Pour que l'éducation soit au rendez-vous… oser penser autrement

Léandro de Lajonquière
Professeur, université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis

Ce que j'appelle l'illusion (psycho)pédagogique trône dans l'imaginaire social actuel, comme l'illusion pédagogique religieuse le faisait de manière hégémonique à l'époque de Freud. Mais la psychanalyse et l'éducation relèvent toujours d'un même sujet, celui de l'inconscient, du désir, de la parole. Qu'un sujet soit toujours concerné fait, d'une part, que les frontières entre les expériences analytiques et éducatives ne soient pas imperméables. L'éducation implique d'habiter comme sujet un lieu de parole dans une histoire toujours en cours sans nous demander notre permission ; une histoire toujours ouverte à la possibilité d'être dite d'une autre manière.

Mots-clés : illusion (psycho)pédagogique, imaginaire social, psychanalyse, éducation, parlêtre

What I call the (psycho)pedagogical illusion reigns supreme in today's social imagination, just as the religious pedagogical illusion did in a hegemonic manner in Freud's time. But psychoanalysis and education still revolve around the same subject: the unconscious, desire, and speech. The fact that a subject is always involved means, on the one hand, that the boundaries between analytical and educational experiences are not impermeable. Éducation implies inhabiting, as a subject, a space of speech within a story that is always unfolding without asking our permission ; a story that is always open to the possibility of being told in a different way.

Keywords: (psycho)pedagogical illusion, social imagination, psychoanalysis, education, parlêtre

Introduction

Il n'y a aucune garantie en éducation ; toute expérience de vie partagée par des enfants et des adultes, soit à l'école, soit hors de l'école, peut se révéler après-coup être une

DOI / URL https://www.ouvroir.fr/lpa/index.php?id=1396
Licence https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

« éducation impossible », comme alertait Maud Mannoni (1973). Le fait qu'une éducation puisse devenir impossible est toujours impondérable, malgré l'acharnement des esprits scientistes à trouver le cocktail exact des soi-disant facteurs de risque et aussi des bonnes pratiques (de Lajonquière, 2020b). Cependant, le fait que l'expérience ne soit pas déjà écrite une fois pour toutes ne veut pas dire que nous ne savons rien du tout de la manière dont ça se passe en éducation. Justement, dans toute expérience éducative, le *ça* – l'inconscient freudien – est toujours à l'œuvre. D'ailleurs, c'est grâce à *ça* que l'éducation est un métier autant impossible que la politique et la cure analytique selon Freud (2010 ; 1992).

L'insistance aussi bien que l'existence[1] de l'inconscient fait qu'il soit impossible de formater ou suturer l'indétermination inhérente à l'éducation, à la psychanalyse et à la politique. Mannoni (1973) ajoute que « le fait de ne rien vouloir savoir de cette impossibilité » autour de laquelle se déploie toute expérience d'éducation ouvre la possibilité qu'elle finisse *a fortiori* par se révéler impossible. Un exemple paradigmatique d'une « éducation impossible » est celle offerte à ses deux enfants par le pédagogue et orthopédiste Dr. Schreber, puisque ses coordonnées structurelles furent « perverties » (Mannoni, 1973, p. 21)[2].

À l'instar du raisonnement de Mannoni, je faisais, il y a trente ans, la supposition que l'imaginaire pédagogique actuellement hégémonique, de façon singulière selon les pays concernés[3], formaté par ce que j'appelais l'illusion (psycho)pédagogique (de Lajonquière, 2020 ; 2013 ; 1999a ; 2020b) y était pour quelque chose dans l'échec d'une éducation révélée après-coup. L'emprise de cette illusion est un élément important dans une équation toujours ouverte et fragile, celle qui va permettre à tout enfant de faire l'expérience de tirer profit en tant que sujet d'une éducation. Elle installe, par de-là la bonne volonté des parents, des maîtres d'école ou des éducateurs, la possibilité que l'éducation ne se réalise que difficilement.

