychiatre français Henri Ey au mois d'août 1964 dans une lettre adressée à son ancien camarade d'internat, le docteur Jacques Lacan. En réaction à l'offre de son ami l'invitant à se joindre à l'école de psychanalyse que celui-ci vient officiellement de créer¹, Ey écrit

* Olivier Masson est docteur en psychanalyse de l'Université Paris Diderot – Paris 7. Il est également doctorant en sciences des religions de l'Université du Québec à Montréal.

¹ Le 21 juin 1964, Lacan fonde l'École française de psychanalyse, qui prendra quelques mois plus tard le nom de l'École freudienne de Paris (Porge, 1997 : 65). À la suite de la décision de Lacan, prise en janvier 1980, la dissolution de l'École

à Lacan pour lui signifier son refus. Dans sa réponse, le psychiatre fait savoir que, selon lui, ce dernier n'a nullement besoin de « fonder une école sur des bases juridico-administratives » (cité dans Roudinesco, 1986 : 437). Pour Ey, il ne fait aucun doute que, indépendamment de son statut juridique, l'école de Lacan « existe dans sa plus éclatante réalité » (*ibid.*). Si le psychiatre peut ainsi affirmer la réalité de l'existence de l'école lacanienne en dehors de toutes considérations juridiques, c'est que, à ses yeux, « [u]ne école est constituée quand un maître enseigne librement à des élèves libres » (*ibid.*).

Dans le tranchant de cette phrase par laquelle Ey définit ce qui constitue une école, je reconnus, sitôt lue, quelque chose de ma propre expérience. Par cette lettre rédigée il y a plus de cinquante ans, je reçus ainsi, en différé, la frappe de ma propre pensée. Un message que, pour reconnaître comme mien, j'aurai d'abord dû lire sous la plume d'un autre s'adressant à un tiers. Épreuve qui, à son tour, me permet aujourd'hui d'énoncer en mon nom propre l'existence d'une école qui, sans être fondée sur des bases juridico-administratives, existe, elle aussi, dans sa plus éclatante réalité. Je parle ici, pour me compter parmi les siens, de l'école de Pierre.

Au-delà de la valeur que revêt cette lettre de Ey pour l'*Histoire de la psychanalyse en France* (Roudinesco, 1986), c'est pour l'ébauche de la définition de l'école qu'elle propose qu'elle sera ici retenue. L'intention n'y est pas de démontrer, par un discours qui lui serait extérieur, la réalité de l'école de Pierre – qui n'en a, du reste, nul besoin – mais bien plutôt d'en dévoiler, depuis l'intérieur, les ressorts majeurs.

Pour s'inscrire en son sein, le discours que je tiens à son sujet se situe nécessairement dans un rapport interne à l'endroit de son objet. De ce fait, il en découle que la valeur de ce discours relève de mon expérience de l'école de Pierre sur laquelle il s'appuie pour s'énoncer. Si tel est bien le cas, c'est à condition d'ajouter que l'expérience subjective de laquelle se soutient mon discours est elle-même l'effet de l'objet dont il traite². Ainsi, suivant l'argument de

freudienne de Paris sera votée en assemblée générale le 27 septembre suivant (Dorgeuille, 2007 : 93).

² Bien que cette remarque méthodologique mériterait d'être plus amplement développée, il s'agit surtout ici de situer la part qui sera faite dans ce texte à l'expérience sur laquelle, ultimement, mon discours s'appuie. C'est à la nécessité qu'a une thèse d'être posée, comme le veut son étymologie, que répond la place

Michel Leiris selon lequel « c'est au comble de la subjectivité qu'on atteint l'objectivité » (1981 : 264), ce texte fait le pari qu'en portant celle-là « à son paroxysme » (*ibid.* : 263) il est possible, ne serait-ce que du bout des doigts, de toucher à celle-ci. Comme la lettre de Ey m'ayant initialement permis de reconnaître quelque chose de ma propre expérience de l'école de Pierre, dans cet effort pour atteindre l'objectivité, le discours analytique servira la fonction de tiers à partir duquel articuler la part de subjectivité sur laquelle s'appuie ma parole pour s'énoncer.

