

## XIX

### A PROPOS DU SYSTÈME DE FORMATION PSYCHANALYTIQUE (1) (1947)

#### I

C'est devenu un lieu commun de dire qu'un nouveau monde a été découvert par Freud : le monde de l'inconscient. Pour l'humanité cette découverte a été une expérience traumatique et toutes sortes de mécanismes de défense furent mobilisés contre elle. Peu à peu ces mécanismes de défense cédèrent la place à un intérêt sincère et récemment l'humanité a commencé à se tourner vers nous — Freud n'étant plus des nôtres — pour obtenir des informations et des conseils. Cela signifie en fait que l'humanité en arrive à nous considérer comme des guides.

La formation des futurs analystes est peut-être notre fonction la plus importante dans l'ensemble de nos activités de direction et d'enseignement. La façon dont nous nous acquittons de ce devoir, les résultats que nous obtenons dans ce domaine influenceront profondément non seulement l'avenir de notre profession et de notre science, mais aussi le destin de l'humanité.

Compte tenu de cette lourde responsabilité, il est surprenant de découvrir qu'il n'y a pratiquement pas de publications concernant la formation psychanalytique. Dans tous les volumes de *Zeitschrift*, *Imago*, *Journal* et *Quarterly*, il n'y a que deux articles sur ce sujet. L'un est l'exposé posthume de H. Sachs (1947), une charmante causerie d'un vieil homme sage, donnant quelques conseils de bon sens et évitant soigneusement tout problème épineux. Je reviendrai sur le second article, ainsi que sur celui de Freud : « Analyse terminée et analyse interminable », où un court chapitre, en fait le plus court, trois pages seulement, traite de la formation.

(1) Communication faite à la Société Britannique de Psychanalyse, le 5 novembre 1947. D'abord publié dans *Int. J. Psycho-anal.* (1948), 29.

En examinant la question plus avant, j'ai trouvé, dans le compte rendu du Congrès d'Innsbruck de 1927, que trois analystes didacticiens éminents avaient fait chacun une communication au Comité International de Formation, c'est-à-dire réservée aux membres des comités de formation de chaque société affiliée et pas même à tous les « analystes didacticiens ». Il s'agissait de : Radó : « Aufbau des Psycho-analytischen Lehrganges », Sachs : « Lehranalyse », H. Deutsch : « Kontrollanalyse ». Les résumés n'étaient pas imprimés, mais le compte-rendu promettait que les trois articles seraient publiés in extenso. En fait, aucun d'eux ne fut imprimé.

Après cela, il y eut une longue pause. C'est dans le compte-rendu suivant, datant de 1935, que la première question fut reprise, à la première « Conférence des quatre nations » à Vienne. Le premier thème de discussion était : « Die didaktische Analyse and die Analysenkontrolle ». Cette réunion était ouverte à tous les membres titulaires présents de l'Association internationale. Les deux rapporteurs étaient H. Deutsch et I. Hermann. Malgré le vif intérêt que suscita cette question et le développement d'une des discussions les plus fécondes qu'il m'ait été donné de suivre, cette tentative connut le même sort : aucun résumé ne fut distribué et pas un seul des articles ne fut publié.

Ensuite, on arrive à la seconde « Conférence des quatre nations » à Budapest, en 1937. Le premier thème de discussion était « Methode und Technik der Kontrollanalyse » (en fait, une suite de la discussion de Vienne). E. Bibring et K. Landauer ouvrirent le débat. Cette fois, il y eut de bons résumés imprimés et un remarquable compte-rendu résumant la discussion qui fut extrêmement vive mais toujours amicale. Jusqu'à ce jour aucun des articles n'a été publié.

Il y eut enfin le Congrès de Paris, en 1938, où trois communications furent faites, mais, cette fois encore, aux membres du Comité international de formation seulement : W. Hoffer : « Ausbildungsgang für Pädagogen » ; E. Bibring : « Annäherungsversuche von Nicht-analytischen Psychiatern », et A. Freud : « Nachanalysen ». Toujours la même situation : les résumés furent imprimés, mais aucun des articles ne fut publié.

A cela il faut ajouter les rapports successifs d'Eitingon depuis le Congrès de Hambourg en 1925 jusqu'à celui de Paris en 1938, sept en tout, qui furent exposés au Comité international de formation, en petit comité pour ainsi dire, mais qui furent par la suite publiés in extenso dans nos revues officielles. Ils révèlent une bien triste histoire : de grands espoirs et des succès

remarquables au début, puis bientôt des difficultés tout à fait inattendues, maniées de façon très inefficace et hésitante et, pour finir, une débâcle presque complète.

E. Jones, critique au regard aigu, aux expressions justes mais sans compromis, résuma ainsi dans son discours inaugural à l'Institut psychanalytique de Vienne en 1936 ses vues sur le travail du Comité international de formation et de son président : « Avec tout son enthousiasme et son idéalisme en la matière, il (M. Eitingon) a consacré tellement d'énergie aux problèmes difficiles de l'organisation qu'il n'a pratiquement pas eu l'occasion de s'attaquer au véritable travail. Et quand je parle de véritable travail, je ne veux pas dire établir les règles ou même coordonner les critères des divers pays, aussi souhaitable que cela puisse être, mais étudier à fond et minutieusement la technique de formation. » Jones poursuivit alors en montrant que c'était très probablement faute d'un intérêt suffisant qu'on n'arrivait pas à organiser ces discussions. Beaucoup d'entre nous — y compris moi-même — fûmes choqués par ces paroles critiques de Jones ainsi que par plusieurs autres choses qu'il nous exprima à cette occasion. Maintenant, nous devons admettre que les événements lui ont donné raison plutôt qu'à nous.

Le fait que, durant vingt-cinq ans, un des problèmes les plus importants de la psychanalyse, celui de la formation, ait été à peine discuté et, en tout cas, pas par écrit, constitue un avertissement grave. Jones attribuait ce fait au manque d'intérêt. Je parlerais plutôt d'une sévère inhibition.

Il est vrai, comme je l'ai fait remarquer au début de cet article, que le résultat est accablant. D'abord, toute critique justifiée contre le système de formation implique que certains analystes didacticiens — en particulier nous, analystes de la vieille génération — n'ont probablement pas reçu de formation correcte. C'est peut-être une des raisons qui expliquent pourquoi on n'a pratiquement jamais admis ouvertement que telle ou telle règle du système de formation devait être amendée ou que des innovations pouvaient être introduites, même à titre d'essai. Je donnerai plus loin quelques exemples concrets de cette attitude.

Ensuite, toute discussion sur la formation implique une discussion sur l'efficacité et la validité du traitement analytique en général. Après tout : 1° Les candidats constituent une population sélectionnée : les névroses graves et les caractères instables, c'est-à-dire les cas présentant le plus de risques d'échec, sont rejetés dès le début tandis qu'une bonne intelligence, une cer-

taine réussite dans la vie et une adaptation sociale relativement bonne constituent des conditions requises pour l'admission. 2° Il y a la garantie ultérieure de la période d'essai. 3° Seuls, les meilleurs d'entre nous sont choisis pour être didacticiens. 4° L'analyse doit être poursuivie aussi longtemps que l'analyste l'estime nécessaire, aucune interruption prématurée n'est tolérée, ce qui signifie que l'analyste a une part beaucoup plus grande dans la décision de fin d'analyse qu'en ce qui concerne ses autres patients. 5° Toute décision de cet ordre est contrôlée par deux membres ou plus de la Société, choisis pour cette fonction en raison de leur compétence. 6° Finalement, la décision est examinée d'abord par le Comité de formation, puis par le Bureau de l'Institut et enfin confirmée par l'ensemble de la Société. Dans le cas d'un patient courant, les conditions sont moins sévères et, en général, moins favorables.