L'illusion (psycho)pédagogique est, comme toute illusion, selon Freud, une croyance animée par un désir. Freud affirme qu'« une illusion n'est pas la même chose qu'une erreur, elle n'est pas non plus nécessairement une erreur » (Freud, 1994, p. 171). Toujours selon lui, c'est une erreur de croire, comme Aristote l'avait fait, que « la vermine se développerait à partir des déchets », tandis que c'est « une illusion de Christophe Colomb d'avoir cru découvrir

1. Lacan décrivait ainsi la présence *atopique* de l'inconscient dans tout lien social.
2. J'ai repris cette thèse de Maud Mannoni dans de Lajonquière (1999) et de Lajonquière & Baldassi D'Arrigo (2022).
3. Le déploiement de cette affirmation dépasse les limites de cet essai. *Cf.* de Lajonquière (2020b).

une nouvelle voie maritime vers les Indes », comme la croyance qui soutient que « l'enfant serait un être sans sexualité » ou encore celle, national-socialiste allemande, qui affirme que « les Indo-Germains seraient la seule race humaine capable de culture » (Freud, 1994, p. 171). La différence entre une simple croyance, plus ou moins fausse, et celle constituant une illusion est donnée alors par la nature du souhait qui les anime. Bref, à mon avis, le désir qui fait qu'une croyance soit une illusion n'est autre qu'un désir de ne pas désirer.

L'illusion (psycho)pédagogique implique une double croyance. Il s'agit de croire, d'une part, à la possibilité d'ajuster ou d'adapter l'intervention des adultes auprès des enfants en vue de leur supposé développement bio-psycho-social et, d'autre part, à l'impérieuse nécessité d'œuvrer dans ce sens dans l'éducation des enfants. Cette croyance pédagogique est composée par des pseudo-vérités scientistes, mais aussi par des lectures hâtives ou des appropriations bancales des résultats du progrès de la pensée scientifique. Peu importe, ce qui fait illusion c'est le désir animant cette double croyance. Celui-là n'est qu'un désir de non désirer dans la vie quotidienne auprès des enfants ou, en d'autres termes, il s'agit du souhait inconscient que tout enfant soit exactement là où il est placé dans notre fantasme (de Lajonquière, 2023). Ce que j'appelle l'illusion (psycho)pédagogique trône dans l'imaginaire social actuel, comme l'illusion pédagogique religieuse le faisait de manière hégémonique à l'époque de Freud (Freud, 1994).

L'éducation doit être pensée autrement si nous tenons à ce qu'elle soit au rendez-vous pour qu'un enfant puisse en tirer profit existentiel. Penser l'éducation à contre-courant de l'illusion (psycho)pédagogique est justement le défi de ce que j'appelle le champ des études psychanalytiques en éducation.

Penser autrement l'éducation grâce à la psychanalyse n'est pas une opération intellectuelle qui va de soi puisque la question qui se pose est justement d'opérer avec son architecture conceptuelle au-delà du périmètre de l'expérience de la cure des névroses inaugurée par Sigmund Freud. Il y a des manières et des manières de se servir de la psychanalyse. Parfois, malheureusement, il y a des manières qui finissent en même temps par caricaturer l'invention freudienne, et par ne pas contribuer aux débats pédagogiques actuels. Je vais essayer de présenter quelques éléments de ma manière de réfléchir à l'instar de la pensée freudienne dans le domaine de l'éducation et formation[4].

4. Ce texte reprend et prolonge quelques questionnements déjà présentés en 2017 et 2019b.

De la psychanalyse et de l'éducation

La première question à préciser est celle de ce que nous devons entendre par psychanalyse. Dans un texte rédigé pour une encyclopédie destinée au grand public Freud affirmait : « La psychanalyse est le nom 1) d'un procédé pour l'investigation de processus psychiques, qui sont à peine accessibles autrement ; 2) d'une méthode de traitement des troubles névrotiques, qui se fonde sur cette investigation ; 3) d'une série de vues psychologiques, acquises par cette voie, qui croissent progressivement pour se rejoindre en une discipline scientifique nouvelle » (Freud, 1991, p. 183)[5].