Un acte, un lieu, une rencontre

D'emblée, Ey avance qu'au fondement d'une école est un acte singulier : celui d'enseigner. Ce faisant, il évite l'écueil consistant à confondre l'école avec un établissement d'enseignement. En ce « [qu']une école n'est pas une institution » (Ey, cité dans Roudinesco, 1986 : 437), elle ne se réduit pas plus à la brique et au mortier du bâtiment qui l'abrite qu'aux règles juridico-administratives qui la régissent. En situant un acte au fondement de l'école, Ey rejoint ainsi le sens que prend ce terme dans l'ensemble des champs – tant philosophique que politique, littéraire et artistique – où elle fait irruption et où ce sens se trouve complètement occulté lorsqu'elle est confondue avec une institution. En ce qu'une école est un mouvement, elle n'est pas simplement quelque chose qui est, mais quelque chose qui, pour être, doit se faire.

La définition de Ey vient, tout en la rejoignant, opérer une inflexion au sens courant attribué à l'école. Si, comme on l'entend communément, une école est bien un lieu d'enseignement, ce n'est pas au sens où elle serait un établissement consacré à l'exercice de celui-ci. Une école n'est pas faite pour l'enseignement ; elle est plutôt faite de cet enseignement même. Dans la mesure où c'est l'acte d'enseigner qui la fonde, il faut plutôt concevoir l'enseignement en soi comme le lieu sur lequel une école vient à s'ériger.

qui a été faite dans ce texte au sujet de l'énonciation. Si nul discours ne sait se suffire à lui-même, c'est que tout discours dépend du sujet l'énonçant, lui-même divisé du fait d'être parlant. Loin de reconnaître ce manque comme un inconvénient, il faut plutôt y voir ce qui nous fait désirants, c'est-à-dire ce qui constitue objectivement la possibilité même pour un sujet d'exister.

Préférant le terme d'enseignant à celui de maître, j'avance que ce lieu sur lequel s'établit une école est, avant tout, celui d'une rencontre entre un enseignant et ses élèves. Rencontre dont le trait distinctif est moins celui de la liberté au sens que prend ce mot pour Ey³ que celui du transfert tel que le définit Lacan. Ainsi, suivant la proposition lacanienne selon laquelle le transfert se présente comme « le désir du patient [...] dans sa rencontre avec le désir de l'analyste » (Lacan, 1973 : 229), il s'agit ici de soutenir que toute école digne de ce nom se définit d'abord par la rencontre du désir de l'élève avec celui de l'enseignant. Autrement dit, si une école est bien quelque chose qui se fait, alors faire école est avant tout une affaire de transfert, c'est-à-dire un acte qui, à l'instar de la cure analytique, procède du transfert⁴.

Le transfert

Dans sa plus simple expression, « [l]e transfert, c'est l'amour » (Lacan, 1975 : 106). Dans ses « Observations sur l'amour de transfert », Freud (1972 : 116) lui-même n'hésite pas à donner au transfert le nom d'amour. Bien que, à première vue, à l'exception de sa production artificielle, il semble n'y avoir, « entre le transfert et ce que nous appelons dans la vie l'amour, aucune distinction vraiment essentielle » (Lacan, 1975 : 106), s'en tenir à cette équivalence serait une erreur.