Quels sont les résultats? Ce sont nos sociétés analytiques. Au lieu de les décrire moi-même, je préfère citer Freud (1) : « On ne peut contester que les analystes n'atteignent pas, dans leur propre personnalité, les normes de santé psychique qu'ils ont établies pour leurs patients. Les opposants à la psychanalyse ont coutume de souligner ce fait avec ironie et de l'utiliser comme un argument pour prouver l'inefficacité de la méthode analytique. » Vous savez le remède que Freud préconisait contre cette fâcheuse situation : une nouvelle tranche d'analyse, environ tous les cinq ans ; solution pas très satisfaisante qui, autant que je sache, n'a pas été généralement acceptée. Mais même Freud évita de s'aventurer plus avant dans l'examen de ce phénomène, à savoir que les analystes apparemment ne peuvent pas répondre et ne répondent pas à leurs propres critères.

Tout cela crée une atmosphère inconfortable ; non seulement la valeur de notre système de formation se trouve mise en question, mais implicitement aussi la valeur de tout traitement analytique. Une ambiance aussi chargée affectivement n'est pas favorable à la liberté de pensée nécessaire ; au contraire, elle conduit à une inhibition de la pensée. Comme toutes les inhibitions, celle-ci aussi est probablement surdéterminée. Le but de mon exposé est de rechercher les causes de cette inhibition qui a empêché le développement d'une véritable discussion scientifique au sujet de la formation et de montrer que ces causes influencent défavorablement notre système actuel de

(1) « Analyse terminée et analyse interminable », chap. VII.

formation. Nous pouvons nourrir l'espoir que cette recherche montrera pourquoi la formation ne doit pas servir d'échantillon représentatif d'analyses menées dans des conditions exceptionnellement favorables.

## II

Cette sorte d'inhibition de la pensée constitue le premier symptôme suspect concernant la formation. Le second symptôme dont je veux discuter est la tendance au dogmatisme de notre système de formation, tendance qu'on peut observer partout dans le monde. Comme il s'agit d'un argument très important en faveur de ma thèse, j'ai dû sélectionner des exemples probants, c'est-à-dire uniquement des faits dont j'ai une connaissance personnelle. Ceci m'a amené à exclure tous les instituts américains, dont je ne sais pas grand-chose, et à limiter mon matériel d'étude aux instituts de Berlin, Vienne, Londres et Budapest. Parmi tous les exemples possibles, j'en ai choisi deux, ceux que je connais le mieux parce que j'ai moi-même aidé à les combattre. Dans ces deux cas, la conception non dogmatique des Hongrois remporta la victoire, du moins à mon avis. Je crains que cela ne donne une image défavorable de la formation en Europe, la Hongrie mise à part. Pour éviter de donner cette impression, je me hâte d'ajouter que mes deux exemples signifient simplement que les Hongrois ont été un peu en avance sur les autres pour reconnaître une tendance erronée ; mais, malheureusement, on ne peut pas dire que, pour tout le reste, le système hongrois de formation était ou est encore correct. Ces deux exemples sont : (a) la durée de l'analyse didactique et (b) l'articulation des trois parties de la formation entre elles, en particulier le rôle de l'analyse sous contrôle dans l'ensemble du système.

C'est évidemment de Berlin que vint la première prise de position sur la durée de l'analyse didactique. Eitingon, dans son rapport sur l'Institut psychanalytique de Berlin en juin 1922, écrit : « Nous sommes fermement convaincus que désormais personne ne peut prétendre aspirer au rang d'analyste praticien, s'il n'a pas été analysé. Il s'ensuit que l'analyse de l'étudiant lui-même constitue une partie essentielle du cycle des études et qu'elle a lieu à la polyclinique, dans la seconde moitié de la période de formation, après une préparation théorique intensive par des conférences et des cours. » (Quand j'ai commencé ma formation à Berlin, il en était réellement ainsi ; mais le système a

changé alors que j'étais encore en formation.) La durée moyenne de la formation complète était environ d'un an à un an et demi.

Les premières règles de la formation furent publiées à Berlin deux ans plus tard, c'est-à-dire en 1924. Suivant ces règles, l'analyse didactique doit durer au moins six mois ; sa durée moyenne n'est pas indiquée, cependant on peut la calculer. La formation complète dure environ trois ans ; la partie théorique nécessite au moins deux semestres et le travail sous contrôle un minimum de deux ans ; il s'ensuit que l'analyse didactique est supposée durer à peine plus d'un an, avec un maximum éventuel de trois ans.

Un an plus tard, en 1925, l'Institut de Vienne publia son règlement qui énonce très catégoriquement : « Die Ausbildungszeit ist mit zwei Jahren festgelegt » (1).

L'étape suivante se situe au Congrès de Wiesbaden en 1932, où furent rendues publiques les nouvelles recommandations agréées par le Comité international de formation. Suivant celles-ci, la durée totale des études était de trois ans, la formation théorique prenant deux ans et deux analyses sous contrôle un peu plus d'un an. Réciproquement, cela signifie qu'on avait calculé en gros un an à un an et demi pour la durée de l'analyse didactique.

Actuellement la dernière étape est représentée par la récente publication du règlement de l'Institut psychanalytique de Londres en 1947. Il y est déclaré que l'analyse didactique dure généralement quatre ans, l'enseignement théorique trois ans et le travail clinique deux ans.

Or jour après jour nos patients nous posent la même question : combien de temps va durer leur analyse ? Aucun analyste ne répond jamais à cette question, même approximativement. Malgré cela, dans nos règles de formation, nous nous laissons aller d'un bout à l'autre à donner des réponses sans fondement, erronées et souvent nuisibles, même avant que la question nous soit posée.

Sur ce point, la position hongroise, telle que Ferenczi l'a énoncée en 1928, était qu'il n'y a pas de différence entre analyse didactique et analyse thérapeutique ; en fait, la première doit être plus poussée, si possible, ce qui signifie qu'elle doit probablement durer plus longtemps. Dès 1926, Eitingon, dans son rapport de Hambourg, accepta le point de vue de Ferenczi : « L'analyse didactique est simplement une psychanalyse. »

(1) « Le temps de formation est fixé à deux ans. » (N. d. T.)

Depuis lors, nombreux sont ceux qui ont répété ces paroles, mais tous les instituts de formation continuent à formuler la durée probable de l'analyse — une faute pour laquelle tout débutant serait sévèrement critiqué par son contrôleur.

Le second exemple est le rôle de l'analyse sous contrôle dans le déroulement de la formation. Introduite à l'origine vers 1920 à Berlin par Abraham, Eitingon et Simmel, elle rencontre le scepticisme et la résistance. Un des premiers à l'attaquer fut Ferenczi (1). Une autre attaque vint de Vienne. Dès le début, Eitingon était pour la séparation des fonctions d'analyste didacticien et d'analyste contrôleur ; quelques Viennois étaient partisans d'attribuer ces deux fonctions au même analyste (2). En dépit du scepticisme et de la résistance, l'idée d'analyse sous contrôle gagna rapidement du terrain et fut généralement acceptée. Bientôt on y ajouta le séminaire de contrôle, précieuse innovation qui prit naissance à Vienne, essentiellement sous l'influence de H. Deutsch et de W. Reich si mes renseignements sont exacts, et qui fut amenée à son haut niveau actuel par A. Freud et O. Fenichel.

