

Actualités de la psychanalyse
chez l'enfant et chez l'adolescent

Actualités de la psychanalyse
chez l'enfant et chez l'adolescent

Actualités de la psychanalyse
chez l'enfant et chez l'adolescent

Actualités de la psychanalyse
chez l'enfant et chez l'adolescent

Ont collaboré à cet ouvrage :

Gabriel Balbo
Jean Bergès (†)
Marika Bergès-Bounes
François Bourdillon
Colette Brini
Sandrine Calmettes-Jean
Dominique Desveaux
Michèle Dokhan
Jean-Marie Forget
Bernard Frannais
Christiane Grégorius
Marie-Christine Koehrer
Évelyne Lenoble
Martine Lerude
Hélène L'Heuillet
Annick Pétraud-Périn
Christian Rey
Corinne Tyszler
Jean-Jacques Tyszler
Danièle Villeneuve

Ont collaboré à cet ouvrage :

Gabriel Balbo
Jean Bergès (†)
Marika Bergès-Bounes
François Bourdillon
Colette Brini
Sandrine Calmettes-Jean
Dominique Desveaux
Michèle Dokhan
Jean-Marie Forget
Bernard Frannais
Christiane Grégorius
Marie-Christine Koehrer
Évelyne Lenoble
Martine Lerude
Hélène L'Heuillet
Annick Pétraud-Périn
Christian Rey
Corinne Tyszler
Jean-Jacques Tyszler
Danièle Villeneuve

Ont collaboré à cet ouvrage :

Gabriel Balbo
Jean Bergès (†)
Marika Bergès-Bounes
François Bourdillon
Colette Brini
Sandrine Calmettes-Jean
Dominique Desveaux
Michèle Dokhan
Jean-Marie Forget
Bernard Frannais
Christiane Grégorius
Marie-Christine Koehrer
Évelyne Lenoble
Martine Lerude
Hélène L'Heuillet
Annick Pétraud-Périn
Christian Rey
Corinne Tyszler
Jean-Jacques Tyszler
Danièle Villeneuve

Ont collaboré à cet ouvrage :

Gabriel Balbo
Jean Bergès (†)
Marika Bergès-Bounes
François Bourdillon
Colette Brini
Sandrine Calmettes-Jean
Dominique Desveaux
Michèle Dokhan
Jean-Marie Forget
Bernard Frannais
Christiane Grégorius
Marie-Christine Koehrer
Évelyne Lenoble
Martine Lerude
Hélène L'Heuillet
Annick Pétraud-Périn
Christian Rey
Corinne Tyszler
Jean-Jacques Tyszler
Danièle Villeneuve

Sous la direction de
Marika Bergès-Bounes,
Jean-Marie Forget, Catherine Ferron
avec la collaboration de
Gabriel Balbo, Dominique Desveaux,
Michèle Dokhan, Annick Pétraud-Périn

Actualités de la psychanalyse chez l'enfant et chez l'adolescent

Psychanalyse et clinique

ères

Sous la direction de
Marika Bergès-Bounes,
Jean-Marie Forget, Catherine Ferron
avec la collaboration de
Gabriel Balbo, Dominique Desveaux,
Michèle Dokhan, Annick Pétraud-Périn

Actualités de la psychanalyse chez l'enfant et chez l'adolescent

Psychanalyse et clinique

ères

Sous la direction de
Marika Bergès-Bounes,
Jean-Marie Forget, Catherine Ferron
avec la collaboration de
Gabriel Balbo, Dominique Desveaux,
Michèle Dokhan, Annick Pétraud-Périn

Actualités de la psychanalyse chez l'enfant et chez l'adolescent

Psychanalyse et clinique

ères

Sous la direction de
Marika Bergès-Bounes,
Jean-Marie Forget, Catherine Ferron
avec la collaboration de
Gabriel Balbo, Dominique Desveaux,
Michèle Dokhan, Annick Pétraud-Périn

Actualités de la psychanalyse chez l'enfant et chez l'adolescent

Psychanalyse et clinique

ères

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-2454-1
Première édition © Éditions érès 2006
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-2454-1
Première édition © Éditions érès 2006
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-2454-1
Première édition © Éditions érès 2006
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-2454-1
Première édition © Éditions érès 2006
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Table des matières

| | |
|-------------------|---|
| Introduction..... | 7 |
|-------------------|---|

HOMMAGE À JEAN BERGÈS

Jean Bergès

| | |
|---|----|
| Ulysse ou les difficultés d'un diagnostic univoque..... | 13 |
|---|----|

Marika Bergès-Bounes

| | |
|--|----|
| L'enfant, son corps et l'objet dans l'œuvre de Jean Bergès | 23 |
|--|----|

L'INSERM ET LE TROUBLE DES CONDUITES

Évelyne Lenoble, Marika Bergès-Bounes,

Sandrine Calmettes-Jean, Jean-Marie Forget

| | |
|--------------------------------|----|
| L'Inserm sème le trouble | 33 |
|--------------------------------|----|

François Bourdillon

| | |
|---|----|
| « Trouble des conduites », une expertise de l'Inserm d'intérêt collectif ? | 37 |
|---|----|

Marika Bergès-Bounes

| | |
|-----------------|----|
| Trouble ! | 43 |
|-----------------|----|

Sandrine Calmettes-Jean

| | |
|-------------------|----|
| Indociles ? | 49 |
|-------------------|----|

Évelyne Lenoble

| | |
|--|----|
| Interrogations psychanalytiques et travaux d'experts : à propos d'une saison agitée | 55 |
|--|----|

Table des matières

| | |
|-------------------|---|
| Introduction..... | 7 |
|-------------------|---|

HOMMAGE À JEAN BERGÈS

Jean Bergès

| | |
|---|----|
| Ulysse ou les difficultés d'un diagnostic univoque..... | 13 |
|---|----|

Marika Bergès-Bounes

| | |
|--|----|
| L'enfant, son corps et l'objet dans l'œuvre de Jean Bergès | 23 |
|--|----|

L'INSERM ET LE TROUBLE DES CONDUITES

Évelyne Lenoble, Marika Bergès-Bounes,

Sandrine Calmettes-Jean, Jean-Marie Forget

| | |
|--------------------------------|----|
| L'Inserm sème le trouble | 33 |
|--------------------------------|----|

François Bourdillon

| | |
|---|----|
| « Trouble des conduites », une expertise de l'Inserm d'intérêt collectif ? | 37 |
|---|----|

Marika Bergès-Bounes

| | |
|-----------------|----|
| Trouble ! | 43 |
|-----------------|----|

Sandrine Calmettes-Jean

| | |
|-------------------|----|
| Indociles ? | 49 |
|-------------------|----|

Évelyne Lenoble

| | |
|--|----|
| Interrogations psychanalytiques et travaux d'experts : à propos d'une saison agitée | 55 |
|--|----|

Table des matières

| | |
|-------------------|---|
| Introduction..... | 7 |
|-------------------|---|

HOMMAGE À JEAN BERGÈS

Jean Bergès

| | |
|---|----|
| Ulysse ou les difficultés d'un diagnostic univoque..... | 13 |
|---|----|

Marika Bergès-Bounes

| | |
|--|----|
| L'enfant, son corps et l'objet dans l'œuvre de Jean Bergès | 23 |
|--|----|

L'INSERM ET LE TROUBLE DES CONDUITES

Évelyne Lenoble, Marika Bergès-Bounes,

Sandrine Calmettes-Jean, Jean-Marie Forget

| | |
|--------------------------------|----|
| L'Inserm sème le trouble | 33 |
|--------------------------------|----|

François Bourdillon

| | |
|---|----|
| « Trouble des conduites », une expertise de l'Inserm d'intérêt collectif ? | 37 |
|---|----|

Marika Bergès-Bounes

| | |
|-----------------|----|
| Trouble ! | 43 |
|-----------------|----|

Sandrine Calmettes-Jean

| | |
|-------------------|----|
| Indociles ? | 49 |
|-------------------|----|

Évelyne Lenoble

| | |
|--|----|
| Interrogations psychanalytiques et travaux d'experts : à propos d'une saison agitée | 55 |
|--|----|

Table des matières

| | |
|-------------------|---|
| Introduction..... | 7 |
|-------------------|---|

HOMMAGE À JEAN BERGÈS

Jean Bergès

| | |
|---|----|
| Ulysse ou les difficultés d'un diagnostic univoque..... | 13 |
|---|----|

Marika Bergès-Bounes

| | |
|--|----|
| L'enfant, son corps et l'objet dans l'œuvre de Jean Bergès | 23 |
|--|----|

L'INSERM ET LE TROUBLE DES CONDUITES

Évelyne Lenoble, Marika Bergès-Bounes,

Sandrine Calmettes-Jean, Jean-Marie Forget

| | |
|--------------------------------|----|
| L'Inserm sème le trouble | 33 |
|--------------------------------|----|

François Bourdillon

| | |
|---|----|
| « Trouble des conduites », une expertise de l'Inserm d'intérêt collectif ? | 37 |
|---|----|

Marika Bergès-Bounes

| | |
|-----------------|----|
| Trouble ! | 43 |
|-----------------|----|

Sandrine Calmettes-Jean

| | |
|-------------------|----|
| Indociles ? | 49 |
|-------------------|----|

Évelyne Lenoble

| | |
|--|----|
| Interrogations psychanalytiques et travaux d'experts : à propos d'une saison agitée | 55 |
|--|----|

EMBARRAS CLINIQUES

| | |
|---|-----|
| <i>Christian Rey</i> La phobie est-elle un symptôme structuré ? | 65 |
| <i>Michèle Dokhan</i> Comment régler sa dette ? | 79 |
| <i>Gabriel Balbo</i> Monnaie de singe ? | 97 |
| <i>Danièle Villeneuve</i> La maison du pays des chiens | 101 |
| <i>Christiane Grégorius</i> Langue maternelle, exil, quelle place pour le sujet ? | 113 |
| <i>Dominique Desveaux</i> Cloé et les traces de pas | 125 |
| <i>Marie-Christine Koehrer</i> Centaure | 139 |
| <i>Dominique Desveaux</i> À propos des théories sexuelles infantiles. Je pense, je m'essuie | 165 |

DÉCALAGES DE LA CLINIQUE ACTUELLE OU « LA CLINIQUE DU BONHEUR »

| | |
|---|-----|
| <i>Martine Lerude</i> Au bonheur des enfants | 171 |
| <i>Marika Bergès-Bouines</i> Maxime ou la pâleur | 175 |
| <i>Sandrine Calmettes-Jean</i> Vous y reconnaissez-vous ? | 189 |
| <i>Jean-Marie Forget</i> <i>Invidia</i> et jalousie modernes | 203 |
| <i>Gabriel Balbo</i> L'impersonnelle chaîne signifiante en l'Autre | 209 |

