

**PASSIONS ET ENSEIGNEMENT DE L'ANALYSE :
VERS UNE ÉTHIQUE DE L'INSTITUTION
Dominique Poissonnier**

L'exposé que je vous propose reprend pour une part celui que j'avais préparé pour notre congrès commun avec la Convention, et qui n'avait pas pu alors être produit. Il pourrait aussi s'intituler : "Transfert de travail et ignorance", sous-titre indiquant bien la perspective où je veux situer ma question : sur l'association comme lieu où se déploient les passions dans leurs implications transférentielles. La cure réalise certes un dispositif favorable à leur analyse, mais elles se déchaînent aussi bien ailleurs : d'où la tendance à explorer et utiliser leurs manifestations dans les groupes, notamment à des fins thérapeutiques ou réadaptatives.

Une des fonctions essentielles de toute institution de psychanalystes est l'enseignement ; et les nombreuses formes que peut y revêtir le transfert de travail nous incitent à en analyser les conditions et le développement, les mises de chacun et les implications de l'institution. Au cœur de tout effet d'enseignement, mais aussi condition nécessaire, peut se repérer le rôle déterminant de l'ignorance et l'incidence effective de la castration.

Enseigner l'analyse, qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire ? Cela semble supposer que l'analyse se transmette de l'Un à l'autre, postulat tout fait problématique et à reconsidérer. Certains discours sur l'analyse, ou sur la théorie analytique, sont de véritables mystifications en ceci qu'ils contredisent leurs énoncés par leur énonciation ; notamment en érigeant l'orateur en sujet supposé savoir, et supposé d'abord par lui-même, sans prendre en compte qu'il s'agit là d'une formation vouée à la déchéance. Ce n'est alors rien d'autre qu'une reprise camouflée de la théorie du moi fort de l'analyste, fort de sa supériorité, de son savoir, de sa situation d'enseignant... Certes, la barre entre signifiant et signifié est résistante à la signification. Le hiatus énigmatique entre énoncé et énonciation soutient la distinction essentielle entre suggestion et transfert de façon incontournable, bien que les plus grandes forces soient employées à l'occulter, voire à la dénier tout en la manifestant. Sa prise en "compte", en quoi réside le "plus un", est essentielle à la transmission de l'analyse, prise en compte tant par l'enseignant dans son discours, que par l'élève, permettant ainsi des effets d'enseignement malgré l'enseignant. C'est dire que le rapport de celui-ci à son discours est déterminant dans les aléas de la transmission.

Une évolution s'est nettement dessinée depuis une vingtaine d'années : vers 1970, l'époque où l'EFP tenait congrès à Aix-en-Provence, on parlait d'enseignement "de la" psychanalyse. On est plus prudent maintenant et on évoque plutôt des enseignements "concernant" l'analyse. A cette époque, on articulait l'enseignement avec la passé comme promesse d'y voir clair. Cette perspective demeure ouverte et essentielle, mais on ne peut pas dire que les lumières de la passé nous éblouissent t

L'accent était mis alors sur celui qui reçoit un enseignement, plutôt que sur celui qui le propose. Une réponse était classiquement esquissée à la question "Enseigner qui ?" : peut-être enseigner "ceux-là qui sont en passe d'être devenus analystes". Une telle réponse est bien loin de l'ouverture actuelle " tous ceux que ça intéresse" D'un extrême à l'autre, tout aussi problématiques.

Une visée de cohérence est nécessaire, Françoise Wilder nous le rappelait il y a un an "Il faut être conséquents". Cela implique des exigences éthiques, non pas rigueur surmoïque, mais fidélité à des exigences symboliques, perspective définie positivement de l'accomplissement du discours du sujet avec ses conséquences, jusqu'à la fin de l'analyse, y incluant la pulsion de mort, jusqu'au ___ ? _ ?

D'où la question posée par Cécile Hermann : entre l'éthique de l'analyste et la politique de l'institution, peut-on approcher d'une **éthique de l'institution** ?

Les formes que peut revêtir le travail dans le champ analytique sont multiples. Le dispositif de la cure analytique elle-même réalise certainement un cadre-type favorable à la production du discours analytique. Je ne m'y attarderai pourtant pas dans cette intervention où j'aurai en vue l'ensemble des autres modes, éprouvés ou à inventer, des activités (?) concernant l'analyse. Pas question d'en faire un recensement, pas plus que d'en détailler les modalités. Par contre, ma recherche est celle d'éventuelles conditions à observer pour y favoriser l'émergence et l'étude du discours analytique.