Eitingon caressait l'idée d'organiser le système de formation psychanalytique sur le modèle des universités allemandes où l'étudiant est encouragé et presque poussé à passer un certain nombre de semestres dans différentes universités. Cela voudrait dire qu'une formation commencée dans un Institut de psychanalyse pourrait être continuée dans un autre. Cette idée fut clairement exposée en plusieurs occasions (3). Le cycle complet comprenait les trois phases bien connues : analyse didactique, cours et séminaires théoriques, et travail pratique sous contrôle. L'idée d'Eitingon était que chaque partie devait être menée entièrement à son terme avant que la partie suivante ne commence. La plupart des règles publiées à cette époque donnent la même impression, par exemple celles de Berlin et de Vienne ; comme celles de Londres à cette époque n'étaient pas publiées, je ne sais pas quel était le système en vigueur.

En Hongrie, nous nous étions toujours opposés à cette conception. Le seul article scientifique publié sur la formation (4),

(1) Dans son livre *Entwicklungsziele der Psychoanalyse*.

(2) *Int. J. Psycho-anal* (1926), 7, 134.

(3) Par exemple dans *Zehn Jahre Berliner Psychoanalytisches Institut* (1930) : « Chaque phase du cycle de formation peut être également effectuée ailleurs qu'à l'Institut de psychanalyse de Berlin ».

(4) L'article de V. Kovács, « Training and control analysis » (1935) (« Analyse didactique et analyse de contrôle »). Traduction privée dans le *Bul. Int. n° 2 de l'A.P.F.* par M<sup>me</sup> Hawelka.

évoqué au début de cet article, fut écrit pour exposer le système hongrois. C'est une attaque résolue contre la fausse conception qui consiste à diviser la formation en trois parties indépendantes. Cet article insistait fortement sur l'idée que le travail pratique devait commencer pendant que le candidat était encore en analyse afin que ses réactions au transfert du patient, c'est-à-dire son propre contre-transfert, puissent être analysées. Et il montrait de façon convaincante pourquoi il n'était pas recommandé de laisser ce travail difficile à un candidat abandonné à lui-même. Une conséquence naturelle de cette idée est que l'enseignement théorique doit, lui aussi, commencer alors que le candidat est encore en analyse. En outre, suivant l'expérience hongroise, la meilleure condition pour analyser le contre-transfert est que l'analyse didactique et le contrôle soient effectués par la même personne, au moins pour le premier cas.

La publication du « système hongrois » entraîna de vives discussions. En définitive, la première recommandation disant que le travail sous contrôle devait commencer alors que le candidat était encore en analyse fut peu à peu acceptée partout dans le monde et je ne pense pas qu'il y ait actuellement d'institut où les choses se passent différemment. Cependant, la seconde recommandation, l'identité de l'analyste didacticien et de l'analyste contrôleur, rencontra des résistances encore plus fortes. En fait, cette recommandation fut le principal sujet de discussion lors des deux conférences des Quatre Nations. On se mit d'accord pour reconnaître qu'il fallait donner plus d'importance que par le passé à l'analyse des réactions de l'étudiant au transfert de ses patients, mais en même temps on insista sur le fait que l'enseignement de la technique analytique à partir du matériel fourni par le cas en supervision était également important. Pour souligner la différence entre ces deux tâches, l'une (l'analyse du contre-transfert du candidat) fut appelée *Kontrollanalyse*, tandis que l'autre (apprendre à l'étudiant comment analyser un patient présentant des problèmes différents des siens propres) fut appelée *Analysenkontrolle*. On s'aperçut bientôt que, pour mener la *Kontrollanalyse*, l'analyste du candidat était la personne la mieux placée tandis que, réciproquement, pour l'*Analysenkontrolle* il ne l'était pas.

Bien que tout le monde ait fini par admettre que l'analyse du contre-transfert devait constituer une partie essentielle de la formation, c'est-à-dire que l'analyse didactique et le travail pratique ne pouvaient pas être séparés, il ne fut pas possible de décider si c'était l'analyste du candidat ou un autre qui

devait commencer la supervision. Il y avait de puissants arguments dans un sens comme dans l'autre. Comme le résumé de la discussion de la seconde Conférence des Quatre Nations le déclara, de nouvelles expériences seront nécessaires pour que nous puissions arriver à une décision sur ce point.

Néanmoins, sans qu'il ait été fait état de discussions nouvelles, le nouveau règlement de Londres (1947) déclare : « L'analyste qui entreprend l'analyse personnelle de l'étudiant n'entreprend pas la supervision de ses cas. » Autant que nous le sachions, cette déclaration n'est pas le résultat d'observations soigneusement établies et cela me donne l'impression d'un nouvel exemple de réglementation dogmatique et contraignante.

Jusqu'à présent, nous avons étudié deux séries de symptômes. L'une était la répugnance des experts à se risquer à publier la moindre parcelle de leur savoir (ce qui est d'autant plus remarquable que ces mêmes experts, les analystes didacticiens, sont, par ailleurs, des écrivains plutôt prolifiques). La seconde était une attitude dogmatique, de la part de ces mêmes experts, attitude inconnue dans les autres sphères de la psychanalyse. Je n'ai discuté ici plus à fond que deux exemples de ce dogmatisme ; cependant, on pourrait en citer bien d'autres si on se donnait la peine de faire des recherches dans tous les règlements des divers instituts.

Ces deux séries de symptômes sont des faits objectifs, facilement vérifiables par tous ceux qui prendront le soin d'examiner nos périodiques. Ma thèse suivante ne se fonde malheureusement que sur des jugements subjectifs. Je veux parler du comportement général de nos candidats, que je qualifierais de beaucoup trop respectueux à l'égard de leurs analystes didacticiens.

Je pense qu'aucun analyste n'éprouvera la moindre difficulté à diagnostiquer la condition qui produit ces symptômes. Toute cette atmosphère est fortement évocatrice des cérémonies primitives d'initiation. Chez les initiateurs, le comité de formation et les analystes didacticiens, nous observons la discrétion concernant un savoir ésotérique, les exposés dogmatiques de nos exigences et l'emploi de techniques autoritaires. Chez les candidats, c'est-à-dire ceux qui vont être initiés, nous observons un empressement à accepter les fables exotériques, la soumission sans trop de protestations à la façon dogmatique et autoritaire dont ils sont traités et un comportement excessivement respectueux.

Nous savons que le but général de tous les rites d'initiation

est de forcer le candidat à s'identifier à son initiateur, à introjecter l'initiateur et ses idéaux et à bâtir à partir de ces identifications un Surmoi fort qui le dominera pendant toute sa vie.

C'est vraiment une découverte surprenante. Alors que, consciemment, nous essayons d'amener nos candidats à développer un Moi fort et critique, capable de supporter des tensions considérables, libre de toute identification superflue, de tout transfert automatisé, de toute pensée stéréotypée, notre propre comportement aussi bien que notre système de formation ont plusieurs caractéristiques qui conduisent nécessairement à affaiblir ces fonctions du Moi et à constituer et renforcer un Surmoi d'un type particulier.

Un argument de poids en faveur de cette déclaration est constitué par le fait que les candidats, dans l'ensemble, ont tendance à se diviser en groupes « génétiques », à se montrer bienveillants envers les membres de leur propre groupe et hypercritiques envers les autres groupes et, en général, à suivre aveuglément leurs maîtres. Les cas très peu nombreux, survenant pratiquement dans toutes les sociétés analytiques, de brusques conversions où Saul se change en Paul, fournissent une nouvelle preuve du rôle primordial de cette formation de Surmoi.