Si l'amour de transfert est bien un amour véritable, sa visée n'en est pourtant pas la même. La particularité de l'amour de transfert, par rapport à la passion amoureuse, est que l'identification n'en est pas

³ La liberté est une notion centrale à la théorie de Ey baptisée l'organo-dynamisme. Selon celle-ci, la maladie mentale est une pathologie de la liberté, c'est-à-dire qu'elle est une affection, un trouble, un affaiblissement de la liberté. En ce sens, Ey aura énoncé à de nombreuses reprises que « [l]a Psychiatrie est une pathologie de la liberté ». Malgré le caractère confus de la construction de la phrase, il ne fait aucun doute que c'est l'objet de la psychiatrie, soit la maladie mentale, et non l'étude de celle-ci, qui est définie comme une pathologie de la liberté. En effet, « La Psychiatrie est une pathologie de la liberté, c'est la Médecine appliquée aux amoindrissements de la liberté » (Ey, 2006 : 77).

⁴ Bien entendu, dire que faire école, c'est comme faire une analyse ne suppose pas pour autant que ces deux expériences soient semblables en tout point. De même qu'en affirmant que « [c]ommentaire un texte, c'est comme faire une analyse » (Lacan, 1975 : 87), Lacan ne confond pas l'analyse avec le commentaire, il ne s'agit pas ici de réduire le fait de faire école à celui de faire une analyse.

la finalité. Certes, dans la mesure où « [l']identification est connue de la psychanalyse comme expression première du lien affectif à une autre personne » (Freud, 1981 : 167), il y a inévitablement dans l'amour de transfert une part d'identification. Seulement, cet amour se distingue par le fait de ne pas considérer l'identification comme une fin en soi. En d'autres mots, une cure analytique ne conduit pas à « l'identification [de l'analysant] à l'analyste » (Lacan, 1973 : 134). Bien au contraire, dans l'analyse, le transfert mène plutôt l'analysant à un « franchissement du plan de l'identification » (*ibid.* : 245).

Comme le transfert est un amour authentique, il y a donc forcément une part d'identification en jeu dans l'école de Pierre. C'est d'ailleurs par son truchement que ses élèves peuvent se dire jacques-pierrien et se reconnaître entre eux. Seulement, à l'instar de la manière dont opère le transfert dans une cure analytique, cette identification de l'élève à Jacques Pierre n'est pas le terme de la rencontre sur laquelle est fondée cette école.

La foule

Pour comprendre cette différence entre l'amour transférentiel et l'amour identificatoire, il s'avère utile de faire un détour par *Psychologie des foules et analyse du moi*. Dans cet ouvrage, Freud affirme que le processus par lequel se constitue une foule est l'identification des individus à un meneur. Selon lui, en s'identifiant dans un premier temps au meneur, comme l'est le Christ pour l'Église et le commandant en chef pour l'armée, les membres d'une même foule peuvent, dans un second temps, s'identifier entre eux.

Freud fait ainsi reposer le phénomène identificatoire observable au sein d'une foule sur le fait que le meneur a pris pour les membres la place de leur *idéal du moi*. L'*idéal du moi* n'est pas le *moi idéal*, c'est-à-dire cette image que je me fais de moi-même dans laquelle je me vois beau, fin, brillant, et tout ce qui vous plaira. L'*idéal du moi*, c'est le point à partir duquel je me vois ; préférablement, il faut bien le dire, comme aimable. Si le meneur vient à prendre la place de l'*idéal du moi* pour les membres de la foule, c'est parce qu'ils se croient aimés de lui. De cet amour du meneur pour ses membres, affirme Freud, dépend la cohésion d'une foule et donc la

reconnaissance partagée de ses adhérents. N'est-ce pas dans l'amour du Christ que les fidèles peuvent se reconnaître comme frères ?

Affirmer que ce qui fait tenir ensemble l'école de Pierre est le transfert et non l'identification équivaut à dire qu'elle n'est pas une armée ou une Église. Monsieur Pierre n'est pas le bon père auquel les membres de son école s'identifient. C'est d'un autre type d'amour qu'il est question ici.