Au cours des 20 années écoulées, j'ai pu participer à de nombreuses tentatives hors institutions (indépendamment ou par opposition), ou en institutions, que celles-ci soient des institutions de psychanalystes (EFP et CCAF en particulier) ou autres (médicales, universitaires, pédagogiques, sociales, psy. ou autres). De l'auditoire, parfois fort nombreux, au groupe, au cartel, aux entretiens ou aux recherches personnelles la participation pouvait être plus ou moins importante. Le cadre, le nombre, le lieu, le style, les destinataires, le but visé, tout cela peut changer.

Mais les effets changent aussi, et c'est cela que je garderai en vue. A propos de tous ces dispositifs, on peut revenir sur l'étymologie du mot "travail" : le "tripalium" était sans doute un instrument de torture, évoqué également par l'expression "mise à la question", mais il était aussi un instrument de sage-femme, ancêtre du forceps, ce qui incite à considérer l'éventuelle production du travail.

Qu'est-ce qui fait que ces activités sont, d'une part, effectivement dans le champ de l'analyse freudienne, permettant la parole de chacun en son nom et quelque soit la structure du discours tenu, et d'autre part, qu'elles participent à la transmission de l'analyse et/ou son approfondissement en intention ?

1. Ces deux dimensions me paraissent essentielles à préserver et ressortissent aux tâches de nos institutions. Celles-ci peuvent ne pas y contrevenir si elles s'inscrivent dans le huit intérieur : leur limite extérieure doit être soumise elle-même à l'analyse et remise en jeu à l'intérieur sans jamais être définitive ou figée, c'est là une première exigence que nous pouvons poser. Ainsi que le notait l'argument de nos journées de Lyon en juin 1986, selon la règle fondamentale et en opposition à M. Fenouillard, c'est en subvertissant les bornes qu'on peut retrouver les limites, non plus externes cette fois, mais internes au discours et inhérentes à la parole même.

Le confort des participants, la routine et la répétition sont dans certains groupes le plus sûr rempart contre toute remise en cause ; je n'ose pas dire remise en question quand il ne s'agit là trop souvent que d'apporter des réponses et de boucher la béance gênante des questions (soit l'épaisseur ouverte entre les deux boucles du huit intérieur, observé d'un regard un peu latéral pour ébaucher cette troisième dimension à laquelle nous avons tant de peine accéder).

Ceci affecte de suspicion les réunions de travail, groupes, séminaires, cartels ou autres qui se maintiennent durant des années, selon des formes sûres et rodées, dans une permanence qui relève plus du rituel et de l'habitude que de la recherche, et du ronronnement plus que du discours analytique. Le maintien au long cours de ces mêmes cadres y favorise en outre le développement de complications transférentielles imaginaires au point d'en devenir parfois inextricables et inanalysables : la dissolution en vient à s'imposer.

Ainsi un cartel s'était-il donné pour tâche une activité d'enseignement de la psychanalyse tous les mois, une soirée était proposée au cours de laquelle deux exposés traitaient de théorie lacanienne. Entre ces soirées publiques, nous nous réunissions pour travailler à propos de ces exposés : un authentique transfert de travail remettait ainsi sur le chantier la poursuite de ce discours enseignant. Après un temps de fonctionnement sur ce mode, les réunions intermédiaires du cartel s'espacèrent et le travail de cartel disparut : de ce moment, on vira de plus en plus au discours universitaire et le dit "cartel d'enseignement" se dissocia.

Premier point donc, le cadre institué (tous niveaux, de l'association elle-même jusqu'au dispositif d'enseignement) requiert d'être lui-même soumis à l'analyse et critiqué pour en être affecté

C'est ce maintien en chantier du cadre associatif qui mène à de fréquentes propositions de modifications des statuts des CCAF, à mesure que la vie institutionnelle en fait remettre en cause tel ou tel aspect.

2. Proposer un enseignement est à considérer comme une demande à analyser comme telle par celui qui en est l'agent et dont le désir est l'œuvre. La possibilité de s'ériger en enseignant le met dans une position trop stable, mais "s'il reste analyste, il se trouve dans la position d'analysant offert comme tel dans cette position de l'Autre qui n'est en aucun cas maîtrisable, soit où quoi que ce soit puisse se manifester de l'ordre du maître". (J. Lacan)

La coupure entre énoncé et énonciation est certes constitutive de l'inconscient, et apparaît là où on l'attend le moins. Sa prise en compte et son ouverture sont essentielles, permettant la subversion des énoncés dans le discours lui-même et par là la destitution de l'enseignant ou du savoir érigé en maître. De même que les formes du dispositif sont à soumettre sans relâche à l'analyse, de même est-il important de repérer où se situe l'enseignant, d'où il parle, et quelle est sa visée : son désir est à l'œuvre.