Si ma thèse est fondée, nous comprenons à présent pourquoi les résultats de notre formation, c'est-à-dire les analystes, « n'atteignent pas les normes de santé psychique qu'ils ont établies pour leurs patients » (1). Il est certain que les patients ne sont pas systématiquement soumis à cette introjection du Surmoi (2) à laquelle pratiquement aucun candidat ne peut échapper. Nous pouvons donc continuer notre étude sans avoir la crainte de devoir aborder le problème encore plus inquiétant de la validité générale de la thérapie psychanalytique.

Soulagés de ce lourd fardeau, nous pouvons maintenant nous tourner vers notre tâche suivante : examiner pourquoi et comment cette introjection du Surmoi inconsciente et incontrôlée est devenue partie intégrante de notre système de formation, c'est-à-dire en examiner le développement historique.

(1) Freud, *loc. cit.*

(2) Un terme créé par S. Ferenczi. Cf. *Bausteine zur Psychoanalyse*, Berne, 1938. Voir *Psychoanalyse II*, Payot.

### III

En fait, il y a deux histoires : la première, officielle, ouvertement admise et périodiquement répétée, d'abord dans les rapports successifs d'Eitingon et depuis lors chaque fois que le problème de la formation a été abordé. Je l'appellerai histoire exotérique. Elle décrit et explique les magnifiques succès du système. L'autre histoire, qui n'a été mentionnée que par Freud, et une fois seulement, explique le destin conflictuel qui semble s'attacher inévitablement à nos systèmes de formation. Ces histoires montrent l'une comme l'autre qu'il y a eu trois périodes dans la formation psychanalytique.

Occupons-nous d'abord de l'histoire exotérique. La période initiale ou « préhistorique » peut être considérée comme allant jusqu'au Congrès de Budapest en 1918 ou jusqu'à la fondation de l'Institut de Berlin en 1920. Elle est caractérisée par le fait qu'il n'y avait pas de formation systématique et organisée. Aussi bien l'enseignement que l'apprentissage de la psychanalyse étaient laissés à l'initiative personnelle, sans contrôle officiel. Les seules exceptions furent les conférences faites par Freud à Vienne et qui, même maintenant, comptent parmi les écrits analytiques les plus stimulants et les plus importants. Cependant, ce n'était qu'une série de cours parmi de nombreuses autres données par les professeurs assistants de l'Université de Vienne. Ils n'étaient destinés qu'aux seuls étudiants de la faculté et n'ont jamais eu la prétention de représenter une « formation ». Tout ce qu'il y a eu d'autre pendant cette période est seulement matière à anecdotes intéressantes, surprenantes, fragiles ou accessoires, qu'il vaudrait cependant la peine de rassembler.

Les bases de notre système actuel de formation furent établies en 1918 au Congrès de Budapest où eurent lieu trois événements importants. Le plus important fut l'avertissement donné par Freud que le moment était venu pour l'analyse de se préparer (à la fois dans sa technique et dans son mode de formation) à répondre à une demande de psychothérapie destinée aux masses. Le second événement fut que Anton Von Freund, sans doute l'homme le plus digne d'affection dans les débuts de l'histoire de la psychanalyse, offrit immédiatement de mettre au service des théories de Freud une somme considérable (environ 30 à 40.000 livres) et d'organiser un institut pour mettre en œuvre (a) la psychothérapie de masse, (b) la formation psychanalytique et

(c) la recherche analytique. Le troisième événement fut une remarque de Nunberg faite au cours d'une discussion privée et souvent citée par Eitingon dans ses rapports, à savoir que personne ne devait plus désormais être autorisé à analyser s'il n'avait pas d'abord été analysé lui-même.

Les plans d'Anton Von Freund furent balayés par les événements. L'inflation hongroise engloutit les fonds, sauf une petite somme qui permit les débuts de notre maison d'édition à Vienne. Pendant la révolution hongroise en 1919, un institut fut ouvert sous la direction de Ferenczi (c'était, en fait, le premier du monde), mais quelques mois plus tard la contre-révolution y mit fin.

Von Freund mourut en 1920 mais, quelques semaines seulement après sa mort, Eitingon, Abraham et Simmel fondèrent l'Institut psychanalytique de Berlin, la mère et le modèle de tous ceux qui suivirent. En principe, les buts de l'institut étaient ceux qui avaient été indiqués par Freud et projetés par Von Freund : thérapie pour les masses, recherche et formation. En fait, tout ce que cet institut — comme d'ailleurs tous les autres — put réaliser ce fut un système de formation.

Tous les instituts du monde entier, de Londres à Melbourne, de Budapest à San Francisco, offrent des possibilités de psychothérapie infiniment réduites par rapport à la demande du public. L'idée originale, clairement exprimée par Freud : une psychothérapie pour les masses, fut complètement perdue de vue dans ces années d'évolution. C'est un reproche justifié qu'on peut nous faire, à nous psychanalystes, de nous en être si peu soucié ; ce n'est qu'une juste conséquence que cette thérapie des masses soit en train de passer de plus en plus dans d'autres mains et que la solution soit finalement apportée, à tort ou à raison, sans notre concours.

La même remarque s'applique au second but initial de l'institut : la recherche. Les résultats à cet égard sont si pauvres qu'il ne vaut même pas la peine de les mentionner. La seule exception à ce triste bilan est peut-être l'Institut de Chicago.

Toutes différentes sont les réalisations de l'Institut de Berlin et des autres instituts pour ce qui est de la formation. Dans ce domaine, ils érigèrent une superbe structure, un modèle pour le monde entier qui, après plus de vingt-cinq ans d'une existence orageuse, est resté inchangé dans toutes ses parties essentielles.

A l'opposé de ce glorieux rapport, l'histoire du Comité international de Formation est pleine de situations critiques et sa fin est vraiment déplorable. Organisé initialement au Congrès

de Hambourg, en 1925, comme une sorte de prolongement des instituts de Berlin et de Vienne, il faillit se désintégrer deux ans plus tard au Congrès d'Innsbruck. A cet époque la source apparente du conflit était la question de l'analyse par les non-médecins ou de ce qui fut appelé officiellement « les conditions d'admission des candidats ». Cela resta le principal sujet des discussions jusqu'à ce que le comité mourût, d'une mort bien méritée, après le Congrès de Wiesbaden en 1932. Au lieu de se mettre à travailler pour de bon, ce fut alors le problème américain qui surgit au Congrès de Marienbad, en 1936, et qui conduisit bientôt à une nouvelle Déclaration d'Indépendance américaine et à une paralysie quasi complète de ce qui avait été une splendide et puissante organisation. A vrai dire, on ne sait pas si le Comité international de Formation existe encore en réalité, ou seulement sur le papier, ou même pas du tout.