EMBARRAS CLINIQUES

| | |
|---|-----|
| <i>Christian Rey</i> La phobie est-elle un symptôme structuré ? | 65 |
| <i>Michèle Dokhan</i> Comment régler sa dette ? | 79 |
| <i>Gabriel Balbo</i> Monnaie de singe ? | 97 |
| <i>Danièle Villeneuve</i> La maison du pays des chiens | 101 |
| <i>Christiane Grégorius</i> Langue maternelle, exil, quelle place pour le sujet ? | 113 |
| <i>Dominique Desveaux</i> Cloé et les traces de pas | 125 |
| <i>Marie-Christine Koehrer</i> Centaure | 139 |
| <i>Dominique Desveaux</i> À propos des théories sexuelles infantiles. Je pense, je m'essuie | 165 |

DÉCALAGES DE LA CLINIQUE ACTUELLE OU « LA CLINIQUE DU BONHEUR »

| | |
|---|-----|
| <i>Martine Lerude</i> Au bonheur des enfants | 171 |
| <i>Marika Bergès-Bouines</i> Maxime ou la pâleur | 175 |
| <i>Sandrine Calmettes-Jean</i> Vous y reconnaissez-vous ? | 189 |
| <i>Jean-Marie Forget</i> <i>Invidia</i> et jalousie modernes | 203 |
| <i>Gabriel Balbo</i> L'impersonnelle chaîne signifiante en l'Autre | 209 |

EMBARRAS CLINIQUES

| | |
|---|-----|
| <i>Christian Rey</i> La phobie est-elle un symptôme structuré ? | 65 |
| <i>Michèle Dokhan</i> Comment régler sa dette ? | 79 |
| <i>Gabriel Balbo</i> Monnaie de singe ? | 97 |
| <i>Danièle Villeneuve</i> La maison du pays des chiens | 101 |
| <i>Christiane Grégorius</i> Langue maternelle, exil, quelle place pour le sujet ? | 113 |
| <i>Dominique Desveaux</i> Cloé et les traces de pas | 125 |
| <i>Marie-Christine Koehrer</i> Centaure | 139 |
| <i>Dominique Desveaux</i> À propos des théories sexuelles infantiles. Je pense, je m'essuie | 165 |

DÉCALAGES DE LA CLINIQUE ACTUELLE OU « LA CLINIQUE DU BONHEUR »

| | |
|---|-----|
| <i>Martine Lerude</i> Au bonheur des enfants | 171 |
| <i>Marika Bergès-Bouines</i> Maxime ou la pâleur | 175 |
| <i>Sandrine Calmettes-Jean</i> Vous y reconnaissez-vous ? | 189 |
| <i>Jean-Marie Forget</i> <i>Invidia</i> et jalousie modernes | 203 |
| <i>Gabriel Balbo</i> L'impersonnelle chaîne signifiante en l'Autre | 209 |

EMBARRAS CLINIQUES

| | |
|---|-----|
| <i>Christian Rey</i> La phobie est-elle un symptôme structuré ? | 65 |
| <i>Michèle Dokhan</i> Comment régler sa dette ? | 79 |
| <i>Gabriel Balbo</i> Monnaie de singe ? | 97 |
| <i>Danièle Villeneuve</i> La maison du pays des chiens | 101 |
| <i>Christiane Grégorius</i> Langue maternelle, exil, quelle place pour le sujet ? | 113 |
| <i>Dominique Desveaux</i> Cloé et les traces de pas | 125 |
| <i>Marie-Christine Koehrer</i> Centaure | 139 |
| <i>Dominique Desveaux</i> À propos des théories sexuelles infantiles. Je pense, je m'essuie | 165 |

DÉCALAGES DE LA CLINIQUE ACTUELLE OU « LA CLINIQUE DU BONHEUR »

| | |
|---|-----|
| <i>Martine Lerude</i> Au bonheur des enfants | 171 |
| <i>Marika Bergès-Bouines</i> Maxime ou la pâleur | 175 |
| <i>Sandrine Calmettes-Jean</i> Vous y reconnaissez-vous ? | 189 |
| <i>Jean-Marie Forget</i> <i>Invidia</i> et jalousie modernes | 203 |
| <i>Gabriel Balbo</i> L'impersonnelle chaîne signifiante en l'Autre | 209 |

| | |
|--|-----|
| <i>Colette Brini</i> | |
| De l'usage de la structure en clinique infantile | 225 |
| <i>Jean-Jacques Tyszler</i> | |
| Petite carte persane | 233 |

L'ADOLESCENCE

| | |
|---|-----|
| <i>Jean-Marie Forget</i> | |
| La dépression à l'adolescence | 243 |
| <i>Martine Lerude</i> | |
| L'adolescence comme symptôme de la différence sexuelle récusée | 251 |
| <i>Corinne Tyszler</i> | |
| Histoire d'une méprise clinique | 261 |
| <i>Bernard Frannais</i> | |
| Le silence des ados | 273 |
| <i>Annick Pétraud-Périn</i> | |
| « Texte » | 281 |
| Pour aller plus loin, notes de lecture | |
| Sandrine Calmettes-Jean | 289 |
| G. Balbo et J. Bergès | |
| <i>Psychose, autisme et défaillance cognitive chez l'enfant</i> | |
| Hélène L'Heuillet | 293 |
| G. Balbo et J. Bergès | |
| <i>Psychothérapies d'enfant, enfants en psychanalyse</i> | |
| Jean-Marie Forget | 300 |
| <i>L'adolescent face à ses actes... et aux autres</i> | |
| Marika Bergès-Bounes | 302 |
| Jean Bergès | |
| <i>Le corps dans la neurologie et dans la psychanalyse</i> | |
| Conclusion | 311 |
| Bibliographie | 313 |

| | |
|--|-----|
| <i>Colette Brini</i> | |
| De l'usage de la structure en clinique infantile | 225 |
| <i>Jean-Jacques Tyszler</i> | |
| Petite carte persane | 233 |

L'ADOLESCENCE

| | |
|---|-----|
| <i>Jean-Marie Forget</i> | |
| La dépression à l'adolescence | 243 |
| <i>Martine Lerude</i> | |
| L'adolescence comme symptôme de la différence sexuelle récusée | 251 |
| <i>Corinne Tyszler</i> | |
| Histoire d'une méprise clinique | 261 |
| <i>Bernard Frannais</i> | |
| Le silence des ados | 273 |
| <i>Annick Pétraud-Périn</i> | |
| « Texte » | 281 |
| Pour aller plus loin, notes de lecture | |
| Sandrine Calmettes-Jean | 289 |
| G. Balbo et J. Bergès | |
| <i>Psychose, autisme et défaillance cognitive chez l'enfant</i> | |
| Hélène L'Heuillet | 293 |
| G. Balbo et J. Bergès | |
| <i>Psychothérapies d'enfant, enfants en psychanalyse</i> | |
| Jean-Marie Forget | 300 |
| <i>L'adolescent face à ses actes... et aux autres</i> | |
| Marika Bergès-Bouines | 302 |
| Jean Bergès | |
| <i>Le corps dans la neurologie et dans la psychanalyse</i> | |
| Conclusion | 311 |
| Bibliographie | 313 |

| | |
|--|-----|
| <i>Colette Brini</i> | |
| De l'usage de la structure en clinique infantile | 225 |
| <i>Jean-Jacques Tyszler</i> | |
| Petite carte persane | 233 |

L'ADOLESCENCE

| | |
|---|-----|
| <i>Jean-Marie Forget</i> | |
| La dépression à l'adolescence | 243 |
| <i>Martine Lerude</i> | |
| L'adolescence comme symptôme de la différence sexuelle récusée | 251 |
| <i>Corinne Tyszler</i> | |
| Histoire d'une méprise clinique | 261 |
| <i>Bernard Frannais</i> | |
| Le silence des ados | 273 |
| <i>Annick Pétraud-Périn</i> | |
| « Texte » | 281 |
| Pour aller plus loin, notes de lecture | |
| Sandrine Calmettes-Jean | 289 |
| G. Balbo et J. Bergès | |
| <i>Psychose, autisme et défaillance cognitive chez l'enfant</i> | |
| Hélène L'Heuillet | 293 |
| G. Balbo et J. Bergès | |
| <i>Psychothérapies d'enfant, enfants en psychanalyse</i> | |
| Jean-Marie Forget | 300 |
| <i>L'adolescent face à ses actes... et aux autres</i> | |
| Marika Bergès-Bounes | 302 |
| Jean Bergès | |
| <i>Le corps dans la neurologie et dans la psychanalyse</i> | |
| Conclusion | 311 |
| Bibliographie | 313 |

| | |
|--|-----|
| <i>Colette Brini</i> | |
| De l'usage de la structure en clinique infantile | 225 |
| <i>Jean-Jacques Tyszler</i> | |
| Petite carte persane | 233 |

L'ADOLESCENCE

| | |
|---|-----|
| <i>Jean-Marie Forget</i> | |
| La dépression à l'adolescence | 243 |
| <i>Martine Lerude</i> | |
| L'adolescence comme symptôme de la différence sexuelle récusée | 251 |
| <i>Corinne Tyszler</i> | |
| Histoire d'une méprise clinique | 261 |
| <i>Bernard Frannais</i> | |
| Le silence des ados | 273 |
| <i>Annick Pétraud-Périn</i> | |
| « Texte » | 281 |
| Pour aller plus loin, notes de lecture | |
| Sandrine Calmettes-Jean | 289 |
| G. Balbo et J. Bergès | |
| <i>Psychose, autisme et défaillance cognitive chez l'enfant</i> | |
| Hélène L'Heuillet | 293 |
| G. Balbo et J. Bergès | |
| <i>Psychothérapies d'enfant, enfants en psychanalyse</i> | |
| Jean-Marie Forget | 300 |
| <i>L'adolescent face à ses actes... et aux autres</i> | |
| Marika Bergès-Bouines | 302 |
| Jean Bergès | |
| <i>Le corps dans la neurologie et dans la psychanalyse</i> | |
| Conclusion | 311 |
| Bibliographie | 313 |

Introduction

L'École de Psychanalyse de l'Enfant à Paris (EPEP) fondée par Jean Bergès et Gabriel Balbo en 1999 – à l'intérieur de l'Association freudienne internationale, aujourd'hui Association lacanienne internationale (ALI) – a pour visée de permettre aux psychanalystes qui se posent une question théorique au sujet d'un enfant ou d'un adolescent qu'ils ont suivi, d'exposer dans le groupe leurs hésitations et de soulever, aussi bien en théorie qu'en pratique, les embarras auxquels les confronte le discours de l'enfant. La constitution de la subjectivité chez l'enfant se situe à l'intersection de plusieurs champs dont les logiques s'entrechoquent. L'absence de limites générée par l'économie de marché, la fascination exercée par un discours pseudo-scientifique qui envahit le quotidien, et le désarroi des parents sollicités dans leur autorité symbolique, mettent actuellement à l'épreuve les outils théoriques du psychanalyste. D'autant que ces repères sont actuellement niés par les neurosciences et les théories cognitivo-comportementales qui leur préfèrent un discours sans sujet, ramenant ainsi la pathogénie à l'organicité ou au conditionnement.