Si le savoir théorique occupe la position maîtresse, il peut y avoir contradiction foncière entre des énoncés sur la théorie analytique, par exemple le manque ou la castration, et un tout-savoir stérilisant. Ainsi certains exposés irréprochables sur le discours analytique lui-même ne sont-ils en fait d'énonciation qu'un discours universitaire colmatant.

Sans doute est-il illusoire et malvenu de prétendre récuser de la formation des analystes un enseignement de ce type. Mais ici se dessine la distinction entre la transmission de l'analyse et un enseignement concernant l'analyse, enseignement indispensable, et qui aura à subir une perlaboration et une traduction.

3. La mobilité de la position subjective, la disponibilité à la surprise, voire à l'embarras permettent les changements de discours et manifestent la castration du sujet (S), effet et porteur du signifiant. L'exemple ci-dessus de l'évolution d'un cartel d'enseignement est éloquent. A contrario, les discours figés sont des œuvres défensives, et l'invocation d'un savoir référentiel asséné comme vérité, même appareillé du masque d'une discussion critique mais oblitérant la parole qui le porte, est de l'ordre du discours universitaire, voire religieux. Or le savoir qui importe dans le champ analytique, c'est le savoir de l'Autre, le savoir inconscient. "Le savoir est dans l'Autre, lieu où le signifiant se pose, et sans lequel rien ne nous indique qu'il y ait nulle part une dimension de vérité... Il y a du savoir qui ne se sait pas, un savoir qui se supporte du signifiant comme tel" (Lacan, séminaire XX).

S'il ne peut y avoir d'enseignant qu'en S, c'est parce que là seulement peut se manifester que l'Autre est barré, réfutant toute maîtrise. La transmission de l'analyse ne se fait pas de l'Un à d'autres, mais de l'Autre (A) à d'autres (S) en tant que cette béance peut y être supportée.

C'est là insister sur la multiplicité des pôles dans les différentes mises en jeu du transfert de travail, mises en jeu du "plus-un", ainsi que sur la mise en œuvre du sinthome de l'analyste : la soi-disant formation des analystes est bien à entendre comme formation de l'inconscient.

Le sinthome de l'analyste façon pour lui de nouer Réel, Symbolique et Imaginaire, est particulier à chacun, et marque de son style propre chaque discours enseignant.

4. La décentration du sujet "en travail" et la prééminence de la parole sur celui qui la profère nécessitent logiquement un autre écartèlement particulièrement favorisé par la disposition dite du contrôle. Cette déstabilisation est si inconfortable qu'elle induit bien des évitements dans les prises de positions publiques, enseignantes en particulier. L'analyste est écartelé entre théorie et pratique, il est le lieu de tensions qui l'affectent et à propos desquelles on peut parler de moments enseignants. C'est cela qui est vraiment enseignement.

Ce qui est enseignant c'est le transfert en tant que chacun enseigné ou enseigneur, y est écartelé et déstabilisé.

Ces recoupements entre théorie et praxis sont des confrontations entre savoir référentiel et savoir textuel, confrontations dont l'analyste lui-même est le lieu. C'est là l'effet du transfert dans les différentes configurations où l'analyste est écartelé :

Entre lui et ses analysants, un par un ;

Entre lui et son propre analyste, son ou ses contrôleurs ;

Entre lui et Freud, Lacan, et quelques autres ;

Entre lui et ses collègues de travail, ses auditeurs ou lecteurs.

Le transfert est enseignant, non pas en tant qu'on l'observerait de l'extérieur ou qu'on

en écouterait la description, si précise et juste soit-elle, mais en tant que chacun y est effectivement engagé, travaillé et déstabilisé.

C'est pourquoi le terme "enseignant" est à entendre comme participe présent, affectant de façon non systématique et imprévisible tant l'enseigné que l'enseignant. (Ce que je ne sais pas, je l'enseigne").