Pendant la durée de son existence, de 1925 à 1938, qui sont peut-être les années correspondant à l'expansion la plus rapide de la psychanalyse, le Comité international de Formation, l'assemblée d'élite du monde psychanalytique, fut incapable de produire quoi que ce soit d'écrit si ce n'est les comptes-rendus portant sur les plus futiles disputes. J'espère que quelques-uns d'entre nous se souviennent encore du Congrès d'Innsbruck, où il y eut environ une demi-douzaine de résolutions contradictoires à propos de l'admission. Nous votâmes d'abord individuellement, puis par société, chacune ayant une voix, puis suivant quelques autres méthodes ; et je me demande s'il y a quelqu'un parmi nous qui se souvient encore de ce qu'était la résolution sur laquelle nous avons voté, pourquoi celle-là précisément fut choisie pour le vote et si elle fut acceptée ou rejetée par la majorité. De l'avis de tous, la question de l'analyse par les non-médecins est un problème très compliqué qui, même aujourd'hui, n'a pas reçu de solution satisfaisante. Mais la complexité du problème n'explique ni ne justifie l'agitation soulevée par celui-ci. Au contraire, plus l'agitation est grande, plus les chances d'une solution juste sont faibles. Il est évident qu'outre la difficulté réelle, de fortes émotions étaient également en jeu. Nous pouvons peut-être avoir une idée des sources de ces émotions en examinant l'histoire du coup final que Radó et la Société psychanalytique de New York portèrent au Comité international de Formation.

Les éléments importants, au point de vue psychanalytique, sont les suivants : (a) le Comité international de Formation cons-

tituait l'accomplissement des ambitions d'Eitingon. C'était sa création préférée et la seule qui lui restait après que les Nazis eurent saisi le nouvel et magnifique Institut de Berlin ; naturellement il y veillait jalousement ; (b) Radó, qui pendant de nombreuses années fut le secrétaire du Comité international de Formation, était le plus proche collaborateur d'Eitingon, son compagnon d'armes dans tous les nombreux combats antérieurs à propos de l'analyse par les non-médecins ; (c) dans ces combats antérieurs, comme dans ce dernier combat, la vraie pomme de discorde fut le contrôle central ; Eitingon et les autres psychanalystes européens le soutenaient, les Américains s'y étaient toujours opposés — et dès son arrivée en Amérique, Radó fut gagné à leur point de vue.

L'interprétation analytique d'une telle succession d'événements est évidente. Mis à part l'élément de réalité de la situation, nous avons à faire à l'attitude ambivalente du fils envers son image paternelle. La vraie question, cependant, est de savoir jusqu'à quel point l'image paternelle était responsable de l'exacerbation du conflit. L'histoire du conflit montre clairement que les pères, c'est-à-dire les membres du Comité international de Formation, essayèrent de garder trop longtemps les jeunes instituts américains dans un statut d'élève, leur réclamant obéissance et respect filiaux et une reconnaissance inconditionnelle de l'autorité de censure paternelle du Comité international de Formation, c'est-à-dire des instituts européens plus anciens. La réaction à cette exigence inutile et excessive fut une révolte brutale, excessive elle aussi, ce qui conduisit à ce que j'ai appelé une nouvelle Déclaration d'Indépendance américaine en 1937, inaugurant la troisième et actuelle période de l'histoire de la formation psychanalytique.

La période actuelle, dont on peut considérer qu'elle commence soit avec la déclaration d'indépendance des instituts américains en 1937, soit avec la mort de Freud en 1939, est caractérisée par l'absence d'un contrôle international central. Dans la période précédente, une puissante tentative avait été faite pour établir des critères internationaux et une organisation internationale de contrôle. Cette tentative assez louable a échoué, d'une part à cause de l'attitude méfiante, hyperexigeante et dominatrice de la vieille génération et, d'autre part, à cause du comportement méfiant et inutilement arrogant de la jeune génération. A ma connaissance, dans la période présente seuls des critères locaux et un contrôle local — limités au cadre d'une nation ou d'un groupe — sont reconnus.

Voyons à présent l'histoire ésotérique. La seule référence la concernant est contenue dans le livre de Freud : *Histoire du mouvement psychanalytique* (1914). Il fut écrit aussitôt après le plus grand traumatisme que la psychanalyse ait eu à subir : la sécession d'Adler, de Jung et de Steckel, sécession dont les blessures ne sont pas encore complètement cicatrisées même aujourd'hui, plus de trente ans après les événements. C'était une situation très critique et il fallut la calme autorité de Freud et la loyauté éprouvée de ses véritables élèves pour éloigner des calamités qui auraient entravé le développement de la jeune science psychanalytique pour de nombreuses années. Il devint dès lors essentiel d'éviter le retour de pareils événements traumatiques.

Freud reconnut clairement que, mise à part la résistance générale à sa théorie de la libido, il y avait aussi de puissants motifs personnels parmi les causes de la sécession. Il compléta son diagnostic par une indication explicite de la direction que devait suivre la thérapeutique préventive.

« Deux faits seulement, qui ont d'ailleurs fini par m'éloigner moralement de ce cercle, étaient d'un présage défavorable. Je n'ai pas réussi à faire régner entre ses membres cette concorde amicale qui doit exister entre les hommes se consacrant au même travail, dur et pénible ; et je n'ai pas réussi à éliminer les discussions de priorité, auxquelles les conditions inhérentes au travail en commun fournissent de si nombreux prétextes. Les difficultés que présente l'enseignement de la psychanalyse et de son application pratique, difficultés très graves et qui sont la cause de la plupart des divergences et désaccords actuels, avaient déjà commencé à manifester leurs effets dans les réunions privées de la petite association psychanalytique de Vienne. Je n'osais pas quant à moi, étant donné qu'il s'agissait encore d'une technique incomplète et d'une théorie encore en pleine évolution, enseigner l'une et l'autre avec une autorité suffisante ; en quoi j'ai eu tort, car j'aurais prévenu plus d'un écart du droit chemin. On éprouve toujours une grande satisfaction à voir ses disciples devenir capables d'un travail autonome et s'affranchir de leur dépendance à l'égard du maître. Mais cette autonomie et cette indépendance ne sont fécondes du point de vue scientifique que lorsqu'elles sont associées à certaines qualités personnelles qui, malheureusement, sont assez rares (1). »

(1) Freud : « Contribution à l'histoire du mouvement psychanalytique », dans *Cinq leçons sur la psychanalyse*, Payot, pp. 95-96. Traduction S. Jankélévitch.

Puis suivent les mesures préventives proposées : « Pour la psychanalyse en particulier, il aurait fallu une discipline longue et sévère et une formation à l'auto-discipline » (1). Le texte allemand original est beaucoup plus fort : « Gerade die Psychoanalyse hätte eine lange und strenge Zucht und Erziehung zur Selbstzucht gefordert » (« Or, la psychanalyse exige précisément une longue et sévère discipline, en vue de la parfaite possession de soi-même »). Discipline est un mot tellement plus faible que *Zucht* que la force et le poids de la phrase originale sont à peine reconnaissables dans la traduction française, bien que celle-ci soit déjà assez énergique. Et plus loin : « Cependant je sentis qu'il devait y avoir quelqu'un à la tête. Je ne connaissais que trop bien les pièges qui attendent ceux qui s'engagent dans l'analyse et j'espérais que beaucoup d'entre eux pourraient être évités si on réussissait à établir une autorité dont le rôle serait d'instruire et de réprimander » : « instruire » est une bonne traduction, mais « réprimander » est plutôt faible. Freud a utilisé le terme *Abmahnung*; blâmer, mettre en garde, donner un avertissement, sont plus près de l'original que réprimander.

Selon Freud, pour éviter les sécessions successives, la psychanalyse devait veiller à ce que la nouvelle génération apprenne à abandonner une partie de son assurance et de son indépendance, à se laisser éduquer à la discipline et à l'autodiscipline et à accepter une autorité qui aurait le droit et le devoir d'instruire et de mettre en garde. Accomplir ce programme devint le but ésotérique de notre système de formation et le moyen d'y parvenir fut de former la nouvelle génération à s'identifier à ses initiateurs et spécialement aux idées analytiques de ses initiateurs.