Introduction

L'École de Psychanalyse de l'Enfant à Paris (EPEP) fondée par Jean Bergès et Gabriel Balbo en 1999 – à l'intérieur de l'Association freudienne internationale, aujourd'hui Association lacanienne internationale (ALI) – a pour visée de permettre aux psychanalystes qui se posent une question théorique au sujet d'un enfant ou d'un adolescent qu'ils ont suivi, d'exposer dans le groupe leurs hésitations et de soulever, aussi bien en théorie qu'en pratique, les embarras auxquels les confronte le discours de l'enfant. La constitution de la subjectivité chez l'enfant se situe à l'intersection de plusieurs champs dont les logiques s'entrechoquent. L'absence de limites générée par l'économie de marché, la fascination exercée par un discours pseudo-scientifique qui envahit le quotidien, et le désarroi des parents sollicités dans leur autorité symbolique, mettent actuellement à l'épreuve les outils théoriques du psychanalyste. D'autant que ces repères sont actuellement niés par les neurosciences et les théories cognitivo-comportementales qui leur préfèrent un discours sans sujet, ramenant ainsi la pathogénie à l'organicité ou au conditionnement.

Introduction

L'École de Psychanalyse de l'Enfant à Paris (EPEP) fondée par Jean Bergès et Gabriel Balbo en 1999 – à l'intérieur de l'Association freudienne internationale, aujourd'hui Association lacanienne internationale (ALI) – a pour visée de permettre aux psychanalystes qui se posent une question théorique au sujet d'un enfant ou d'un adolescent qu'ils ont suivi, d'exposer dans le groupe leurs hésitations et de soulever, aussi bien en théorie qu'en pratique, les embarras auxquels les confronte le discours de l'enfant. La constitution de la subjectivité chez l'enfant se situe à l'intersection de plusieurs champs dont les logiques s'entrechoquent. L'absence de limites générée par l'économie de marché, la fascination exercée par un discours pseudo-scientifique qui envahit le quotidien, et le désarroi des parents sollicités dans leur autorité symbolique, mettent actuellement à l'épreuve les outils théoriques du psychanalyste. D'autant que ces repères sont actuellement niés par les neurosciences et les théories cognitivo-comportementales qui leur préfèrent un discours sans sujet, ramenant ainsi la pathogénie à l'organicité ou au conditionnement.

Introduction

L'École de Psychanalyse de l'Enfant à Paris (EPEP) fondée par Jean Bergès et Gabriel Balbo en 1999 – à l'intérieur de l'Association freudienne internationale, aujourd'hui Association lacanienne internationale (ALI) – a pour visée de permettre aux psychanalystes qui se posent une question théorique au sujet d'un enfant ou d'un adolescent qu'ils ont suivi, d'exposer dans le groupe leurs hésitations et de soulever, aussi bien en théorie qu'en pratique, les embarras auxquels les confronte le discours de l'enfant. La constitution de la subjectivité chez l'enfant se situe à l'intersection de plusieurs champs dont les logiques s'entrechoquent. L'absence de limites générée par l'économie de marché, la fascination exercée par un discours pseudo-scientifique qui envahit le quotidien, et le désarroi des parents sollicités dans leur autorité symbolique, mettent actuellement à l'épreuve les outils théoriques du psychanalyste. D'autant que ces repères sont actuellement niés par les neurosciences et les théories cognitivo-comportementales qui leur préfèrent un discours sans sujet, ramenant ainsi la pathogénie à l'organicité ou au conditionnement.

Cet ouvrage d'« actualités psychanalytiques » regroupe des textes approfondissant ces questions à partir de la cure chez l'enfant et chez l'adolescent. La question se trouve posée de savoir en quoi consiste aujourd'hui la psychanalyse de l'enfant et de l'adolescent. Quelles sont les incidences de la logique sociale actuelle sur la constitution des manifestations symptomatiques ? Comment la pratique de la psychanalyse avec l'enfant ou l'adolescent engage-t-elle le clinicien ? Autrement ? Ou spécifiquement ?

Chez l'enfant comme chez l'adulte, la libre association reste l'« ombilic » du travail analytique. Le sujet n'y vient pas toujours aisément mais seulement après un certain parcours. Quels en sont les jalons ?

La cure conduit le psychanalyste à suivre pas à pas ce que l'enfant articule, à écouter la libre association sans extrapolation, ni projection, ni interprétation abusives. Avec l'enfant comme avec l'adolescent, seul le pas à pas permet à l'analyste de jouer sur l'équivocité de la lettre, d'« attendre l'équivoque », comme le disait Lacan.

Il est toujours surprenant, à entendre des praticiennes et praticiens de la psychanalyse de l'enfant exposer un cas, de constater à quel point – s'ils n'y prennent pas garde – leurs évocations induites virevoltent, courent, se déchaînent, toutes très personnelles et toutes très imaginaires (pour ne pas dire imaginatives). Celles-ci risquent de ne rencontrer aucun point de butée, entraînées dans une jouissance où les évocations se répondent en écho à n'en plus finir. L'enfant semble ne plus être que le prétexte à cette jouissance, la démarche dérivant au mieux vers une psychothérapie.

Ce n'est pas ainsi que la psychanalyse de l'enfant trouve sa pertinence. Elle requiert une rigueur certaine, une *Verpönnung* (une retenue), dirait S. Freud, et surtout une vigilance aux apports du symbolique, ce symbolique qui permet la surprise, la trouvaille, l'humour et l'innovation, ce symbolique qui

Cet ouvrage d'« actualités psychanalytiques » regroupe des textes approfondissant ces questions à partir de la cure chez l'enfant et chez l'adolescent. La question se trouve posée de savoir en quoi consiste aujourd'hui la psychanalyse de l'enfant et de l'adolescent. Quelles sont les incidences de la logique sociale actuelle sur la constitution des manifestations symptomatiques ? Comment la pratique de la psychanalyse avec l'enfant ou l'adolescent engage-t-elle le clinicien ? Autrement ? Ou spécifiquement ?

Chez l'enfant comme chez l'adulte, la libre association reste l'« ombilic » du travail analytique. Le sujet n'y vient pas toujours aisément mais seulement après un certain parcours. Quels en sont les jalons ?

La cure conduit le psychanalyste à suivre pas à pas ce que l'enfant articule, à écouter la libre association sans extrapolation, ni projection, ni interprétation abusives. Avec l'enfant comme avec l'adolescent, seul le pas à pas permet à l'analyste de jouer sur l'équivocité de la lettre, d'« attendre l'équivoque », comme le disait Lacan.

Il est toujours surprenant, à entendre des praticiennes et praticiens de la psychanalyse de l'enfant exposer un cas, de constater à quel point – s'ils n'y prennent pas garde – leurs évocations induites virevoltent, courent, se déchaînent, toutes très personnelles et toutes très imaginaires (pour ne pas dire imaginatives). Celles-ci risquent de ne rencontrer aucun point de butée, entraînées dans une jouissance où les évocations se répondent en écho à n'en plus finir. L'enfant semble ne plus être que le prétexte à cette jouissance, la démarche dérivant au mieux vers une psychothérapie.

Ce n'est pas ainsi que la psychanalyse de l'enfant trouve sa pertinence. Elle requiert une rigueur certaine, une *Verpönnung* (une retenue), dirait S. Freud, et surtout une vigilance aux apports du symbolique, ce symbolique qui permet la surprise, la trouvaille, l'humour et l'innovation, ce symbolique qui

Cet ouvrage d'« actualités psychanalytiques » regroupe des textes approfondissant ces questions à partir de la cure chez l'enfant et chez l'adolescent. La question se trouve posée de savoir en quoi consiste aujourd'hui la psychanalyse de l'enfant et de l'adolescent. Quelles sont les incidences de la logique sociale actuelle sur la constitution des manifestations symptomatiques ? Comment la pratique de la psychanalyse avec l'enfant ou l'adolescent engage-t-elle le clinicien ? Autrement ? Ou spécifiquement ?

Chez l'enfant comme chez l'adulte, la libre association reste l'« ombilic » du travail analytique. Le sujet n'y vient pas toujours aisément mais seulement après un certain parcours. Quels en sont les jalons ?

La cure conduit le psychanalyste à suivre pas à pas ce que l'enfant articule, à écouter la libre association sans extrapolation, ni projection, ni interprétation abusives. Avec l'enfant comme avec l'adolescent, seul le pas à pas permet à l'analyste de jouer sur l'équivocité de la lettre, d'« attendre l'équivoque », comme le disait Lacan.

Il est toujours surprenant, à entendre des praticiennes et praticiens de la psychanalyse de l'enfant exposer un cas, de constater à quel point – s'ils n'y prennent pas garde – leurs évocations induites virevoltent, courent, se déchaînent, toutes très personnelles et toutes très imaginaires (pour ne pas dire imaginatives). Celles-ci risquent de ne rencontrer aucun point de butée, entraînées dans une jouissance où les évocations se répondent en écho à n'en plus finir. L'enfant semble ne plus être que le prétexte à cette jouissance, la démarche dérivant au mieux vers une psychothérapie.

Ce n'est pas ainsi que la psychanalyse de l'enfant trouve sa pertinence. Elle requiert une rigueur certaine, une *Verpönnung* (une retenue), dirait S. Freud, et surtout une vigilance aux apports du symbolique, ce symbolique qui permet la surprise, la trouvaille, l'humour et l'innovation, ce symbolique qui

Cet ouvrage d'« actualités psychanalytiques » regroupe des textes approfondissant ces questions à partir de la cure chez l'enfant et chez l'adolescent. La question se trouve posée de savoir en quoi consiste aujourd'hui la psychanalyse de l'enfant et de l'adolescent. Quelles sont les incidences de la logique sociale actuelle sur la constitution des manifestations symptomatiques ? Comment la pratique de la psychanalyse avec l'enfant ou l'adolescent engage-t-elle le clinicien ? Autrement ? Ou spécifiquement ?