5. Quelles que soient les formes de travail séminaires de recherche ou d'enseignement, groupes divers ou cartels ; que leur visée soit plutôt l'analyse en intention ou en extension, toutes mettent en jeu un transfert dit de travail, domaine des passions par excellence. Les ressorts du transfert de travail sont justement repérables parmi les passions fondamentales de l'Être, que Lacan précise comme Amour, Haine et Ignorance, et que l'on réduit trop habituellement aux deux premières.

Dans une schématisation qu'il n'a guère reprise, Lacan situait ces passions selon les arêtes d'un trièdre représentant la réalisation de l'Être par l'effet de la parole dans l'analyse, et dont les trois faces représentent les trois registres R, S, I. A l'arête I/S correspond l'amour ; à l'arête R/I, la haine, et de nombreux développements se sont récemment intéressés à l'hainamoration, dont il faut remarquer que cette schématisation les ordonne autour de l'Imaginaire, avec les versants Symbolique et Réel.

Or, toutes les passions sont l'œuvre dans le transfert, en particulier l'ignorance, qui se développe l'arête R/S, opposée à l'Imaginaire, à la fois effacé et sous-tendant l'élaboration du trièdre. Lacan le souligne (Séminaire du 30.6.54) pas d'entrée possible dans l'analyse sans cette référence, l'ignorance, en tant que passion, est l'une des composantes primaires du transfert.

La passion de l'ignorance traduit une faillite de l'Imaginaire, à la fois en tant que le matériau imaginaire "fait défaut " qui serait noué au Symbolique et au Réel dans sa fonction signifiante, mais aussi comme libération imaginaire "débridée", déliée, dénouée, illusion sans référence. En ce sens, l'ignorance-passion n'ouvre aucune perspective de vérité et se prête à toute tromperie.

Ainsi le savoir enseigne, énoncé théorique, tel qu'il répondrait "à la demande d'apprendre, au sens d'acquérir des connaissances communes, est un savoir qui trompe l'ignorance, au lieu de s'en servir comme d'un cadre où s'ordonne le savoir" (M. Safouan). Un tel savoir sans questionnement ne permet que l'accumulation imaginaire d'un matériau signifiant, certes nécessaire, mais sans cesse déviant ses effets, trompant l'ignorance en engageant le transfert de travail sur les bords I/S de l'amour, et/ou Rh de la haine.

L'Ignorance est à distinguer de la méconnaissance qui représente une certaine organisation "d'affirmations et de négations à quoi le sujet est attaché", refus d'une connaissance inhérente au signifiant et résidant en ce lieu de l'Autre. Le discours de la méconnaissance n'est pas mis en référence à une vérité et s'en tient à une organisation moïque (Me-connaissance). Pourtant, en tant que Verneinung d'une connaissance méconnue (imaginaire, mais non pas illusion), elle est la voie possible par où le sujet pourra un jour se reconnaître au-delà de la méprise, de la prise imaginaire du moi. D'où l'allégorie lacanienne : l'erreur fuyant dans la tromperie, et rattrapée par la méprise (du sujet supposé savoir).

C'est alors qu'on peut parler de l'Ignorance comme notion dialectique, ne se constituant comme telle que dans la perspective de la vérité. Elle se situe "de façon polaire, par rapport à

la position virtuelle d'une vérité à atteindre" (Lacan, Séminaire I). Cette ignorance est à envisager tant du côté de l'analysant que de l'analyste. Je préfère cette notion dialectique "d'ignorance située" à celle de "non-savoir" beaucoup plus négative et fermée.

Schéma page 174

La Méconnaissance ce serait : "Je sais, je me/te connais". C'est le registre du narcissisme et de l'Imaginaire moïque. Agathon critique celui qui a parlé avant lui, Aristophane. Lui-même sait "L'amour est ceci, cela, le plus ceci, le plus cela...". Socrate fera remarquer que les orateurs le précédant ont fait hommage à l'Amour de toutes les perfections sans s'inquiéter si elles étaient vraies ou fausses. Il n'y a ici aucune référence à une vérité.

L'ignorance-passion ce serait "Je ne sais pas ; l'Autre sait". Ceci produit le sujet supposé savoir. C'est le fondement du transfert.

Alcibiade fait l'éloge de Socrate, et pas seulement comme le silène renfermant l'_ ? _ ?_ : "Ne te laisse pas prendre au jeu de cet homme, dit-il à Agathon, qui sous couleur de t'aimer capte l'amour d'autrui". Selon Alcibiade, Socrate sait. Telle est la passion de l'ignorance.