Freud affirme, alors, que la psychanalyse n'est pas une, mais elle est constituée par trois dimensions distinctes qui ne peuvent pas exister séparément : l'association libre comme méthode de travail, l'expérience dite de la cure, bien qu'aucun analysant ne soit considéré comme atteint d'une maladie, et finalement la théorisation métapsychologique. Nous avons ici, déjà, une différence entre la psychanalyse et les théories psychologiques habituellement présentes dans le domaine des sciences de l'éducation. Les psychologies présentent parfois une seule dimension, parfois deux, mais jamais les trois simultanément et de manière indissociable.

Par ailleurs, l'éducation ne constitue pas une méthode de recherche sur des processus psychiques, ni une procédure thérapeutique, ni un ensemble de connaissances psychologiques. Ainsi, la psychanalyse et l'éducation ne se situent pas dans le même registre et donc elles ne peuvent pas être réduites l'une à l'autre, ni comparées entre elles. Elles sont différentes et donc l'utilisation du syntagme assez répandu en France et ailleurs « psychanalyse et éducation » finit, à mon avis, par entraîner plus de problèmes que d'avantages, en essayant de penser vraiment autrement dans le domaine de l'éducation.

L'éducation est cet ensemble innombrable et hétéroclite d'expériences quotidiennes partagées par des enfants et des adultes, au sein de dispositifs discursifs appelés famille, école, clubs, colonies de vacances, conservatoires de musique, etc. Donc, je travaille

5. À propos du débat sur la scientificité de la psychanalyse ou la place singulière de l'invention freudienne dans la pensée scientifique voir : de Lajonquière, Léandro (2022). La psychanalyse, la pensée scientifique et le réel. *Estilos da Clinica, 27(3)*, 390-404. DOI : 10.11606/issn.1624-1981.v27i3p404-390 ; de Lajonquière, Léandro (2025). Le grand Autre, la pulsion et la métapsychologie freudienne. *Analyse Freudienne Presse*, *31*, 175-188 ; de Lajonquière, Léandro (2026). Des croyances religieuses, de la pensée scientifique et de la démocratie. Ou d'une espérance freudienne dans l'avenir. *Analyse Freudienne Presse*, *32*.

avec l'idée que sans éducation, il n'y a aucune chance qu'un petit *Homo sapiens* vienne habiter le monde singulièrement en tant que sujet dans une histoire toujours en cours. Autrement dit, l'histoire selon laquelle une louve a élevé Romulus et Remus n'est qu'un mythe fondateur.

Les termes *psychanalyse* et *éducation* ont des dénotations qui ne se conjuguent pas forcément. Tandis que la psychanalyse est une composition de trois dimensions indissociables, l'éducation est unidimensionnelle. Cette dissymétrie rend difficile l'usage du syntagme *psychanalyse* et *éducation*, ainsi qu'impossible la superposition des expériences de la cure analytique et celles d'éducation. Par ailleurs, nous tenons à l'idée de Freud que vue leurs différences qualitatives en tant qu'expérience, l'analyse ne peut qu'être deuxième par rapport à l'éducation[6].

Par ailleurs, bien que la psychanalyse et l'éducation ne soient pas conjugables, articulables ou réductibles, l'une et l'autre relèvent toujours d'un même sujet, celui de l'inconscient, du désir, de la parole. Qu'un sujet soit toujours concerné fait, d'une part, que les frontières entre les expériences analytiques et éducatives ne soient pas imperméables et, d'autre part, que nous soyons concernés par la tâche de dégager ou de remettre en question l'imaginaire social pour qu'une éducation puisse être au rendez-vous au risque de la propre impossibilité du métier.