Freud, dans tous ses écrits, refusa toujours d'être considéré comme infaillible ; en réalité, on lui conféra néanmoins, comme chacun sait, cette dignité douteuse. Cette infaillibilité fut ensuite déléguée à ses premiers élèves, les membres de ce cercle intime de la Berggasse qui est presque devenu un mythe à présent, et ils furent acceptés comme des autorités intermédiaires.

Ce système fonctionna assez bien parce qu'il était toujours possible d'avoir recours à Freud et parce que son avis était réellement sage et acceptable. Cependant, le système ne put fonctionner que pendant le temps où Freud lui-même était encore en activité et pouvait déclarer explicitement — si c'était

(1) *Ibid.*, p. 96.

nécessaire — *qui avait raison et ce qui était juste*. Son influence était ressentie comme suffisamment forte, autrement dit elle ne se diluait ni dans le processus de la « succession apostolique » ni par la distance géographique. L'arrivée de la troisième génération de didacticiens, à partir de 1925, entraîna un affaiblissement considérable du système. En fait, on vit réapparaître — comme toujours dans le passé de l'homme — la malédiction du conflit entre les pères et les fils. Il est intéressant de noter que les premiers signes d'opposition apparurent dans les pays les plus éloignés géographiquement, tandis que le groupe de Vienne est resté jusqu'à maintenant pratiquement homogène, les générations successives étant étroitement unies par des liens de véritable amitié et une loyauté à toute épreuve, ce qui montre bien l'extrême importance de la formation d'un bon Surmoi.

C'est pourquoi j'ai proposé de considérer que la période actuelle — qu'on peut appeler chaotique ou nationale — de l'histoire du système de formation a débuté avec la mort de Freud. Une fois disparue la sage autorité qui était la sienne, tous les « pères » perdirent leur position privilégiée, tous les didacticiens et tous les instituts de formation devinrent égaux.

#### IV

Ainsi peut-on distinguer trois périodes qui sont identiques dans l'histoire exotérique et dans l'histoire ésotérique de la formation. La première période était caractérisée par le manque de toute organisation visible — il n'y avait aucune tentative d'intropression du Surmoi ni aucune exigence d'une identification poussée. Cela conduisit à plusieurs sécessions. Dans la seconde période, la psychanalyse créa un système de formation efficace et une forte organisation pour imposer ses critères. Dans le sens ésotérique, cela signifiait l'établissement d'une forte autorité paternelle pour « instruire et réprimander » et une ferme pression exercée sur le candidat pour lui faire accepter les enseignements de son analyste et le conduire à s'identifier à eux. En créant des tensions inutiles entre les générations, cette période conduisit à des conflits répétés et se termina par la faillite de toute autorité centrale et par l'établissement de critères, d'idéaux et de contrôles uniquement locaux — propres à chaque nation ou à chaque groupe.

Nous commençons la troisième période avec l'apparition de plusieurs prétendants à l'orthodoxie, en vive compétition les uns avec les autres. Cela a entraîné inévitablement une

survalorisation narcissique des petites différences qui, à son tour, a brouillé les véritables proportions des choses, en minimisant ou en dissimulant complètement les points d'accord essentiels. Par conséquent, il y a peu de coopération, mais surtout de la compétition entre les groupes. Il est évident que cela implique une tension croissante et que le danger d'un éclatement possible est toujours imminent. Un effet secondaire est que chaque école de pensée déploie beaucoup d'efforts pour gagner la faveur du plus grand nombre possible de candidats et pour les éduquer à devenir des disciples sûrs, fidèles et loyaux.

L'analyse didactique offre maintes occasions de changer un candidat indépendant ou indifférent en un fervent prosélyte. Ce danger augmente avec le travail sous contrôle. Nous savons que l'analyste est, en fait, introjecté pendant l'analyse et utilisé comme noyau d'un nouveau Surmoi ; mais ce qui est introjecté, c'est une image irréaliste de l'analyste, adaptée aux besoins du patient par des déformations et, par la suite, soumise à une correction consciente pendant la période de perlaboration. L'équilibre des forces est tout à fait différent au cours de la situation de contrôle.

Dans celle-ci, l'analyste contrôleur est une personne réelle avec de solides convictions, des sympathies et des antipathies sur le plan théorique, des préoccupations et des limitations personnelles. Il n'est pas gêné par la situation analytique, il peut présenter ses vues et ses convictions — et souvent il le fait — en les appuyant de tout son poids ; de plus, le candidat a une position beaucoup plus faible dans cette situation, il n'a plus le privilège de recourir à ses associations libres, sa plus forte défense ; il est enseigné et contrôlé ou « supervisé » et non pas analysé. Dans les conférences et les séminaires, l'équilibre des forces est quelque peu différent, mais il n'est guère plus favorable au candidat. Non seulement le conférencier parle *ex cathedra*, mais encore toute contradiction singularise immédiatement le candidat qui dès lors doit, en tant qu'individu non conformiste, affronter un groupe conformiste, ce qui cause une tension que certains seulement peuvent et osent affronter.

Il est très intéressant de voir que les deux grands maîtres de la technique analytique, Freud et Ferenczi, ne prirent pas une part prééminente à ce type de formation. En quelque sorte, ils semblaient n'être satisfaits que par l'analyse. J'ai l'impression qu'Abraham et Jones ont eu à peu près la même opinion, mais sur ce point je peux me tromper.

Il y a un autre fait également important. Tandis que les autres analystes didacticiens créèrent une « école » ou même une équipe, ni Freud, ni Ferenczi, ni Jones ne le firent. Pour prouver ce fait important, je donne la liste de ceux d'entre nous dont on sait qu'ils furent, à une période ou à une autre de leur formation, les élèves de Ferenczi : le colonel Daly, les docteurs Franklin, Herford, Inman, Jones, M<sup>me</sup> Klein, le docteur Rickman et moi-même. Quoique nous puissions avoir des idées semblables sur certains points, je ne pense pas qu'on puisse nous regrouper en une seule école. Je suis à peu près certain qu'il en est de même pour les élèves de Freud et de Jones, quoique je ne puisse pas le prouver, ne les connaissant pas assez bien.

Pour éviter un malentendu possible, je veux souligner que je ne propose pas de supprimer les cours théoriques actuels et le travail pratique sous contrôle. Au contraire, je pense qu'ils constituent des étapes indispensables de la formation et qu'ils doivent être conservés. Ce dont nous avons besoin, cependant, c'est d'une nouvelle orientation de notre système de formation qui doit viser moins à établir un nouveau Surmoi qu'à permettre au candidat de se libérer lui-même et de construire un Moi fort qui sera à la fois critique et libéral.

Il est évident que cela implique une révision complète de nos buts et de nos méthodes de formation, en particulier pendant le contrôle. C'était un des objectifs de cet exposé que de lancer une discussion scientifique sur la technique de la supervision de l'analyse. Une telle discussion exigera certainement qu'on enterre bien des haches de guerre et qu'on opère un sincère rapprochement de toutes parts. On doit s'attendre à ce que cela entraîne une tension considérable, au moins pour un certain temps, aussi bien chez les candidats que chez les didacticiens.

Il existe quelques signes encourageants — très peu nombreux — qui semblent indiquer que le vent est en train de tourner peu à peu et que l'opinion s'oriente vers un allègement de cette formation du Surmoi. L'institution de réunions communes entre candidats et membres du comité de formation, qui a été récemment décidée à Londres, constitue un fait très encourageant. Autant que je le sache, tous ceux qui étaient présents à la dernière réunion furent vraiment satisfaits de ses résultats.