L'ignorance située est une notion dialectique : "Je ne sais, mais l'Autre ne peut me dire le dernier mot". C'est le lieu même de la castration que Socrate met en œuvre en cédant la parole à Diotime, et celle-ci, femme, fait cette remarque : "Mais voici qui est plus étrange encore, c'est que nos connaissances même tantôt naissent, tantôt périssent en nous et que nous ne sommes jamais identiques à nous-mêmes à cet égard ; et même chaque connaissance isolée est sujette à ce changement car nous n'avons recours à ce qu'on appelle réfléchir que parce que la connaissance nous échappe".

6. De même que l'interprétation ne peut être opératoire que liée à un travail, à une perlaboration qui, à partir de cette mi-énigme/mi-citation peut mener à la levée d'autres signifiants, de même l'enseignement ne peut être opératoire que noué à un travail de perlaboration : comme dans certains types d'interventions explicatives (qui ne sont pas des interprétations), une explication théorique est projetée sur le voile qui occulte l'énonciation, tel une diapo sur un écran. Qu'elle corresponde ou non à ce qui est inconscient derrière ce voile, c'est-à-dire qu'elle soit exacte ou non, n'est même pas la question essentielle : le voile demeure, et intervention ou enseignement restent inopérants, faute de porter effet de métaphore jouant et retentissant entre les deux étages du graphe, de l'énoncé et de l'énonciation.

Ce dont il s'agit dans un enseignement analytique (si je peux me permettre cette expression), n'est pas la transmission d'un savoir référentiel (pourtant exigible, je n'y reviens pas), mais la situation, le repérage d'une ignorance c'est-à-dire un non-savoir qui permette à cette ignorance de devenir opératoire. Situer l'ignorance, c'est aussi bien situer le savoir, effet

type du langage, en tant que séparé, isolé du sujet qui tient le discours.

En ceci il convient de bien distinguer la passion de l'ignorance et l'ignorance située, de même que, dans le transfert, c'est la "situation", repérage et articulation des passions (amour et haine) qui permet d'analyser le transfert et d'en dépasser la qualité d'obstacle pour en faire un transfert opératoire. Ainsi l'ignorance ne devient-elle opératoire que située et assumée.

Le rôle de l'interprétation y est déterminant, et souligne le rapprochement que je tiens établir entre l'enseignement et l'interprétation.

Dans la transmission de l'analyse il s'agit de situer notre ignorance bien plutôt que de la combler, d'ouvrir notre écoute aux questions plus encore qu'aux réponses, et de relancer en nous les questions soulevées.

7. Il faut rappeler qu'il n'y a pas de désir de savoir, puisque précisément, il s'agit de savoir quoi ? Sinon ce que notre désir maintient refoulé, inconscient. Par contre, il y a bel et bien demande de savoir, pas forcément limitée à une demande de connaissances. Il y a aussi assurément des fantasmes épistémophiliques : voir et découvrir, connaître ce qui est caché.

Il y a des identifications imaginaires, et un désir, non pas désir de savoir, mais d'être celui qui sait ($S < > a$), ce qui prête à toute ambiguïté par rapport au devenir analyste et au savoir lui-même.

Le véritable enseignement, c'est celui qui éveille chez ceux qui l'écoutent une insistance, au-delà du plaisir, visant la jouissance. "Le désir de connaître ne peut surgir que quand ils ont pris eux-mêmes la mesure de l'ignorance en tant qu'elle est, comme telle, faconde, et aussi bien du côté de celui qui enseigne " (Lacan, Séminaire II).

Si j'ai remarqué que proposer un enseignement est à analyser par l'enseignant comme demande, je souligne ici que la participation à ce qui est ainsi proposé est également une démarche dont l'analyse par l'enseigné éventuel est requise

8. Situer l'ignorance, faire agir le non-savoir, c'est assumer la castration. Quelques remarques à propos de trois œuvres poétiques, également mythiques, soulignent ces rappports entre ignorance située et castration : Œdipe, Hamlet, et le Siegfried de Giraudoux, dont je vous rappelle brièvement l'argument

Après la dernière guerre, un amnésique retrouvé sur un champ de bataille est soigné et rééduqué en tant qu'allemand par une infirmière, Eva, qui veille sur lui comme une mère, gardant pour elle seule la connaissance de l'origine française de Siegfried, qui, blessé, se plaignait en français. Il a tout réappris, et c'est maintenant un juriste de très haut niveau, chargé de la rédaction d'une constitution pour le nouvel état allemand. Eva et l'Allemagne veulent (se) garder leur grand homme. Leur hainamoration exige cet objet élu et à elles indispensable, mais refuse absolument tout retour de son passé. La haine vis à vis du sujet inconscient est violente.