Lorsque Lacan (2001a : 247) affirme « Au commencement de la psychanalyse est le transfert », il ne se contente pas de situer l'amour à l'origine de la psychanalyse.⁵ Pour que l'analyse ait pu naître du transfert, il aura d'abord fallu à Freud abandonner l'hypnose. Pour le père de la psychanalyse, l'hypnose met en place ce qu'il appelle une « foule à deux » (Freud, 1981 : 180). En ce sens, ce qui lie l'hypnotisé et l'hypnotiseur est du même ordre que ce qui lie un membre d'une foule et son meneur, soit une identification⁶. En ce sens, dire qu'à l'origine de la psychanalyse est le transfert implique qu'il ne se réduit pas à l'amour identificatoire que l'on retrouve dans l'hypnose ou dans tous autres types de foules.

Si, comme tout amour véritable, l'amour de transfert commence par l'identification, le transfert conduit quant à lui à un « franchissement du plan de l'identification » (Lacan, 1973 : 245). En ce sens, soutenir que faire école, c'est comme faire une analyse signifie plus précisément que la rencontre sur laquelle une école se fonde aboutit, elle aussi, à cette traversée du champ de l'identification.

Retour à l'expéditeur, un *sujet supposé savoir*

Lorsque l'on évoque la notion de transfert, on insiste généralement sur sa dimension affective. En ce sens, on conçoit le transfert comme la manifestation chez le patient de sentiments

⁵ Chose qu'il formule explicitement ailleurs : « Au commencement de l'expérience analytique [...] fut l'amour » (Lacan 2001b : 12).

⁶ De la même manière que dans la passion amoureuse « l'objet s'est mis à la place de l'idéal du moi » (Freud, 1981 : 178) et que dans l'hypnose « l'hypnotiseur a pris la place de l'idéal du moi » (*ibid.* : 179), une foule se définit, selon Freud, comme « une somme d'individus, qui ont mis un seul et même objet à la place de leur idéal du moi et se sont en conséquence, dans leur moi, identifiés les uns aux autres » (*ibid.* : 180).

tendres ou hostiles à l'égard de l'analyste. Si ces sentiments sont dits transférentiels, c'est qu'ils ne sont pas fondés dans la relation réelle avec l'analyste, mais prennent naissance ailleurs, comme dans l'histoire du patient avec ses parents.

Pour Lacan, ce qui compte dans le transfert, ce ne sont pas les sentiments exprimés par le patient, mais bien le fait qu'ils soient adressés à un tiers. Le transfert, c'est donc avant tout un changement de lieu d'inscription. Si les sentiments du patient font l'objet d'un transfert sur la personne de l'analyste, c'est parce que, à un certain moment de son histoire, ils ont d'abord été laissés en souffrance. Tout se passe comme si, après ne pas avoir reçu d'accusé de réception à une lettre qu'il aurait envoyée à un premier destinataire, le patient expédiait celle-ci à une nouvelle adresse. S'il renvoie sa lettre à l'adresse de l'analyste, c'est bien parce que le patient suppose qu'existe quelque part un lieu d'où une réponse pourrait lui être envoyée. Dans une cure analytique, le transfert prend donc forme aussitôt que l'analyste vient à occuper pour l'analysant cette place à partir de laquelle la réponse attendue par ce dernier pourrait enfin lui être formulée.

En ce sens, de l'amour de transfert, Lacan dira qu'il s'agit d'amour « qui s'adresse au savoir » (Lacan, 2001a : 558). Si j'aime mon analyste, c'est que je suppose qu'il détient la réponse que je cherche. C'est à ce lieu de savoir d'où on pourrait lui répondre que s'adresse l'analysant dans le transfert. De ce fait, mon analyste occupe pour moi la place de ce que Lacan nomme le « *sujet supposé savoir* ». Cette supposition est bien ce qui mène un sujet à aller en analyse. Si je peux commencer une analyse, c'est à condition de supposer que l'analyste sait quelque chose que j'ignore à propos du problème qui me pèse et que ce savoir est susceptible de le résoudre. Ainsi, Lacan (1973 : 210) peut affirmer que « [d]ès qu'il y a quelque part le sujet supposé savoir [...] il y a transfert ». Cela veut dire que chaque fois qu'une personne – analyste ou pas – se trouve à incarner la fonction du *sujet supposé savoir* pour un sujet, il y a transfert.