Chez l'enfant comme chez l'adulte, la libre association reste l'« ombilic » du travail analytique. Le sujet n'y vient pas toujours aisément mais seulement après un certain parcours. Quels en sont les jalons ?

La cure conduit le psychanalyste à suivre pas à pas ce que l'enfant articule, à écouter la libre association sans extrapolation, ni projection, ni interprétation abusives. Avec l'enfant comme avec l'adolescent, seul le pas à pas permet à l'analyste de jouer sur l'équivocité de la lettre, d'« attendre l'équivoque », comme le disait Lacan.

Il est toujours surprenant, à entendre des praticiennes et praticiens de la psychanalyse de l'enfant exposer un cas, de constater à quel point – s'ils n'y prennent pas garde – leurs évocations induites virevoltent, courent, se déchaînent, toutes très personnelles et toutes très imaginaires (pour ne pas dire imaginatives). Celles-ci risquent de ne rencontrer aucun point de butée, entraînées dans une jouissance où les évocations se répondent en écho à n'en plus finir. L'enfant semble ne plus être que le prétexte à cette jouissance, la démarche dérivant au mieux vers une psychothérapie.

Ce n'est pas ainsi que la psychanalyse de l'enfant trouve sa pertinence. Elle requiert une rigueur certaine, une *Verpönnung* (une retenue), dirait S. Freud, et surtout une vigilance aux apports du symbolique, ce symbolique qui permet la surprise, la trouvaille, l'humour et l'innovation, ce symbolique qui

Introduction

œuvre à la nécessaire castration, ce symbolique dont témoigne le mot d'esprit produit par l'inconscient de l'enfant.

Cet ouvrage est consacré à l'enseignement qu'offre la clinique de la psychanalyse.

Une première partie introduit aux exigences et aux inventions nécessaires à la psychanalyse de l'enfant, ainsi que le développait Jean Bergès.

Dans la deuxième partie, la rigueur des repères théoriques se confronte aux dérives du discours pseudo-scientifique actuel, comme l'illustrent les prises de position de praticiens face à la récente expertise collective de l'INSERM.

Une troisième partie traite des approfondissements théoriques que nous imposent les embarras d'une clinique supposée connue, mais, en fait, en perpétuel renouvellement.

Dans un quatrième temps, l'ouvrage présente les profils de manifestations cliniques contemporaines liées aux modifications des perspectives éducatives des parents et des acteurs de la vie sociale. On y voit directement l'incidence de la logique d'une économie de consommation et de la recherche d'un bonheur assuré à tout prix.

La dernière partie dégage les grands pans de la clinique des adolescents comme temps où la structuration de la subjectivité est mise à l'épreuve dans son articulation à la vie sociale.

La bibliographie de l'ouvrage s'enrichit de notes de lecture.

Introduction

œuvre à la nécessaire castration, ce symbolique dont témoigne le mot d'esprit produit par l'inconscient de l'enfant.

Cet ouvrage est consacré à l'enseignement qu'offre la clinique de la psychanalyse.

Une première partie introduit aux exigences et aux inventions nécessaires à la psychanalyse de l'enfant, ainsi que le développait Jean Bergès.

Dans la deuxième partie, la rigueur des repères théoriques se confronte aux dérives du discours pseudo-scientifique actuel, comme l'illustrent les prises de position de praticiens face à la récente expertise collective de l'INSERM.

Une troisième partie traite des approfondissements théoriques que nous imposent les embarras d'une clinique supposée connue, mais, en fait, en perpétuel renouvellement.

Dans un quatrième temps, l'ouvrage présente les profils de manifestations cliniques contemporaines liées aux modifications des perspectives éducatives des parents et des acteurs de la vie sociale. On y voit directement l'incidence de la logique d'une économie de consommation et de la recherche d'un bonheur assuré à tout prix.

La dernière partie dégage les grands pans de la clinique des adolescents comme temps où la structuration de la subjectivité est mise à l'épreuve dans son articulation à la vie sociale.

La bibliographie de l'ouvrage s'enrichit de notes de lecture.

Introduction

œuvre à la nécessaire castration, ce symbolique dont témoigne le mot d'esprit produit par l'inconscient de l'enfant.

Cet ouvrage est consacré à l'enseignement qu'offre la clinique de la psychanalyse.

Une première partie introduit aux exigences et aux inventions nécessaires à la psychanalyse de l'enfant, ainsi que le développait Jean Bergès.

Dans la deuxième partie, la rigueur des repères théoriques se confronte aux dérives du discours pseudo-scientifique actuel, comme l'illustrent les prises de position de praticiens face à la récente expertise collective de l'INSERM.

Une troisième partie traite des approfondissements théoriques que nous imposent les embarras d'une clinique supposée connue, mais, en fait, en perpétuel renouvellement.

Dans un quatrième temps, l'ouvrage présente les profils de manifestations cliniques contemporaines liées aux modifications des perspectives éducatives des parents et des acteurs de la vie sociale. On y voit directement l'incidence de la logique d'une économie de consommation et de la recherche d'un bonheur assuré à tout prix.

La dernière partie dégage les grands pans de la clinique des adolescents comme temps où la structuration de la subjectivité est mise à l'épreuve dans son articulation à la vie sociale.

La bibliographie de l'ouvrage s'enrichit de notes de lecture.

Introduction

œuvre à la nécessaire castration, ce symbolique dont témoigne le mot d'esprit produit par l'inconscient de l'enfant.

Cet ouvrage est consacré à l'enseignement qu'offre la clinique de la psychanalyse.

Une première partie introduit aux exigences et aux inventions nécessaires à la psychanalyse de l'enfant, ainsi que le développait Jean Bergès.

Dans la deuxième partie, la rigueur des repères théoriques se confronte aux dérives du discours pseudo-scientifique actuel, comme l'illustrent les prises de position de praticiens face à la récente expertise collective de l'INSERM.

Une troisième partie traite des approfondissements théoriques que nous imposent les embarras d'une clinique supposée connue, mais, en fait, en perpétuel renouvellement.

Dans un quatrième temps, l'ouvrage présente les profils de manifestations cliniques contemporaines liées aux modifications des perspectives éducatives des parents et des acteurs de la vie sociale. On y voit directement l'incidence de la logique d'une économie de consommation et de la recherche d'un bonheur assuré à tout prix.

La dernière partie dégage les grands pans de la clinique des adolescents comme temps où la structuration de la subjectivité est mise à l'épreuve dans son articulation à la vie sociale.

La bibliographie de l'ouvrage s'enrichit de notes de lecture.

HOMMAGE À JEAN BERGÈS

HOMMAGE À JEAN BERGÈS

HOMMAGE À JEAN BERGÈS

HOMMAGE À JEAN BERGÈS

Un hommage à Jean Bergès introduit le livre *Actualités de la psychanalyse chez l'enfant et chez l'adolescent*. Pour lui, l'inventivité dont l'enfant fait preuve dans son discours et dans son corps était à reconnaître, à repérer et à écouter comme le lieu d'autant de trouvailles, l'occasion de surprises pour le clinicien, la marque de signifiants auprès desquels l'enfant cherche à se faire représenter comme sujet. Ce sujet que Jean Bergès supposait d'emblée, qu'il anticipait chez tout enfant en consultation, il lui faisait le crédit de parler, « pas de jouer ou dessiner mais de parler de sa place », posant ainsi la primauté du symbolique, sans détour ni négociation.

Plusieurs des textes de cet ouvrage se réfèrent à ses travaux, à sa pensée originale et inventive, à son enseignement rigoureux et à sa clinique si particulière exercée avec l'enfant comme avec sa famille.

Un hommage à Jean Bergès introduit le livre *Actualités de la psychanalyse chez l'enfant et chez l'adolescent*. Pour lui, l'inventivité dont l'enfant fait preuve dans son discours et dans son corps était à reconnaître, à repérer et à écouter comme le lieu d'autant de trouvailles, l'occasion de surprises pour le clinicien, la marque de signifiants auprès desquels l'enfant cherche à se faire représenter comme sujet. Ce sujet que Jean Bergès supposait d'emblée, qu'il anticipait chez tout enfant en consultation, il lui faisait le crédit de parler, « pas de jouer ou dessiner mais de parler de sa place », posant ainsi la primauté du symbolique, sans détour ni négociation.

Plusieurs des textes de cet ouvrage se réfèrent à ses travaux, à sa pensée originale et inventive, à son enseignement rigoureux et à sa clinique si particulière exercée avec l'enfant comme avec sa famille.

Un hommage à Jean Bergès introduit le livre *Actualités de la psychanalyse chez l'enfant et chez l'adolescent*. Pour lui, l'inventivité dont l'enfant fait preuve dans son discours et dans son corps était à reconnaître, à repérer et à écouter comme le lieu d'autant de trouvailles, l'occasion de surprises pour le clinicien, la marque de signifiants auprès desquels l'enfant cherche à se faire représenter comme sujet. Ce sujet que Jean Bergès supposait d'emblée, qu'il anticipait chez tout enfant en consultation, il lui faisait le crédit de parler, « pas de jouer ou dessiner mais de parler de sa place », posant ainsi la primauté du symbolique, sans détour ni négociation.

Plusieurs des textes de cet ouvrage se réfèrent à ses travaux, à sa pensée originale et inventive, à son enseignement rigoureux et à sa clinique si particulière exercée avec l'enfant comme avec sa famille.

Un hommage à Jean Bergès introduit le livre *Actualités de la psychanalyse chez l'enfant et chez l'adolescent*. Pour lui, l'inventivité dont l'enfant fait preuve dans son discours et dans son corps était à reconnaître, à repérer et à écouter comme le lieu d'autant de trouvailles, l'occasion de surprises pour le clinicien, la marque de signifiants auprès desquels l'enfant cherche à se faire représenter comme sujet. Ce sujet que Jean Bergès supposait d'emblée, qu'il anticipait chez tout enfant en consultation, il lui faisait le crédit de parler, « pas de jouer ou dessiner mais de parler de sa place », posant ainsi la primauté du symbolique, sans détour ni négociation.