Un autre développement intéressant apparaît dans les changements de notre terminologie relative à la formation. Dans la langue maternelle de la psychanalyse, l'allemand, le terme qui désigne l'analyse de formation est resté inchangé depuis sa première apparition. On l'appelle *Lehr-* ou *didaktische Analyse*,

ce qui signifie littéralement « analyse d'enseignement » ou « didactique ». Le comité de formation a aussi gardé son nom original, *Unterrichts-Kommission*, ce qui veut dire « Comité d'instruction ». Ces deux noms reflètent l'idée exprimée par Freud d'une « autorité pour instruire et pour réprimander » qui a complètement manqué son but.

En hongrois nous avons réussi un beau coup, presque dans le mille, et raté un autre qui est passé complètement à côté du but. Le bon terme est *tanulmányi analizis* et *tanulmányi bizottság* qui signifie « analyse d'étude » (en opposition avec analyse thérapeutique) et « comité des études » (en allemand *Studienanalyse* et *Studienkommission*). Le mauvais terme est *kiképző analizis*, littéralement analyse « de formation » (*Ausbildungsanalyse*), manifestement toujours sous l'influence de l'idée d'une formation du Surmoi.

Les changements de la terminologie anglaise sont encore plus intéressants. Le *training committee* a été appelé par ce nom depuis le début. Le nom d'origine pour l'analyse était « instructional », une traduction servile de l'allemand *Lehr* ; il fut suivi par *didactic*, encore sous l'influence de l'allemand, et a été finalement changé en *training analysis*. Apparemment, ce terme aussi semblait encore trop vigoureux et récemment on a introduit celui de *personal analysis*. C'est un mauvais terme puisque toute analyse est personnelle : il n'y a pas d'analyse « impersonnelle » ; mais cela montre clairement la prise de conscience du fait que même *training* est un terme trop vigoureux.

La même chose est vraie pour *control analysis* qui parut aussi trop fort et céda la place à l'expression actuelle, lourde mais irréprochable, de « travail pratique sous supervision ». Tout ceci montre la tendance actuelle à diminuer — au moins dans les dénominations — la pression superflue de l'autorité.

Je suis arrivé à la fin de mon exposé. Vous comprendrez maintenant pourquoi, malgré mon inquiétude, je me suis senti obligé de vous présenter ces idées pour qu'elles soient discutées et critiquées, et pourquoi je suis heureux que les candidats soient également présents. Si mes idées sont justes, j'avais de lourdes accusations à porter à la fois contre nous, les didacticiens, et contre nos candidats.

Il faut reprocher aux candidats d'être facilement intimidés et dépendants, de ne pas se montrer franchement critiques, de trop nous respecter, de jurer aveuglément par la parole de leur maître et de s'identifier sans esprit critique aux idées et opinions de leurs analystes.

L'accusation contre nous, les didacticiens, est encore plus grave. Elle est si grave que j'aurai à nouveau recours à une citation de Freud, évitant ainsi la responsabilité de choisir mes propres termes. Le passage date de 1918. Freud y discute de la nécessité de combiner à l'occasion, dans le cas de certains patients, les influences analytiques et éducatives, puis il poursuit : « Et même avec la majorité il se présente de temps en temps des occasions où le médecin est obligé de prendre la position de maître et de mentor. Mais il faut alors toujours faire preuve d'une grande prudence, et il faut éduquer le patient à libérer et à accomplir sa propre nature et non à nous ressembler (1). » Et, dans un autre passage : « Nous avons refusé avec la plus grande fermeté de considérer comme notre propriété privée un patient qui se remet entre nos mains pour chercher de l'aide, de décider de son destin à sa place, de lui imposer nos propres idéaux et, avec la fierté d'un Créateur, de le former à notre propre image et de voir que cela est bon (2). »

Ces règles qui sont tout à fait justifiées quand il s'agit d'un patient, doivent être encore plus strictement observées dans la formation d'un candidat. Je me demande quels sont ceux d'entre nous, vieux didacticiens, qui pourraient se disculper s'ils devaient faire face à une telle accusation.

#### APPENDICE

Il m'a été possible, grâce à l'obligeance de leurs secrétaires, d'obtenir les règlements de sept sur neuf des Instituts de Formation reconnus en Amérique. (Les deux dont je n'ai pas pu obtenir les règlements sont l'Institut de Los Angeles et la Clinique psychanalytique de Formation et de Recherche de New York.) Je suis pleinement conscient du fait que l'étude de règlements écrits constitue une base beaucoup moins sûre qu'une connaissance personnelle directe, aussi cet examen condensé doit-il être considéré avec prudence.

Le trait le plus surprenant de ces règlements est leur uniformité. Il est évident que tous ne sont que des rééditions légèrement amendées des Critères minimum pour la formation des Médecins à la Psychanalyse, élaborés et acceptés par l'Association américaine de Psychanalyse. Même le seul Institut non conformiste, celui de Chicago, trouve bon de souligner

(1) *Stand. Ed.* XVII, p. 165.

(2) *Ibid.*, p. 164.

que « son cycle d'études continue à correspondre aux exigences fondamentales » (c'est-à-dire les Critères minimum). Il serait facile de faire de l'ironie à bon marché à propos de jeunes révolutionnaires qui, dans leur maturité, se transforment en conservateurs invétérés. Après tout, ce furent les jeunes Instituts américains qui, par leur révolte contre le contrôle central, ont amené la paralysie du Comité international de Formation, alors que quelques années plus tard ces mêmes Instituts acceptaient de bon gré et depuis lors brandissent fièrement des critères imposés par une autorité centrale. De plus ces critères — américains — sont pour l'essentiel les mêmes que ceux que le Comité international de Formation tentait vainement de faire accepter aux américains.

Ce paradoxe constitue un argument important dans mon raisonnement. Les critères de formation imposés de l'extérieur, en particulier par des figures paternelles exigeantes, seront nécessairement rejetés, tandis que des critères pratiquement identiques, proposés par des imagos avec lesquels il est possible de s'identifier, peuvent être acceptés sans provoquer de tension. C'est une preuve convaincante en faveur du rôle primordial de la formation de Surmoi dans la formation psychanalytique.

La terminologie utilisée en Amérique est à peu près identique à la terminologie anglaise. Au lieu d'analyse de formation on se sert souvent des termes d'analyse « personnelle » ou « préparatoire », le Comité de Formation est souvent appelé « Comité d'Éducation » et le travail sous contrôle, « analyse supervisée ». Une différence intéressante est constituée par l'utilisation quasi générale du terme « instructeur », tandis qu'en Angleterre nous dirions « analyste » (par exemple « instructeur analyseur », « instructeur superviseur », etc.). Mise à part sa connotation locale possible, « instructeur » rappelle fort la phrase de Freud concernant l'autorité « destinée à instruire et à réprimander ». A l'exception de ce terme unique, la tendance à éviter ou à corriger les termes qui révèlent de façon trop évidente les méthodes de formation ésotériques est tout aussi forte en Amérique qu'en Angleterre.

Par rapport à la place accordée au travail de contrôle dans le système de formation, l'attitude américaine est à peu près semblable à celle qui prévaut en Angleterre. Certains instituts déclarent péremptoirement : « L'instructeur choisi pour superviser le travail clinique ne doit pas être l'instructeur qui a pris en charge l'analyse préparatoire. » Quelques autres, les plus petits comme les instituts de Topeka ou de Washington, atté-

nent cet interdit absolu en y ajoutant les mots : « au début ». Manifestement l'identité des analystes exerçant ces deux fonctions est tolérée comme une mesure d'urgence imposée par le nombre limité des analystes didacticiens dans ces instituts. Mais aucun des instituts ne fait mention d'aucune expérience qui justifierait cette règle dogmatique. A cet égard les instituts américains se comportent de la même façon autoritaire que leurs homologues européens.