S'il est possible de dire que le transfert est ce qui fait tenir ensemble l'école de Pierre, c'est parce qu'il est placé par ses élèves dans la position du *sujet supposé savoir*. Qu'est-ce qui m'amène à choisir un directeur de thèse si ce n'est la supposition que la personne à laquelle je m'adresse a la réponse à ma question ? Bien que cet exemple n'épuise pas les façons dont un enseignant peut en venir,

pour un étudiant, à prendre la place du *sujet supposé savoir*, il illustre néanmoins l'une des voies par lesquelles le transfert est enclin à s'introduire dans cette relation sans y avoir été formellement invité.

Un amour authentique

Évidemment, dans le transfert, en supposant ce *sujet supposé savoir*, je me trompe. À l'origine, mon analyste ne sait rien de mon symptôme. Cette tromperie est précisément ce qui fait du transfert un amour authentique. En effet, il n'y a pas « meilleure manière de s'assurer, sur le point où on se trompe » que « de persuader l'autre de la vérité de ce qu'on avance ! » (Lacan, 1973 : 121). C'est en quoi précisément consiste l'amour, soit à persuader l'autre qu'il a ce qui peut me compléter de manière à ce que je puisse continuer à ignorer l'objet réel de mon manque (*ibid.*).

C'est justement ce qui se joue dans le « premier temps du transfert » (*ibid.* : 231) qui se confond avec l'identification telle qu'on la retrouve dans le phénomène de la foule étudié par Freud. Dans la foule, chaque membre aime le meneur parce qu'il suppose que ce dernier l'aime à son tour. De même, dans le transfert, j'aime mon analyste parce que je veux qu'il m'aime en retour. À qui me trouverait cynique en répétant après Lacan que « Aimer, c'est essentiellement, vouloir être aimé » (*ibid.* : 228), je n'ai qu'une seule question à poser : que t'attends-tu à entendre sortir de la bouche de la personne que tu aimes en lui disant « je t'aime » ? Certainement pas « merci » !

La question consiste donc à savoir comment j'en viens à me faire aimer de mon analyste. Comme en amour, pourrait-on dire. C'est-à-dire par la tromperie. Autrement dit, je tente de lui plaire en lui disant ce que je pense qu'il veut entendre. Dans ce *ce que je pense qu'il veut entendre* que je dis à mon analyste pour lui plaire se joue toute la question du transfert et, par le fait même, l'issue de toute analyse. Ma demande d'amour fait surgir la question de ce que Lacan nomme le désir de l'analyste. C'est par cette voie que l'amour de transfert peut mener à un « franchissement du plan de l'identification » (Lacan, 1973 : 245).

Si cette traversée est possible, c'est que le désir de l'analyste fait passer ma demande d'amour sur un autre registre, soit celui du désir. Là-dessus, Lacan est sans équivoque. Il ne fait aucun doute pour lui

que « [c]’est le désir de l’analyste qui au dernier terme opère dans l’analyse » (1966 : 854). Et quelle opération réalise le désir de l’analyste exactement ? Nulle autre « [qu’]une conversion éthique radicale, celle qui introduit le sujet à l’ordre du désir » (Lacan, 1965). Ordre dans lequel le sujet se reconnaît comme essentiellement désirant. Non de tel ou tel objet en particulier, auquel je peux toujours m’identifier, mais désirant tout court.

Voilà la finalité d’une cure analytique, qui, contrairement à ce que beaucoup peuvent penser – y compris les analysants eux-mêmes –, n’est pas de guérir⁷, mais de se reconnaître comme désirant. C’est là aussi la finalité de l’école de Pierre, dans laquelle la position de l’enseignant, de Jacques Pierre nommément, remplit la fonction du désir de l’analyste.