De l'éducation et de la recherche en éducation

Arrivés-là nous devions tenir à la différence entre l'éducation des enfants en tant qu'expérience partagée avec des adultes et le domaine de la réflexion ou de la recherche en éducation. Donc, une chose est la présence de la psychanalyse dans l'éducation d'un enfant et une autre, sa comparution dans les débats pédagogiques qui occupent les esprits adultes. Freud lui-même tenait déjà à cette différence comme nous l'avons traité dans *Figures de l'infantile* (de Lajonquière, 2013).

Éduquer n'est pas la même chose que faire de la recherche, même si un enseignant peut aussi être chercheur ; deuxièmement, éduquer n'est pas soigner, même si la présence d'un enseignant pourrait se révéler avoir été décisive pour qu'un élève ait pu surmonter une

6. Nous avons amplement traité ce sujet dans *Infância e ilusão (psico)pedagógica* (1999) et *Figures de l'infantile* (2013).

certaine dose de souffrance psychique[7] ; troisième et dernière raison, éduquer ne nécessite aucune justification ou embasement soi-disant scientifique. Les deux premières réserves énoncées sont amplement acceptées, mais pas du tout la troisième. En effet, beaucoup pensent que sans une théorie de base ce n'est pas possible d'élever un enfant, soit à la maison, soit à l'école, et donc ils souhaitent que ladite science s'impose dans le domaine éducatif et notamment à l'école.

Prétendre justifier théoriquement l'éducation est bien différent que d'envisager une clarification de sa direction et des principes de son pouvoir – paraphrasant la formule proposée par Lacan comme intitulé de son rapport du colloque de Royaumont, en juillet 1958 (Lacan, 1966). En d'autres termes, une chose est la prétention de fonder théoriquement l'éducation d'un enfant, et une autre est de remettre en question ce qui s'est passé en tant qu'expérience ou notre implication en tant que sujet dans son déploiement. Dans un cas, la soi-disant science pédagogique serait première, dans l'autre situation, la réflexion pédagogique viendrait toujours après l'éducation des enfants.

C'est d'ailleurs dans ce sens qu'a été créée la première chaire universitaire de pédagogie à la Sorbonne, en 1883, sous la direction d'un professeur de philosophie au lycée, Henri Marion. Cependant, au fil du temps, la pensée pédagogique ira perdre sa marque de naissance universitaire jusqu'à devenir, parfois et malheureusement, au temps des sciences de l'éducation, une sorte de vade-mecum pédagogique, ressemblant davantage à un livre d'heures qu'à un véritable exercice de pensée scientifique en éducation.

La possibilité de clarifier un phénomène n'implique pas nécessairement la capacité à le contrôler. En d'autres termes, même si nous pouvons comprendre comment une chose se produit, cela ne signifie pas nécessairement que nous pouvons prévoir et/ou contrôler le processus en question. Cela vaut pour plusieurs domaines de la connaissance. Par exemple, dans le domaine même de la psychanalyse, bien que la métapsychologie permette au professionnel de se situer, la théorie ne prévoit, ne justifie, ni ne fonde l'analyse en tant qu'expérience. D'ailleurs, la réflexion psychanalytique lacanienne estime que l'élément axial du déploiement de l'expérience analytique, le désir de l'analyste, rend impossible tout calcul.

Dans ce sens, vu l'impossibilité de se prévaloir de la psychanalyse pour justifier a priori l'éducation d'un enfant, nous devons en conclure que la psychanalyse ne s'applique pas

7. Le témoignage de Daniel Pennac dans *Chagrin d'école* (2007) en est une bonne illustration.

à l'éducation malgré le fait que Freud (1995) ait utilisé le terme d'application. L'usage que Freud fait de ce terme n'a rien à voir avec l'usage courant aujourd'hui. Le terme *appliquer* dans le texte freudien signifie : s'intéresser à telle chose. Ainsi, la psychanalyse appliquée à l'art est la psychanalyse qui s'intéresse à éclairer l'expérience esthétique, la psychanalyse appliquée à l'éducation est la psychanalyse qui s'intéresse à éclairer ce qui est en jeu dans l'éducation des enfants.