Plusieurs des textes de cet ouvrage se réfèrent à ses travaux, à sa pensée originale et inventive, à son enseignement rigoureux et à sa clinique si particulière exercée avec l'enfant comme avec sa famille.

Jean Bergès

Ulysse
*ou les difficultés d'un diagnostic univoque*¹

Il s'appelle Ulysse, c'est moi qui lui ai donné ce nom parce qu'il porte un nom de la mythologie.

Qu'est-ce qu'une présentation de cas du côté de la psychanalyse ?

Ce n'est pas la même chose que du côté de la psychothérapie. La psychothérapie cherche la précision, cherche le dossier, la connaissance du dossier. Dossier qui a été « transmis de père en fils » – si j'ose ainsi m'exprimer – depuis le point de départ, habituellement familial ou institutionnel, jusqu'à vous. Si vous vous perdez dans le dossier, comment vous mettre du côté de celui qui fait l'hypothèse, et comment vous mettre du côté de celui qui fait l'hypothèse que l'enfant est capable d'en faire une ? Puisqu'une fois que vous avez lu le dossier, vous savez.

Ce qui marche dans la psychanalyse, c'est qu'il y a un trou dans le savoir, il y a un trou dans le grand Autre, et dans le savoir. Autrement dit, il y a de la place. Si je prends toute la

Jean BERGÈS, *pédopsychiatre, psychanalyste, fondateur de l'EPEP.*

1. Intervention du lundi 1^{er} décembre 2003 au collège d'enseignement de l'ALI.

Jean Bergès

Ulysse
*ou les difficultés d'un diagnostic univoque*¹

Il s'appelle Ulysse, c'est moi qui lui ai donné ce nom parce qu'il porte un nom de la mythologie.

Qu'est-ce qu'une présentation de cas du côté de la psychanalyse ?

Ce n'est pas la même chose que du côté de la psychothérapie. La psychothérapie cherche la précision, cherche le dossier, la connaissance du dossier. Dossier qui a été « transmis de père en fils » – si j'ose ainsi m'exprimer – depuis le point de départ, habituellement familial ou institutionnel, jusqu'à vous. Si vous vous perdez dans le dossier, comment vous mettre du côté de celui qui fait l'hypothèse, et comment vous mettre du côté de celui qui fait l'hypothèse que l'enfant est capable d'en faire une ? Puisqu'une fois que vous avez lu le dossier, vous savez.

Ce qui marche dans la psychanalyse, c'est qu'il y a un trou dans le savoir, il y a un trou dans le grand Autre, et dans le savoir. Autrement dit, il y a de la place. Si je prends toute la

Jean BERGÈS, *pédopsychiatre, psychanalyste, fondateur de l'EPEP.*

1. Intervention du lundi 1^{er} décembre 2003 au collège d'enseignement de l'ALI.

Jean Bergès

Ulysse
*ou les difficultés d'un diagnostic univoque*¹

Il s'appelle Ulysse, c'est moi qui lui ai donné ce nom parce qu'il porte un nom de la mythologie.

Qu'est-ce qu'une présentation de cas du côté de la psychanalyse ?

Ce n'est pas la même chose que du côté de la psychothérapie. La psychothérapie cherche la précision, cherche le dossier, la connaissance du dossier. Dossier qui a été « transmis de père en fils » – si j'ose ainsi m'exprimer – depuis le point de départ, habituellement familial ou institutionnel, jusqu'à vous. Si vous vous perdez dans le dossier, comment vous mettre du côté de celui qui fait l'hypothèse, et comment vous mettre du côté de celui qui fait l'hypothèse que l'enfant est capable d'en faire une ? Puisqu'une fois que vous avez lu le dossier, vous savez.

Ce qui marche dans la psychanalyse, c'est qu'il y a un trou dans le savoir, il y a un trou dans le grand Autre, et dans le savoir. Autrement dit, il y a de la place. Si je prends toute la

Jean BERGÈS, *pédopsychiatre, psychanalyste, fondateur de l'EPEP.*

1. Intervention du lundi 1^{er} décembre 2003 au collège d'enseignement de l'ALI.

Jean Bergès

Ulysse
*ou les difficultés d'un diagnostic univoque*¹

Il s'appelle Ulysse, c'est moi qui lui ai donné ce nom parce qu'il porte un nom de la mythologie.

Qu'est-ce qu'une présentation de cas du côté de la psychanalyse ?

Ce n'est pas la même chose que du côté de la psychothérapie. La psychothérapie cherche la précision, cherche le dossier, la connaissance du dossier. Dossier qui a été « transmis de père en fils » – si j'ose ainsi m'exprimer – depuis le point de départ, habituellement familial ou institutionnel, jusqu'à vous. Si vous vous perdez dans le dossier, comment vous mettre du côté de celui qui fait l'hypothèse, et comment vous mettre du côté de celui qui fait l'hypothèse que l'enfant est capable d'en faire une ? Puisqu'une fois que vous avez lu le dossier, vous savez.

Ce qui marche dans la psychanalyse, c'est qu'il y a un trou dans le savoir, il y a un trou dans le grand Autre, et dans le savoir. Autrement dit, il y a de la place. Si je prends toute la

Jean BERGÈS, *pédopsychiatre, psychanalyste, fondateur de l'EPEP.*

1. Intervention du lundi 1^{er} décembre 2003 au collège d'enseignement de l'ALI.

place, que je sois orthophoniste, psychomotricienne, psychiatre, psychologue, psychanalyste ou je ne sais quoi, je cours au désastre, parce qu'il y en a déjà une qui sait, c'est la mère !

La mère sait, parce que au moins au début, elle remplit toutes les fonctions. Elle porte l'enfant, le change, le nourrit, le chauffe, etc. Ce n'est que par le fonctionnement de ses fonctions que le bébé, s'il en a le courage et les capacités, va déborder la mère.

Pour qu'elle soit débordée, il faut qu'il y ait une place dans son grand Autre à elle : ce n'est pas tout de dire qu'elle occupe le lieu du grand Autre, car si elle l'occupe en entier, où va être la place de quiconque ?

C'est en ce sens que ce que j'ai à vous présenter ce soir, modestement, ce sont d'abord des trous : il va être perceptible dans ce que je vous dirai, qu'en effet, je ne sais pas grand-chose.

Ce jeune homme est venu me voir pour la première fois quand il avait 9 ans. Il est le second, l'aîné ayant deux ans et demi de plus que lui. Alors, je laisse parler la mère : « Le premier nous l'avons fait dans la passion. Mais ensuite le père ne voulait plus d'enfant. C'est ma mère qui m'a obligée à le faire. » Elle a « sauté » la pilule et est tombée enceinte. C'est ce que nous disons avec G. Balbo dans notre livre *Psychose, autisme et défaillance cognitive*, c'est le risque que la grand-mère maternelle tienne la place du père : « C'est ma mère qui m'a dit qu'il fallait faire un enfant ! » Alors, expression que j'avais trouvée délicieuse : « Alors, il a étalé sa semence sans se rendre compte de rien. » Voilà, le père, c'est un homme qui étale de la semence, mais il ne s'aperçoit de rien. Et il a été très éprouvé quand il s'est aperçu que cette dame était enceinte.

Voilà Ulysse qui vient à naître. À la fin de la troisième année de maternelle, la maîtresse dit : « Il est incapable de faire une croix, il ne pourra pas écrire » (ses parents sont enseignants).

place, que je sois orthophoniste, psychomotricienne, psychiatre, psychologue, psychanalyste ou je ne sais quoi, je cours au désastre, parce qu'il y en a déjà une qui sait, c'est la mère !

La mère sait, parce que au moins au début, elle remplit toutes les fonctions. Elle porte l'enfant, le change, le nourrit, le chauffe, etc. Ce n'est que par le fonctionnement de ses fonctions que le bébé, s'il en a le courage et les capacités, va déborder la mère.

Pour qu'elle soit débordée, il faut qu'il y ait une place dans son grand Autre à elle : ce n'est pas tout de dire qu'elle occupe le lieu du grand Autre, car si elle l'occupe en entier, où va être la place de quiconque ?

C'est en ce sens que ce que j'ai à vous présenter ce soir, modestement, ce sont d'abord des trous : il va être perceptible dans ce que je vous dirai, qu'en effet, je ne sais pas grand-chose.

Ce jeune homme est venu me voir pour la première fois quand il avait 9 ans. Il est le second, l'aîné ayant deux ans et demi de plus que lui. Alors, je laisse parler la mère : « Le premier nous l'avons fait dans la passion. Mais ensuite le père ne voulait plus d'enfant. C'est ma mère qui m'a obligée à le faire. » Elle a « sauté » la pilule et est tombée enceinte. C'est ce que nous disons avec G. Balbo dans notre livre *Psychose, autisme et défaillance cognitive*, c'est le risque que la grand-mère maternelle tienne la place du père : « C'est ma mère qui m'a dit qu'il fallait faire un enfant ! » Alors, expression que j'avais trouvée délicieuse : « Alors, il a étalé sa semence sans se rendre compte de rien. » Voilà, le père, c'est un homme qui étale de la semence, mais il ne s'aperçoit de rien. Et il a été très éprouvé quand il s'est aperçu que cette dame était enceinte.

Voilà Ulysse qui vient à naître. À la fin de la troisième année de maternelle, la maîtresse dit : « Il est incapable de faire une croix, il ne pourra pas écrire » (ses parents sont enseignants).

place, que je sois orthophoniste, psychomotricienne, psychiatre, psychologue, psychanalyste ou je ne sais quoi, je cours au désastre, parce qu'il y en a déjà une qui sait, c'est la mère !

La mère sait, parce que au moins au début, elle remplit toutes les fonctions. Elle porte l'enfant, le change, le nourrit, le chauffe, etc. Ce n'est que par le fonctionnement de ses fonctions que le bébé, s'il en a le courage et les capacités, va déborder la mère.

Pour qu'elle soit débordée, il faut qu'il y ait une place dans son grand Autre à elle : ce n'est pas tout de dire qu'elle occupe le lieu du grand Autre, car si elle l'occupe en entier, où va être la place de quiconque ?

C'est en ce sens que ce que j'ai à vous présenter ce soir, modestement, ce sont d'abord des trous : il va être perceptible dans ce que je vous dirai, qu'en effet, je ne sais pas grand-chose.