Le désir de l’analyste

Il faut bien le dire, le désir de l’analyste n’est pas le désir d’être psychanalyste pas plus qu’il n’est le désir de monsieur Untel, psychanalyste de profession. Le désir de l’analyste est une fonction (Lacan, 1973 : 213). Toute la question, c’est de savoir comment celle-ci permet d’introduire le sujet dans l’ordre du désir. Cette fonction, affirme Lacan (2001b : 130), consiste « à offrir [une place] vacante au désir du patient pour qu’il se réalise comme désir ». Quant à savoir où se trouve cette place, il indique que c’est celle-là même où l’analyste est supposé savoir (*ibid.* : 319).

Là où je m’attends à une réponse à ma demande d’amour, l’analyste doit laisser une place vide de manière que son désir vienne à occuper pour moi la place d’une énigme. À la différence d’une question ordinaire, l’énigme, au sens où Lacan entend ce mot, est une question à laquelle il n’y a pas de réponse. Si le fameux silence de l’analyste a un sens, c’est bien celui-là. Il est faux de croire que l’analyste demeure muet dans une analyse. Simplement, l’analyste ne répond pas à la demande d’amour de l’analysant. C’est d’ailleurs pour cette raison qu’il n’intervient pas souvent.

Si aimer, c’est vouloir être aimé, cela signifie que tout en croyant identifier l’autre à l’objet de mon manque, dans l’amour, je me

⁷ Dès 1955, dans « Variantes de la cure-type », suivant Freud, Lacan (1966 : 324) présente « la guérison comme bénéfice *de surcroît* de la cure psychanalytique » [je souligne].

trouve à m'identifier à l'objet qui lui manque. C'est en ce sens que l'amour est à la fois tromperie et identification. En répondant à ma demande d'amour par cette place vide qu'est l'énigme de son désir, l'analyste court-circuite ce petit circuit de la demande d'amour dans lequel s'institue une confusion entre l'objet de mon manque auquel je l'identifie et celui de son manque auquel, moi, je m'identifie. Circuit par lequel je peux continuer à ignorer indéfiniment ce qui me manque véritablement.

Pour employer une expression utilisée par Jacques Pierre dans un autre contexte, ce court-circuit opéré par le désir de l'analyste a pour effet de faire « débarquer la chaîne de mon *bécik* »⁸. En d'autres mots, c'est toute la chaîne de ma demande d'amour qui déraille et qui, si ce n'était l'opération du désir de l'analyste, ne cesserait jamais de tourner sur elle-même. Ce déraillement entraîne la chute de mon analyste de la position du *sujet supposé savoir* qu'il occupait pour moi jusque-là. De cette chute du *sujet supposé savoir* résulte l'avènement d'un objet d'un nouvel ordre : non pas l'objet de mon désir, mais l'objet qui en est la cause. Non pas l'objet que je vise dans l'autre, mais celui qui se trouve derrière mon désir et le cause, faisant de moi un sujet désirant, non pas tel ou tel objet de désir, mais désirant absolument.⁹

Se reconnaître comme désirant

Ce changement éthique radical qui introduit le sujet à l'ordre du désir opéré par la fonction du désir de l'analyste ne s'effectue pas simplement par son silence. Si le sujet peut effectivement se réaliser comme désirant dans l'expérience analytique, c'est que, dans les faits, mon analyste, de ce savoir supposé que je lui prête, « il n'en sait rien » (Lacan, 2001a : 249). Cela ne revient pas à dire que « le psychanalyste a à se suffire de savoir qu'il ne sait rien » (*ibid.*), mais

⁸ Il est à noter que, lors de l'exposé dont ce texte est issu, j'ai utilisé à cet endroit le terme *vélo*. Au moment où il fût prononcé, ce mot aura valu une intervention spontanée du principal intéressé s'écriant soudain « *bécik* », venant de ce fait rectifier le tir sur son désir et par le fait même tout sentiment qui aurait pu se dégager de mon intervention quant à la possibilité de le saisir.