On pourrait, bien sûr, aussi rappeler que la psychanalyse ne s'applique que dans la cure, comme nous disons dans les conversations entre analystes issus de la diaspora lacanienne. Ainsi, ces autres applications n'auraient pas de sens. Mais, dans ce cas, il s'agit selon nous d'une autre manière de se servir du terme application. En effet, c'est seulement dans l'expérience analytique, que la psychanalyse fait valoir l'indissociabilité de ses trois dimensions constitutives : cure, méthode de recherche et théorie. Dans ce sens, il faut comprendre que la psychanalyse n'est présente à part entière que dans l'expérience de la cure. En revanche, son application hors de la cure, implique une remise en question de son indissociabilité constitutive, et donc l'obligation de la part de l'intéressé de ne jamais couper ses liens avec le champ freudien justement afin d'éviter de s'égarer soi-même dans l'opération d'appliquer la psychanalyse à l'éducation[8].

Il ne s'agit pas seulement du fait que le chercheur ou l'éducateur ne puisse ignorer totalement les débats ainsi que les avancées cliniques et métapsychologiques propres à la psychanalyse, dont ils sont censés savoir quelque chose pour pouvoir s'en servir, mais surtout de la question du désir qui anime la prétendue application en éducation, lorsque les supposés intéressés ne manifestent aucun désir de savoir ce qu'il advient de la créature freudienne…

De ce qu'il ne faut pas faire dans l'éducation

Bien que plus d'un siècle de psychanalyse nous permette aujourd'hui de nous impliquer dans « l'éclairage » de l'éducation comme disait Mannoni (1986, p. 23), l'invention freudienne est totalement incapable d'offrir une justification ou un soubassement scientifique à la vie auprès des enfants. C'est pour cette simple raison qu'il n'y aura jamais une pédagogie

8. Nous nous situons ainsi aux antipodes, par exemple, de la proposition de Nicole Mosconi (1986). L'auteure, ignorant sa nature tridimensionnelle, propose une application de la psychanalyse à l'éducation comme si elle n'était qu'une simple psychologie plus ou moins clinique. Nous avons traité ce sujet dans *Figures de l'infantile* (2013, p. 40-33).

psychanalytique, comme il est possible de trouver aujourd'hui sur le marché une soi-disant pédagogie montessorienne supposément capable de formater ou suturer l'expérience éducative à partager entre l'adulte et l'enfant.

Il faut préciser encore que l'éclairage de la psychanalyse, bien qu'incapable de répondre à la question omniprésente actuellement de ce qu'il faut faire avec les enfants notamment cet enfant dit « élève BEP », nous alerte, en revanche, sur ce qu'il ne faut pas faire dans une éducation.

Il ne faut jamais oser fabriquer un enfant idéal afin d'illustrer que nous avons eu raison de le faire ainsi. Prétendre diriger l'expérience dans cette direction installe la possibilité que l'éducation finisse par ne pas venir au rendez-vous.

Ce qui est en jeu dans l'éducation relève de l'humanisation renouvelée sans cesse des petits *Homo sapiens*. Tant la psychologie que la sociologie de l'éducation comprennent l'éducation comme un processus de socialisation de quelque chose déjà donnée, d'une substance biopsychologique primaire susceptible de développement. Notre thèse de l'humanisation est plus radicale, car elle implique de penser que ladite humanité n'est pas écrite dans l'intériorité des organismes humains. L'organisme *Homo sapiens* vient à la vie dépourvu de toute capacité de tenir en vie sans la présence d'un prochain secourable, comme disait Freud. Bref, l'Homme n'existe pas ; ce qui existe, ce sont des hommes et des femmes vivant ensemble de différentes manières, par ailleurs, pas socialement équivalentes si nous tenons aux idées de liberté et de dignité humaine comme, par exemple, à l'égalité homme/femme et à la supposition éthique que tout nouveau-né a le droit de bénéficier d'une humanisation possible.