Ce jeune homme est venu me voir pour la première fois quand il avait 9 ans. Il est le second, l'aîné ayant deux ans et demi de plus que lui. Alors, je laisse parler la mère : « Le premier nous l'avons fait dans la passion. Mais ensuite le père ne voulait plus d'enfant. C'est ma mère qui m'a obligée à le faire. » Elle a « sauté » la pilule et est tombée enceinte. C'est ce que nous disons avec G. Balbo dans notre livre *Psychose, autisme et défaillance cognitive*, c'est le risque que la grand-mère maternelle tienne la place du père : « C'est ma mère qui m'a dit qu'il fallait faire un enfant ! » Alors, expression que j'avais trouvée délicieuse : « Alors, il a étalé sa semence sans se rendre compte de rien. » Voilà, le père, c'est un homme qui étale de la semence, mais il ne s'aperçoit de rien. Et il a été très éprouvé quand il s'est aperçu que cette dame était enceinte.

Voilà Ulysse qui vient à naître. À la fin de la troisième année de maternelle, la maîtresse dit : « Il est incapable de faire une croix, il ne pourra pas écrire » (ses parents sont enseignants).

place, que je sois orthophoniste, psychomotricienne, psychiatre, psychologue, psychanalyste ou je ne sais quoi, je cours au désastre, parce qu'il y en a déjà une qui sait, c'est la mère !

La mère sait, parce que au moins au début, elle remplit toutes les fonctions. Elle porte l'enfant, le change, le nourrit, le chauffe, etc. Ce n'est que par le fonctionnement de ses fonctions que le bébé, s'il en a le courage et les capacités, va déborder la mère.

Pour qu'elle soit débordée, il faut qu'il y ait une place dans son grand Autre à elle : ce n'est pas tout de dire qu'elle occupe le lieu du grand Autre, car si elle l'occupe en entier, où va être la place de quiconque ?

C'est en ce sens que ce que j'ai à vous présenter ce soir, modestement, ce sont d'abord des trous : il va être perceptible dans ce que je vous dirai, qu'en effet, je ne sais pas grand-chose.

Ce jeune homme est venu me voir pour la première fois quand il avait 9 ans. Il est le second, l'aîné ayant deux ans et demi de plus que lui. Alors, je laisse parler la mère : « Le premier nous l'avons fait dans la passion. Mais ensuite le père ne voulait plus d'enfant. C'est ma mère qui m'a obligée à le faire. » Elle a « sauté » la pilule et est tombée enceinte. C'est ce que nous disons avec G. Balbo dans notre livre *Psychose, autisme et défaillance cognitive*, c'est le risque que la grand-mère maternelle tienne la place du père : « C'est ma mère qui m'a dit qu'il fallait faire un enfant ! » Alors, expression que j'avais trouvée délicieuse : « Alors, il a étalé sa semence sans se rendre compte de rien. » Voilà, le père, c'est un homme qui étale de la semence, mais il ne s'aperçoit de rien. Et il a été très éprouvé quand il s'est aperçu que cette dame était enceinte.

Voilà Ulysse qui vient à naître. À la fin de la troisième année de maternelle, la maîtresse dit : « Il est incapable de faire une croix, il ne pourra pas écrire » (ses parents sont enseignants).

À ce moment-là, les parents consultent en neuropédiatrie pour s'apercevoir que du côté de la posturo-motricité, il est plus que nul ; non seulement il est incapable de connaître quoi que ce soit de son corps, de savoir s'il s'agit de ses jambes ou de ses bras, mais de plus, il n'a aucune organisation spatiale : il ne sait pas faire un losange, les carrés ne sont jamais fermés et les croix sont des X, etc.

Alors premier élément à retenir : qu'est-ce que ces enfants-là ? Des enfants appelés « dyspraxiques ». Ce sont « des troubles conjoints du schéma corporel et de l'organisation spatiale ». Parce que, quand je suis en train d'agir, que j'utilise ma motricité, évidemment, je crée de l'espace. Je crée de l'espace en marchant, en faisant marcher mes bras, mon corps, etc., et en créant de l'espace, par la même occasion, je me repère dans l'espace, je pars dans les notions de dessus, dessous, à droite, à gauche, etc.

L'objet dans la dyspraxie a un statut particulier, il est évanescant, il est imprécis, très difficilement saisissable, et quand l'action se donne comme but l'objet, elle le rate.

La dyspraxie, dans ce cas, faisait obstacle à son passage au CP.

La mère, n'écoutant que son courage, le change d'école, sans rien dire. Et pendant son cours préparatoire, la maîtresse passe son temps à souligner qu'il est absolument incapable de tout dessin et par contre en écriture, il est lent mais il y parvient.

Alors voici un point sur lequel je veux attirer votre attention. C'est que le dessin n'a absolument rien à voir avec l'écriture, rien. L'écriture suppose un élan, suppose que le corps est engagé dans ce qu'il écrit. Comme dans la parole ! Et ce n'est pas parce que je suis absolument incapable de faire une croix ou un carré ou un losange, que je ne peux pas écrire.

Parce que l'écriture ne consiste pas à poser des lettres imaginaires – l'imaginaire de la lettre – les unes à côté des autres ! Cela consiste à le servir des lettres pour dire quelque chose.

À ce moment-là, les parents consultent en neuropédiatrie pour s'apercevoir que du côté de la posturo-motricité, il est plus que nul ; non seulement il est incapable de connaître quoi que ce soit de son corps, de savoir s'il s'agit de ses jambes ou de ses bras, mais de plus, il n'a aucune organisation spatiale : il ne sait pas faire un losange, les carrés ne sont jamais fermés et les croix sont des X, etc.

Alors premier élément à retenir : qu'est-ce que ces enfants-là ? Des enfants appelés « dyspraxiques ». Ce sont « des troubles conjoints du schéma corporel et de l'organisation spatiale ». Parce que, quand je suis en train d'agir, que j'utilise ma motricité, évidemment, je crée de l'espace. Je crée de l'espace en marchant, en faisant marcher mes bras, mon corps, etc., et en créant de l'espace, par la même occasion, je me repère dans l'espace, je pars dans les notions de dessus, dessous, à droite, à gauche, etc.

L'objet dans la dyspraxie a un statut particulier, il est évanescant, il est imprécis, très difficilement saisissable, et quand l'action se donne comme but l'objet, elle le rate.

La dyspraxie, dans ce cas, faisait obstacle à son passage au CP.

La mère, n'écoutant que son courage, le change d'école, sans rien dire. Et pendant son cours préparatoire, la maîtresse passe son temps à souligner qu'il est absolument incapable de tout dessin et par contre en écriture, il est lent mais il y parvient.

Alors voici un point sur lequel je veux attirer votre attention. C'est que le dessin n'a absolument rien à voir avec l'écriture, rien. L'écriture suppose un élan, suppose que le corps est engagé dans ce qu'il écrit. Comme dans la parole ! Et ce n'est pas parce que je suis absolument incapable de faire une croix ou un carré ou un losange, que je ne peux pas écrire.

Parce que l'écriture ne consiste pas à poser des lettres imaginaires – l'imaginaire de la lettre – les unes à côté des autres ! Cela consiste à le servir des lettres pour dire quelque chose.

À ce moment-là, les parents consultent en neuropédiatrie pour s'apercevoir que du côté de la posturo-motricité, il est plus que nul ; non seulement il est incapable de connaître quoi que ce soit de son corps, de savoir s'il s'agit de ses jambes ou de ses bras, mais de plus, il n'a aucune organisation spatiale : il ne sait pas faire un losange, les carrés ne sont jamais fermés et les croix sont des X, etc.

Alors premier élément à retenir : qu'est-ce que ces enfants-là ? Des enfants appelés « dyspraxiques ». Ce sont « des troubles conjoints du schéma corporel et de l'organisation spatiale ». Parce que, quand je suis en train d'agir, que j'utilise ma motricité, évidemment, je crée de l'espace. Je crée de l'espace en marchant, en faisant marcher mes bras, mon corps, etc., et en créant de l'espace, par la même occasion, je me repère dans l'espace, je pars dans les notions de dessus, dessous, à droite, à gauche, etc.

L'objet dans la dyspraxie a un statut particulier, il est évanescant, il est imprécis, très difficilement saisissable, et quand l'action se donne comme but l'objet, elle le rate.

La dyspraxie, dans ce cas, faisait obstacle à son passage au CP.

La mère, n'écoutant que son courage, le change d'école, sans rien dire. Et pendant son cours préparatoire, la maîtresse passe son temps à souligner qu'il est absolument incapable de tout dessin et par contre en écriture, il est lent mais il y parvient.

Alors voici un point sur lequel je veux attirer votre attention. C'est que le dessin n'a absolument rien à voir avec l'écriture, rien. L'écriture suppose un élan, suppose que le corps est engagé dans ce qu'il écrit. Comme dans la parole ! Et ce n'est pas parce que je suis absolument incapable de faire une croix ou un carré ou un losange, que je ne peux pas écrire.

Parce que l'écriture ne consiste pas à poser des lettres imaginaires – l'imaginaire de la lettre – les unes à côté des autres ! Cela consiste à le servir des lettres pour dire quelque chose.

À ce moment-là, les parents consultent en neuropédiatrie pour s'apercevoir que du côté de la posturo-motricité, il est plus que nul ; non seulement il est incapable de connaître quoi que ce soit de son corps, de savoir s'il s'agit de ses jambes ou de ses bras, mais de plus, il n'a aucune organisation spatiale : il ne sait pas faire un losange, les carrés ne sont jamais fermés et les croix sont des X, etc.

Alors premier élément à retenir : qu'est-ce que ces enfants-là ? Des enfants appelés « dyspraxiques ». Ce sont « des troubles conjoints du schéma corporel et de l'organisation spatiale ». Parce que, quand je suis en train d'agir, que j'utilise ma motricité, évidemment, je crée de l'espace. Je crée de l'espace en marchant, en faisant marcher mes bras, mon corps, etc., et en créant de l'espace, par la même occasion, je me repère dans l'espace, je pars dans les notions de dessus, dessous, à droite, à gauche, etc.

L'objet dans la dyspraxie a un statut particulier, il est évanescant, il est imprécis, très difficilement saisissable, et quand l'action se donne comme but l'objet, elle le rate.

La dyspraxie, dans ce cas, faisait obstacle à son passage au CP.

La mère, n'écoutant que son courage, le change d'école, sans rien dire. Et pendant son cours préparatoire, la maîtresse passe son temps à souligner qu'il est absolument incapable de tout dessin et par contre en écriture, il est lent mais il y parvient.

Alors voici un point sur lequel je veux attirer votre attention. C'est que le dessin n'a absolument rien à voir avec l'écriture, rien. L'écriture suppose un élan, suppose que le corps est engagé dans ce qu'il écrit. Comme dans la parole ! Et ce n'est pas parce que je suis absolument incapable de faire une croix ou un carré ou un losange, que je ne peux pas écrire.