⁹ J'entends ici l'absolu au sens où l'entend la grammaire lorsqu'elle qualifie d'absolu l'emploi sans complément d'un verbe transitif. Dire que le sujet désire sans complément est un emploi absolu du verbe désirer.

bien que « [c]e que le psychanalyste doit savoir », c'est « ignorer ce qu'il sait » (*ibid.*, 1966 : 349).

Autrement dit, cela veut dire que pour que le désir de l'analyste opère dans une cure, il faut que la personne qui en occupe la fonction sache faire une science de son ignorance. Ce n'est qu'à la condition de ne pas croire savoir ce que je désire que mon analyste sera en position de me donner l'objet désiré que je lui suppose (Lacan, 2001b : 234). De tous les savoirs que Jacques Pierre a pu me transmettre au cours de ces années d'enseignement, celui de prendre mon ignorance au sérieux est sans aucun doute le plus précieux.

Savoir se faire ignorant, voilà ce qui justifie en définitive le fait de dire que faire école, c'est comme faire une analyse. Dans les deux cas, ce savoir est ce qui rend possible la rencontre entre deux désirs, que cela soit ceux de l'analyste et de l'analysant ou bien ceux de l'élève et de l'enseignant. C'est seulement à la condition de savoir ignorer ce que je sais qu'il me sera possible, à mon tour, d'éviter de chercher dans la parole de celui qui s'adresse à moi l'objet de mon manque et ainsi d'offrir mon propre désir comme place vide à sa parole de façon à lui permettre de se réaliser, à son tour, comme désirant tout court.

Bibliographie

- DORGEUILLE, Claude. 2007. « La dissolution de l'École freudienne de Paris ». *La revue lacanienne*, vol. 1, no 1, p. 90–94.
- EY, Henri. 2006 [1948]. *Études psychiatriques*. Volume 1. Perpignan : Cercle de recherche et d'édition Henri Ey.
- FREUD, Sigmund. 1972 [1915]. « Observations sur l'amour de transfert ». *La technique psychanalytique*, p. 116–130. Paris : Presses universitaires de France.
- . 1981. [1921]. « Psychologie des foules et analyse du moi ». *Essais de psychanalyse*, p. 117–217. Paris : Payot.
- LACAN, Jacques. 1965. *Problèmes cruciaux pour la psychanalyse. Le séminaire, livre XII*. [Document non publié]
- . 1966. *Écrits*, Paris : Seuil.
- . 1975. *Les écrits techniques de Freud (1953–1954). Le séminaire, livre I*. Paris : Seuil.
- . 1973. *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. Le Séminaire, livre XI*. Paris : Seuil.
- . 2001a. *Autres Écrits*. Paris : Seuil.
- . 2001b. *Le transfert (1961–1962). Le séminaire, livre VIII*. Paris : Seuil.
- LEIRIS, Michel. 1981 [1934]. *L'Afrique fantôme*. Paris : Gallimard.
- PORGE, Erik. 1997. *Les noms du père chez Jacques Lacan. Ponctuations et problématiques*. Toulouse : Érès.
- ROUDINESCO, Élisabeth. 1986. *La bataille de cent ans : Histoire de la psychanalyse en France : 1925–1985*. Volume 2. Paris : Seuil.

Abstract : Based on a letter, written in the middle of the last century, upon which the author stumbled during summer readings, he offers his account of what a school is made out of. Having recognized in its content something of his own experience, with this experience as his sole authority, he will therefore claim the existence of a school that had not been recognized till then. While it is true that this article intends to pay tribute to the person from which this school takes its name, it would be incorrect to consider it as a simple testimony of the author's feelings for the one he considers his only teacher. Far from trying to convince anyone of the existence of Pierre's school, this text is a demonstration of what one's desire can accomplish in its encounter with another one. If this school is called upon in this article, it is as an answer to the question that Shakespeare will have formulated in Juliet's place: "What's in a name ?"

Keywords : school, transfer, psychoanalysis, Lacan