L'humanité n'est pour Freud (1998 ; 1994) que le vivre-ensemble soumis à la loi de l'interdiction de l'inceste. Par conséquent, l'éducation implique, d'une part, l'assujettissement de tout nouveau-venu à la vie et au monde à cette loi qui fait d'un *Homo sapiens* un sujet de parole dans une histoire sans fin. D'autre part, l'éducation implique que des adultes donnent témoignage d'être aussi soumis à l'interdiction de rabaisser son prochain, dont l'enfant sujet d'éducation, à un objet-bouchon du désir.

Nous sommes les seuls êtres vivants à parler. Contrairement à la communication entre les animaux, ou entre des machines, la parole humaine est toujours adressée ; une parole qui attend une réponse, même si celle-ci n'est parfois que le silence. Une parole adressée

retournant toujours inversée à son émetteur. La parole est susceptible d'être exigée, réclamée, car elle est donnée, elle est offerte. C'est pourquoi quelqu'un peut demander des comptes à un autre en lui disant : « Mais tu m'as donné ta parole ! ». Dans la parole donnée ou engagée, une fraction de l'être, de notre intimité, s'en va avec elle. Cette expérience est étrangère aux machines et aux animaux.

Sans éducation, le nouveau-né ne tire aucun profit du droit à l'humanité qui est le sien en tant qu'*Homo sapiens*, c'est-à-dire à la possibilité d'habiter en tant qu'il est un sujet de parole. Il n'y a pas d'humanité en dehors de l'histoire des hommes, des femmes et des enfants. Par conséquent, l'éducation implique d'habiter comme sujet un lieu de parole dans une histoire toujours en cours sans nous demander notre permission ; une histoire toujours ouverte à la possibilité d'être dite d'une autre manière.

Éduquer implique le consentement de l'enfant à habiter par lui-même et pour lui-même un lieu singulier de sujet dans une histoire qui ne peut que se révéler être une autre, différente de celle des générations précédentes. Sans histoire, il n'y a une place à habiter pour personne, et d'autre part, sans sujet consentant à le faire, l'histoire ne saura après-coup se révéler avoir été différente (de Lajonquière, 2019a).

Conclusion

L'éclairage visé par les études psychanalytiques en éducation est crucial puisque l'imaginaire social actuel réduit à néant tout espoir dans l'avenir des hommes, des femmes et des enfants. Le temps futur, le temps de l'espoir, n'est possible qu'à partir de la reconnaissance de notre implication en tant que sujet.

Cependant, l'illusion (psycho)pédagogique est au service du désir de ne rien vouloir savoir de notre implication en tant que sujet et de notre renoncement à habiter une place de sujet de parole dans une histoire toujours en cours de s'écrire. De ce fait, cette illusion vise à offrir aux enfants une éducation non-arrimée au désir ; ou en d'autres mots, elle vise à ce qu'ils fassent – paraphrasant Freud (1994) – l'expérience de se balader au Pôle Nord habillé avec des vêtements d'été et en possession de cartes des lacs lombards. Bien sûr, cela n'est pas de bon augure pour les enfants, mais pas non plus pour les adultes responsables de proposer ce type d'expérience.

Renoncer à notre responsabilité de témoigner aux enfants du désir qui ne peut qu'animer toute éducation, défait la parole et le jeu des forces pulsionnelles habitant l'être-parlant ou *parlêtre* selon le néologisme proposé par Lacan (2001, p. 565). Ainsi, autant les adultes que les enfants passeraient leur temps à déambuler dans le labyrinthe de l'histoire où seul le fil d'une parole adressée permet de tenir à distance le Minotaure, habitant solitaire du nombril du temps.