Il en est de même pour l'autre exemple cité dans cet article, à savoir la durée de l'analyse « préparatoire ». Les règlements suivent deux modèles, tous deux étant apparemment dérivés des Critères minimum. Le premier modèle contient une phrase de ce genre : « La durée de l'analyse préparatoire est déterminée par l'instructeur analyseur et dépend des besoins de chaque étudiant particulier » (New York, 1947-1948). La seule justification d'une telle formulation est constituée par la notion inconsciente d'un initiateur bienveillant, omnipotent (et naturellement infaillible). Cependant la plupart des instituts complètent cette phrase de la façon suivante : « mais en aucun cas elle (l'analyse préparatoire) ne doit durer moins de trois cents séances » (Topeka, Washington-Baltimore, San Francisco, Philadelphie jusqu'en 1947-1948 ; Boston 1947-1948 ne parle que de deux cent cinquante séances, mais il s'agit peut-être d'une coquille). Il est intéressant de noter que trois cents séances (à raison de cinq séances par semaine) correspondent approximativement à une période d'un an à un an et demi, une vieille connaissance de l'époque des toutes premières règles de formation, fondées sur des prévisions indûment optimistes et démenties par les faits constatés. Comme il est démontré dans mon article, de telles assertions sont toujours trompeuses et souvent nuisibles. Elles ont pour base les tendances dogmatiques inconscientes de notre système de formation.

Les règlements de New York contiennent une innovation intéressante selon laquelle d'une façon générale la formation complète *doit* être terminée en cinq ans, bien que le Comité d'Enseignement puisse accorder un prolongement dans des cas exceptionnels. Apparemment l'impression prévaut que si une analyse de formation ne peut pas être terminée en cinq ans, cela ne vaut pas la peine en général de continuer. C'est un point intéressant, bien que l'on puisse citer des cas aussi bien pour le confirmer que pour le démentir. Ce serait extrêmement utile pour tout le monde si le Comité de New York publiait ses observations à propos de cette règle.

Résumons-nous : Autant que l'on puisse juger d'après leurs règlements écrits, les Instituts américains traitent leurs candidats de la même façon que leurs collègues européens. Les critiques avancés dans cet article s'appliquent également à eux.

## RÉFÉRENCES

- FERENCZI, S. et RANK, O. (1927). *The Development of Psycho-analysis*. New York et Washington. Nervous and Mental Disease Publ. Co. (original allemand en 1924).
- FREUD, S. (1924). *On the History of the Psycho-analytic Movement* (première publication en 1924). *Contribution à l'histoire du mouvement psychanalytique*, in *Cinq leçons sur la psychanalyse*, Payot, Paris.
- FREUD, S. (1924). « Lines of Advance in Psycho-Analytic Therapy » (Publication originale en 1918.) *Les voies nouvelles de la thérapeutique psychanalytique*, in *De la Technique psychanalytique*, P.U.F., Paris.
- (1937). « Analysis terminable and interminable » (Analyse finie et analyse infinie). *Int. J. Psycho-Anal.* 18, 373-405.
- JONES, E. (1936). « The Future of Psycho-Analysis » (L'avenir de la psychanalyse), *Int. J. Psycho-Anal.* 18, 269-277.
- KOVACS, V. (1936). « Training and Control Analysis », *Int. J. Psycho-Anal.* (Analyse de formation et analyse de contrôle), 18, 346-354.
- SACHS, H. (1947). « Observations of a Training Analyst » (Observations d'un analyste didacticien), *Psycho-Anal. Quart.*, 16, 157-168.
- « Zehn Jahre Berliner Psychoanalytisches Institut », Wien, 1930, Int. Ps. A. Verlag.
- Rapports de Congrès :*
- EITINGON, M.
- Berlin (1922) *Int. J. PsA.* (1923), 4, 254-269.
  - Salzburg (1924) *Int. Zeitschr. PsA.* (1924), 10, 229-240.
  - Homburg (1925) *Int. J. PsA.* (1926), 7, 129-241.
  - Innsbruck (1927) *Int. J. PsA.* (1928), 9, 135-156.
  - Oxford (1929) *Int. J. PsA.* (1929), 10, 504-510.
  - Wiesbaden (1932) *Int. J. PsA.* (1933), 14, 155-159.
  - Lucerne (1934) *Int. J. PsA.* (1934), 15, 317-318.
  - Lucerne (1934) *Int. J. PsA.* (1935), 16, 242-262.
  - Marienbad (1936) *Int. J. PsA.* (1937), 18, 346-369.
  - Paris (1938) *Int. J. PsA.* (1939), 20, 212-213.
- Rapports sur les Congrès des Quatre Nations :*
- Vienne (1935) *Int. J. PsA.* (1935), 16, 505-509.
  - Budapest (1937) *Int. J. PsA.* (1937), 18, 369-371.

## XX

FORMATION ANALYTIQUE  
ET ANALYSE DIDACTIQUE (1)

(1953)

La plus grande erreur que nous puissions commettre serait de considérer notre système actuel de formation comme la solution finale, voire définitive de nos multiples problèmes. En réalité, c'est loin d'être vrai. Le système actuel n'est qu'une étape de plus au cours d'une longue évolution. Venant après de nombreuses étapes antérieures qui, pour une raison ou une autre, avaient été considérées comme entachées d'erreurs, il suscitera certainement le même jugement chez les générations futures. Ce symposium sera alors porté à notre crédit, car il montrera au moins que nous étions conscients de l'existence de problèmes à affronter.

Ce que j'ai dit de notre système de formation dans son ensemble concerne aussi l'analyse didactique qui en est la pièce maîtresse. On peut diviser l'histoire de l'analyse didactique en cinq périodes (2) auxquelles je me propose d'attribuer des noms qui ne seront peut-être pas tout à fait exacts mais qui seront courts et pratiques, ce qui facilitera la discussion. Il y a d'abord eu la période d'*instruction* pure, celle-ci étant effectuée essentiellement par l'élève lui-même, pratiquement sans aide extérieure, simplement en lisant les ouvrages de Freud. Peu après, on prit conscience de la nécessité de quelque chose en plus du savoir intellectuel, ce « quelque chose de plus » consistant en une courte analyse qui durait de quelques semaines à quelques mois et qui permettait au candidat d'expérimenter, dans sa propre vie psychique, la validité et l'efficacité des principales

(1) Contribution au symposium « Problems of psycho-analytic training », 18<sup>e</sup> Congrès Psychanalytique International, Londres, 28 juillet 1953. D'abord publié dans *Int. J. Psycho-anal.* (1954), 35.

(2) Cf. mon article : « A propos du système de formation psychanalytique », *Int. J. Psycho-anal.* (1948), 29. Dans ce vol., chap. XIX.

BIBLIOTHÈQUE SCIENTIFIQUE

COLLECTION SCIENCE DE L'HOMME  
DIRIGÉE PAR LE D<sup>r</sup> G. MENDEL

---

MICHAEL BALINT

AMOUR PRIMAIRE  
ET  
TECHNIQUE  
PSYCHANALYTIQUE

*Traduit de l'anglais par J. Dupont, R. Gelly, S. Kadar*



PAYOT, PARIS  
106, BOULEVARD SAINT-GERMAIN

1972