Parce que l'écriture ne consiste pas à poser des lettres imaginaires – l'imaginaire de la lettre – les unes à côté des autres ! Cela consiste à le servir des lettres pour dire quelque chose.

Donc ce jeune homme n'a pas encore 9 ans, les explications données par la famille le sont sous l'angle de la neurologie. C'est-à-dire qu'il est handicapé. (Il a 21 ans maintenant, je crois, il est toujours handicapé.) Il a un tiers temps dans ses compositions parce qu'il écrit très lentement. Il est en train de s'apercevoir que ce tiers temps est peut-être, comme il dit, une « usurpation ».

Quand je le vois, de quoi me parle-t-il ? De deux choses.

Premièrement, il a un hamster qu'il adore et qui, à la sixième séance, meurt. Je le vois arriver, dans un état dépressif, de deuil très profond, avec des éléments de loquacité, de mots placés les uns à la suite des autres, sans grande cohésion. Ce hamster, finalement, il l'a mis dans le congélateur et il y est encore.

Vous voyez, c'est une position avec l'objet d'amour tout à fait particulière parce qu'elle serait indicative d'un déni.

C'est la première chose dont il me parle, pour m'expliquer qu'il n'a plus envie de rien et que l'école « lui casse les pieds ».

Deuxième point, tous ses copains sont des « salauds ». Ils lui en veulent, ils l'épient, ils le regardent de travers, ils se moquent de lui, ils ont des doutes sur son sexe. Lui-même ne peut en aucune façon contrebattre ce dispositif qu'il repère chez les autres par le sport. Puisque, comme il dit : il est incapable de donner un coup de pied dans un ballon, puisqu'il est dyspraxique. Il est donc, d'une part, minable – c'est ce que disent les copains – et, d'autre part, lui sait que les copains le trouvent « connard et sans intérêt » et en parlent entre eux.

Alors, vu sous l'angle de la position dépressive et du deuil, faut-il attacher une importance à cette nullité, à cette autocritique dévalorisante ? Ou faut-il prendre ces diverses descriptions comme tout bonnement paranoïaques ?

C'est une question que je me pose mais à laquelle je ne réponds pas. Parce qu'il me semble que la psychose n'est pas une maladie, ce sont les mécanismes psychotiques de défense qui nous sautent aux yeux ; peut-être ce deuil du hamster va

Donc ce jeune homme n'a pas encore 9 ans, les explications données par la famille le sont sous l'angle de la neurologie. C'est-à-dire qu'il est handicapé. (Il a 21 ans maintenant, je crois, il est toujours handicapé.) Il a un tiers temps dans ses compositions parce qu'il écrit très lentement. Il est en train de s'apercevoir que ce tiers temps est peut-être, comme il dit, une « usurpation ».

Quand je le vois, de quoi me parle-t-il ? De deux choses.

Premièrement, il a un hamster qu'il adore et qui, à la sixième séance, meurt. Je le vois arriver, dans un état dépressif, de deuil très profond, avec des éléments de loquacité, de mots placés les uns à la suite des autres, sans grande cohésion. Ce hamster, finalement, il l'a mis dans le congélateur et il y est encore.

Vous voyez, c'est une position avec l'objet d'amour tout à fait particulière parce qu'elle serait indicative d'un déni.

C'est la première chose dont il me parle, pour m'expliquer qu'il n'a plus envie de rien et que l'école « lui casse les pieds ».

Deuxième point, tous ses copains sont des « salauds ». Ils lui en veulent, ils l'épient, ils le regardent de travers, ils se moquent de lui, ils ont des doutes sur son sexe. Lui-même ne peut en aucune façon contrebattre ce dispositif qu'il repère chez les autres par le sport. Puisque, comme il dit : il est incapable de donner un coup de pied dans un ballon, puisqu'il est dyspraxique. Il est donc, d'une part, minable – c'est ce que disent les copains – et, d'autre part, lui sait que les copains le trouvent « connard et sans intérêt » et en parlent entre eux.

Alors, vu sous l'angle de la position dépressive et du deuil, faut-il attacher une importance à cette nullité, à cette autocritique dévalorisante ? Ou faut-il prendre ces diverses descriptions comme tout bonnement paranoïaques ?

C'est une question que je me pose mais à laquelle je ne réponds pas. Parce qu'il me semble que la psychose n'est pas une maladie, ce sont les mécanismes psychotiques de défense qui nous sautent aux yeux ; peut-être ce deuil du hamster va

Donc ce jeune homme n'a pas encore 9 ans, les explications données par la famille le sont sous l'angle de la neurologie. C'est-à-dire qu'il est handicapé. (Il a 21 ans maintenant, je crois, il est toujours handicapé.) Il a un tiers temps dans ses compositions parce qu'il écrit très lentement. Il est en train de s'apercevoir que ce tiers temps est peut-être, comme il dit, une « usurpation ».

Quand je le vois, de quoi me parle-t-il ? De deux choses.

Premièrement, il a un hamster qu'il adore et qui, à la sixième séance, meurt. Je le vois arriver, dans un état dépressif, de deuil très profond, avec des éléments de loquacité, de mots placés les uns à la suite des autres, sans grande cohésion. Ce hamster, finalement, il l'a mis dans le congélateur et il y est encore.

Vous voyez, c'est une position avec l'objet d'amour tout à fait particulière parce qu'elle serait indicative d'un déni.

C'est la première chose dont il me parle, pour m'expliquer qu'il n'a plus envie de rien et que l'école « lui casse les pieds ».

Deuxième point, tous ses copains sont des « salauds ». Ils lui en veulent, ils l'épient, ils le regardent de travers, ils se moquent de lui, ils ont des doutes sur son sexe. Lui-même ne peut en aucune façon contrebattre ce dispositif qu'il repère chez les autres par le sport. Puisque, comme il dit : il est incapable de donner un coup de pied dans un ballon, puisqu'il est dyspraxique. Il est donc, d'une part, minable – c'est ce que disent les copains – et, d'autre part, lui sait que les copains le trouvent « connard et sans intérêt » et en parlent entre eux.

Alors, vu sous l'angle de la position dépressive et du deuil, faut-il attacher une importance à cette nullité, à cette autocritique dévalorisante ? Ou faut-il prendre ces diverses descriptions comme tout bonnement paranoïaques ?

C'est une question que je me pose mais à laquelle je ne réponds pas. Parce qu'il me semble que la psychose n'est pas une maladie, ce sont les mécanismes psychotiques de défense qui nous sautent aux yeux ; peut-être ce deuil du hamster va

Donc ce jeune homme n'a pas encore 9 ans, les explications données par la famille le sont sous l'angle de la neurologie. C'est-à-dire qu'il est handicapé. (Il a 21 ans maintenant, je crois, il est toujours handicapé.) Il a un tiers temps dans ses compositions parce qu'il écrit très lentement. Il est en train de s'apercevoir que ce tiers temps est peut-être, comme il dit, une « usurpation ».

Quand je le vois, de quoi me parle-t-il ? De deux choses.

Premièrement, il a un hamster qu'il adore et qui, à la sixième séance, meurt. Je le vois arriver, dans un état dépressif, de deuil très profond, avec des éléments de loquacité, de mots placés les uns à la suite des autres, sans grande cohésion. Ce hamster, finalement, il l'a mis dans le congélateur et il y est encore.

Vous voyez, c'est une position avec l'objet d'amour tout à fait particulière parce qu'elle serait indicative d'un déni.

C'est la première chose dont il me parle, pour m'expliquer qu'il n'a plus envie de rien et que l'école « lui casse les pieds ».

Deuxième point, tous ses copains sont des « salauds ». Ils lui en veulent, ils l'épient, ils le regardent de travers, ils se moquent de lui, ils ont des doutes sur son sexe. Lui-même ne peut en aucune façon contrebattre ce dispositif qu'il repère chez les autres par le sport. Puisque, comme il dit : il est incapable de donner un coup de pied dans un ballon, puisqu'il est dyspraxique. Il est donc, d'une part, minable – c'est ce que disent les copains – et, d'autre part, lui sait que les copains le trouvent « connard et sans intérêt » et en parlent entre eux.

Alors, vu sous l'angle de la position dépressive et du deuil, faut-il attacher une importance à cette nullité, à cette autocritique dévalorisante ? Ou faut-il prendre ces diverses descriptions comme tout bonnement paranoïaques ?

C'est une question que je me pose mais à laquelle je ne réponds pas. Parce qu'il me semble que la psychose n'est pas une maladie, ce sont les mécanismes psychotiques de défense qui nous sautent aux yeux ; peut-être ce deuil du hamster va

permettre d'aborder la question de la « saloperie » des copains autrement. Et vers la fin d'année, qu'est-ce j'apprends ? Que ce hamster était son « fils adoptif ».

Après un silence, je lui demande : « Qu'est-ce que ça veut dire ? » Il me dit : « Ça veut dire qu'il y a des enfants qui n'ont pas de père, le père ne fait que les adopter. »

Et il insiste pendant toute la séance sur le fait que, du côté du sexuel, en ce qui le concerne, il n'est sûr de rien. Il n'est sûr de rien parce que ses érections ne lui procurent aucune satisfaction, mais au contraire de l'angoisse et ce qu'il appelle un questionnement sans réponse.

De sorte que ce « fils adoptif » qui est dans ce congélateur est toujours en place ! Autrement dit, ce que Freud appelle la scène primitive, que je vous proposerai d'appeler « la représentation de l'acte sexuel à mon origine », est irreprésentable !

Et non seulement elle est irreprésentable, mais elle doit, de façon militante, quotidienne, être niée.

Petit à petit dans ma tête, ce hamster auquel j'avais donné un statut d'objet, d'objet d'amour, ne devient rien d'autre que ce que j'appellerai le réel de ce fantasme, à savoir qu'il n'y a pas eu d'acte sexuel à mon origine.

C'est là que se profile la grand-mère, qui est la génitrice du côté paternel. Cette question de fils adoptif permet d'aborder ce que j'appellerai le sexuel (pas le réel sexuel, mais le sexuel imaginaire) de l'enfant.

Rien n'est sécurisé pour lui. Ses copains lui en veulent, se moquent de lui, et les filles, qui sont exhibitionnistes, l'excitent et, comme il dit, « rient pour me faire pleurer ».