Bibliographie

Freud, Sigmund (1991). Psychanalyse et théorie de la libido. Dans *Œuvres complètes – 1921-1923,* volume XVI (181-208). Presses universitaires de France. [éd. originale 1923].

Freud, Sigmund (1992). Préface à Jeunesse à l'abandon. Dans *Œuvres complètes* – 1923-1925, volume XVII. Presses universitaires de France. [éd. originale 1925].

Freud, Sigmund (1994). L'avenir d'une illusion, Dans *Œuvres complètes* – 1926-1930, volume XVIII (245-333). Presses universitaires de France [éd. originale 1927].

Freud, Sigmund (1994). Le malaise dans la culture. Dans *Œuvres complètes* – 1926-1930, volume XVIII (245-333). Presses universitaires de France. [éd. originale 1929].

Freud, Sigmund (1998). Totem et tabou. Dans *Œuvres complètes* – 1911-1913, volume XI (189-385). Presses universitaires de France. [éd. originale 1912].

Freud, Sigmund (1995). Leçon XXXIV – Éclaircissements, applications, orientations. Dans *Œuvres complètes* – 1931-1936, volume XIX (220-241). Presses universitaires de France. [éd. originale 1932].

Freud, Sigmund (2010). L'analyse finie et l'analyse infinie. Dans *Œuvres complètes* – 1937-1939, volume XX (13-55). Presses universitaires de France. [éd. originale 1937].

Lacan, Jacques (1966). La direction de la cure et les principes de son pouvoir. Dans *Écrits* (585-645). Éditions du Seuil.

Lacan, Jacques (2001). Joyce le Symptôme. Dans *Autres écrits* (565-570). Éditions du Seuil.

de Lajonquière, Léandro (1999). *Infância e Ilusão (psico)Pedagógica*. Petrópolis : Editora Vozes.

de Lajonquière, Léandro (2013). *Figures de l'infantile*. L'Harmattan.

de Lajonquière, Léandro (2017). Elucidação comparativa dos estudos em psicanálise e educação

na França e no Brasil. *Educação em Revista*, *64*, 19-33. DOI : 10.1590/0104-4060.49813.

de Lajonquière, Léandro (2019a). Des réminiscences, de la vérité et de l'histoire chez Freud. *Analyse Freudienne Presse*, *26*, 49-60.

de Lajonquière, Léandro (2019b). Les études psychanalytiques en éducation et formation au Brésil. Pour une conversation entre cousins transatlantiques. *Cliopsy*, *21*, 79-88. DOI : 10.3917/cliop.021.0079.

de Lajonquière, Léandro (2020a). Pour que l'éducation soit au rendez-vous dans l'inclusion scolaire. *Psychologie clinique*, *50*, 25-35. DOI : 10.1051/psyc/202050025.

de Lajonquière, Léandro (2020b). De ce que les experts et leurs savoirs ne veulent pas savoir sur l'expérience scolaire. *Cliniques méditerranéennes*, *102*, 93-107. DOI : 10.3917/cm.102.0093.

de Lajonquière, Léandro & Baldassi D'Arrigo, Floriana (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. DOI : 10.3917/cliop.028.0029.

de Lajonquière, Léandro (2026). Des croyances religieuses, de la pensée scientifique et de la démocratie. Ou d'une espérance freudienne dans l'avenir. *Analyse Freudienne Presse*, *32*.

Mannoni, Maud (1973). *Éducation impossible*. Éditions du Seuil.

Mannoni, Maud (1986). *Bonneuil, seize ans après*. Denoël.

Mosconi, Nicole (1986). De l'application de la psychanalyse à l'éducation. *Revue française de pédagogie*, *75*, 73-79.

Pennac, Daniel (2007). *Chagrin d'école*. Gallimard.