Siegfried prononce des conférences et écrit : un français reconnaît dans ses écrits des phrases, des métaphores, des signifiants qui appartenaient à un ami disparu à la guerre. Geneviève, l'ancienne fiancée, de celui-ci, vient lui donner des cours particuliers de français, et tente de lui permettre de retrouver son identité passée et de choisir. Geneviève met en jeu un

amour qui ouvre et libère, et une position de femme et non de mère, opposée à celle d'Eva.

Avec infiniment de nuances, Giraudoux propose une élaboration poétique très riche où s'opposent et se conjuguent Amour, Haine et Ignorance : sa pièce s'inscrit facilement dans le trièdre lacanien. Je comparerai maintenant rapidement l'ignorance de Siegfried à celle d'Œdipe et au savoir de Hamlet, dans leurs rapports à la castration.

Œdipe ne sait pas, (et le Père Laïos, non plus, ne sait pas), comme Siegfried, mais à la différence de Hamlet. Ceci correspond à la castration (de lui-même, S, et de l'Autre, A et c'est ce qui lui permet d'agir et d'être le héros qu'il est jusqu'au moment où il apprendra : dès lors tout se déchaînera jusqu'à l'auto châtement, où l'acte ne pourra que se retourner contre lui, réalisant à nouveau un équivalent de la nécessaire castration.

Le père de Hamlet sait très bien qu'il est mort, comment et par qui. Les autres protagonistes, sauf Claudius et la Reine, ignorent les circonstances de sa mort. C'est le Père, victime du crime œdipien, qui sait et révèle au fils, Hamlet.

Dès le début du drame, a lieu la révélation par le ghost, et donc dès lors, Hamlet sait (à l'encontre d'œdipe et de Siegfried), et de ce fait lui manque la castration qui lui permettrait d'agir. Il ne parviendra à faire jaillir son acte que lorsque quelque chose viendra équivaloir à la castration, c'est-à-dire qu'il sera lui-même frappé à mort.

Siegfried ne sait pas qui il est. Son amnésie est homologue de l'amnésie infantile et de l'amnésie hystérique, et corrélative de la castration.

"Je ne puis m'empêcher de sentir tout mon cœur plein de places gardées. Je ne me méprise pas assez pour croire que j'ai pu arriver à mon âge sans avoir eu mon lot de désirs, d'admiration, d'affections. Je n'ai point encore osé libérer ces stalles réservées". C'est bien la place du refoulement qui est ici précisément indiquée. Le savoir est dans l'Autre, séparé.

Seul un signifiant, son seul bagage, lui revient, émergeant d'au-delà du voile projeté sur lui-même. Ce signifiant c'est "ravissant", évoquant à la fois tout ce que le poète Giraudoux veut suggérer du génie français, mais aussi "ravi", rapt et violence faite à celui qui ne demandait qu'à vivre. C'est lui-même, plus encore qu'aux autres, qu'il est ravi. "C'est un mot, dit Siegfried, qui fait trou". (Trou triple R, S, I).

Siegfried cherche à nommer le sujet de son inconscient. Il est dupe de son inconscient, et il le sait : voilà l'ignorance située. Il parle de lui-même comme de "cette timide et insaisissable ponctuation que sont les pauvres humains autour d'incompréhensibles phrases".

Et il envisage avec crainte la levée du refoulement, ce moment où tous "frémissent à l'idée d'apprendre ce qu'ils savent de toute éternité". Le moment où il assumera cette position de sujet qu'il a rencontrée en lui est indiqué comme prise en charge de cela même qui en lui est obscur, qui porte la marque de l'ignorance mais qui, en lui, parle vrai, par opposition à l'imaginaire actuel, séduisant et éblouissant, mais leurrant

- Eva : "Vois, écoute, on illumine en ton honneur. On t'acclame. Entends la voix de ce peuple qui t'appelle. Entre cette lumière et cette obscurité, que choisis-tu ?"

- Siegfried : "Que peut bien choisir un aveugle ?",

Réponse qui rejoint le geste d'Œdipe, ici non pas auto châtement, mais position assumée à

partir de laquelle seulement comme pour Hamlet est possible le choix comme acte, la parole qui l'engage. " Là où ça était, je dois advenir" pourrait dire Siegfried, qui aborde ainsi du côté de son passé méconnu et du sujet de l'inconscient.