Tout ceci ne l'empêche pas de passer de classe en classe, il n'est pas du tout mauvais élève. Alors, de cet objet que je n'arrive pas à préciser, je me dis : peut-être s'agit-il d'une mélancolie, dont je ne connais pas l'objet ? Une perte de l'objet que je ne connais pas. Et de fait, il ne veut pas aller en vacances avec ses parents, il ne veut pas jouer avec son frère, il ne veut manger que tout seul, etc., et il se replie de plus en plus.

permettre d'aborder la question de la « saloperie » des copains autrement. Et vers la fin d'année, qu'est-ce j'apprends ? Que ce hamster était son « fils adoptif ».

Après un silence, je lui demande : « Qu'est-ce que ça veut dire ? » Il me dit : « Ça veut dire qu'il y a des enfants qui n'ont pas de père, le père ne fait que les adopter. »

Et il insiste pendant toute la séance sur le fait que, du côté du sexuel, en ce qui le concerne, il n'est sûr de rien. Il n'est sûr de rien parce que ses érections ne lui procurent aucune satisfaction, mais au contraire de l'angoisse et ce qu'il appelle un questionnement sans réponse.

De sorte que ce « fils adoptif » qui est dans ce congélateur est toujours en place ! Autrement dit, ce que Freud appelle la scène primitive, que je vous proposerai d'appeler « la représentation de l'acte sexuel à mon origine », est irreprésentable !

Et non seulement elle est irreprésentable, mais elle doit, de façon militante, quotidienne, être niée.

Petit à petit dans ma tête, ce hamster auquel j'avais donné un statut d'objet, d'objet d'amour, ne devient rien d'autre que ce que j'appellerai le réel de ce fantasme, à savoir qu'il n'y a pas eu d'acte sexuel à mon origine.

C'est là que se profile la grand-mère, qui est la génitrice du côté paternel. Cette question de fils adoptif permet d'aborder ce que j'appellerai le sexuel (pas le réel sexuel, mais le sexuel imaginaire) de l'enfant.

Rien n'est sécurisé pour lui. Ses copains lui en veulent, se moquent de lui, et les filles, qui sont exhibitionnistes, l'excitent et, comme il dit, « rient pour me faire pleurer ».

Tout ceci ne l'empêche pas de passer de classe en classe, il n'est pas du tout mauvais élève. Alors, de cet objet que je n'arrive pas à préciser, je me dis : peut-être s'agit-il d'une mélancolie, dont je ne connais pas l'objet ? Une perte de l'objet que je ne connais pas. Et de fait, il ne veut pas aller en vacances avec ses parents, il ne veut pas jouer avec son frère, il ne veut manger que tout seul, etc., et il se replie de plus en plus.

permettre d'aborder la question de la « saloperie » des copains autrement. Et vers la fin d'année, qu'est-ce j'apprends ? Que ce hamster était son « fils adoptif ».

Après un silence, je lui demande : « Qu'est-ce que ça veut dire ? » Il me dit : « Ça veut dire qu'il y a des enfants qui n'ont pas de père, le père ne fait que les adopter. »

Et il insiste pendant toute la séance sur le fait que, du côté du sexuel, en ce qui le concerne, il n'est sûr de rien. Il n'est sûr de rien parce que ses érections ne lui procurent aucune satisfaction, mais au contraire de l'angoisse et ce qu'il appelle un questionnement sans réponse.

De sorte que ce « fils adoptif » qui est dans ce congélateur est toujours en place ! Autrement dit, ce que Freud appelle la scène primitive, que je vous proposerai d'appeler « la représentation de l'acte sexuel à mon origine », est irreprésentable !

Et non seulement elle est irreprésentable, mais elle doit, de façon militante, quotidienne, être niée.

Petit à petit dans ma tête, ce hamster auquel j'avais donné un statut d'objet, d'objet d'amour, ne devient rien d'autre que ce que j'appellerai le réel de ce fantasme, à savoir qu'il n'y a pas eu d'acte sexuel à mon origine.

C'est là que se profile la grand-mère, qui est la génitrice du côté paternel. Cette question de fils adoptif permet d'aborder ce que j'appellerai le sexuel (pas le réel sexuel, mais le sexuel imaginaire) de l'enfant.

Rien n'est sécurisé pour lui. Ses copains lui en veulent, se moquent de lui, et les filles, qui sont exhibitionnistes, l'excitent et, comme il dit, « rient pour me faire pleurer ».

Tout ceci ne l'empêche pas de passer de classe en classe, il n'est pas du tout mauvais élève. Alors, de cet objet que je n'arrive pas à préciser, je me dis : peut-être s'agit-il d'une mélancolie, dont je ne connais pas l'objet ? Une perte de l'objet que je ne connais pas. Et de fait, il ne veut pas aller en vacances avec ses parents, il ne veut pas jouer avec son frère, il ne veut manger que tout seul, etc., et il se replie de plus en plus.

permettre d'aborder la question de la « saloperie » des copains autrement. Et vers la fin d'année, qu'est-ce j'apprends ? Que ce hamster était son « fils adoptif ».

Après un silence, je lui demande : « Qu'est-ce que ça veut dire ? » Il me dit : « Ça veut dire qu'il y a des enfants qui n'ont pas de père, le père ne fait que les adopter. »

Et il insiste pendant toute la séance sur le fait que, du côté du sexuel, en ce qui le concerne, il n'est sûr de rien. Il n'est sûr de rien parce que ses érections ne lui procurent aucune satisfaction, mais au contraire de l'angoisse et ce qu'il appelle un questionnement sans réponse.

De sorte que ce « fils adoptif » qui est dans ce congélateur est toujours en place ! Autrement dit, ce que Freud appelle la scène primitive, que je vous proposerai d'appeler « la représentation de l'acte sexuel à mon origine », est irreprésentable !

Et non seulement elle est irreprésentable, mais elle doit, de façon militante, quotidienne, être niée.

Petit à petit dans ma tête, ce hamster auquel j'avais donné un statut d'objet, d'objet d'amour, ne devient rien d'autre que ce que j'appellerai le réel de ce fantasme, à savoir qu'il n'y a pas eu d'acte sexuel à mon origine.

C'est là que se profile la grand-mère, qui est la génitrice du côté paternel. Cette question de fils adoptif permet d'aborder ce que j'appellerai le sexuel (pas le réel sexuel, mais le sexuel imaginaire) de l'enfant.

Rien n'est sécurisé pour lui. Ses copains lui en veulent, se moquent de lui, et les filles, qui sont exhibitionnistes, l'excitent et, comme il dit, « rient pour me faire pleurer ».

Tout ceci ne l'empêche pas de passer de classe en classe, il n'est pas du tout mauvais élève. Alors, de cet objet que je n'arrive pas à préciser, je me dis : peut-être s'agit-il d'une mélancolie, dont je ne connais pas l'objet ? Une perte de l'objet que je ne connais pas. Et de fait, il ne veut pas aller en vacances avec ses parents, il ne veut pas jouer avec son frère, il ne veut manger que tout seul, etc., et il se replie de plus en plus.

Arrêt du travail qu'il faisait avec moi sans explication de quiconque. Il revient d'assez bonne humeur, plutôt enjoué, à 13 ans : « Je suis rentré en sixième, en cinquième, tous les gens sont impeccables », sauf un qui porte avec lui le regard inquiet, quasiment mortel, « qu'il connaît ». Tout va bien, mais sa prof de français le vise spécialement.

Comment ? Eh bien, quand il a fait une composition française, qui est sa matière préférée, il va se faire noter par sa mère et par son père. Mais là où la mère lui met 12, il a 11,5, et quand le père met 14, il a 13,5. Et tous ces demi-points ajoutés, à la fin du deuxième trimestre lui font une perte de 51 points !

Il me prend à témoin de cette hémorragie, de cette perte absolument irréparable, et il me dit qu'il est en train de préparer la mort de ce professeur. Il a trouvé deux copains qui sont d'accord pour l'aider. Parce que lui, compte tenu de sa maladie, n'arrivera jamais à rien : le tout avec un sérieux imperturbable.

Dans les trois séances qui suivent, je lui fais une interprétation, que j'appellerai basique, qui est la suivante : son mépris des autres, c'est ce qu'il repère chez son professeur. Son mépris et son injustice concernant les autres, c'est ce qu'il a très bien repéré chez elle.

Il me dit : « Oui, je constate que dans la passion destructrice de mon professeur, je retrouve la mienne. » L'assassinat est remis à plus tard et ses copains lui disent qu'ils avaient dit oui pour ne pas le vexer.

En somme, arrivé en quatrième, la persécution est terminée. Comme il dit d'une manière saisissante : « Je ne leur en veux plus, elle ne me persécute plus. » Seulement on ne le comprend pas, voilà. Ses copains, son prof de math, son prof de physique, son prof d'histoire et géo, tous, on ne le comprend pas. Mais il sait pourquoi !

Parce qu'il est poète. Et il m'explique que depuis la première série de séances que nous avons eues, il avait décidé

Arrêt du travail qu'il faisait avec moi sans explication de quiconque. Il revient d'assez bonne humeur, plutôt enjoué, à 13 ans : « Je suis rentré en sixième, en cinquième, tous les gens sont impeccables », sauf un qui porte avec lui le regard inquiet, quasiment mortel, « qu'il connaît ». Tout va bien, mais sa prof de français le vise spécialement.

Comment ? Eh bien, quand il a fait une composition française, qui est sa matière préférée, il va se faire noter par sa mère et par son père. Mais là où la mère lui met 12, il a 11,5, et quand le père met 14, il a 13,5. Et tous ces demi-points ajoutés, à la fin du deuxième trimestre lui font une perte de 51 points !

Il me prend à témoin de cette hémorragie, de cette perte absolument irréparable, et il me dit qu'il est en train de préparer la mort de ce professeur. Il a trouvé deux copains qui sont d'accord pour l'aider. Parce que lui, compte tenu de sa maladie, n'arrivera jamais à rien : le tout avec un sérieux imperturbable.

Dans les trois séances qui suivent, je lui fais une interprétation, que j'appellerai basique, qui est la suivante : son mépris des autres, c'est ce qu'il repère chez son professeur. Son mépris et son injustice concernant les autres, c'est ce qu'il a très bien repéré chez elle.

Il me dit : « Oui, je constate que dans la passion destructrice de mon professeur, je retrouve la mienne. » L'assassinat est remis à plus tard et ses copains lui disent qu'ils avaient dit oui pour ne pas le vexer.

En somme, arrivé en quatrième, la persécution est terminée. Comme il dit d'une manière saisissante : « Je ne leur en veux plus, elle ne me persécute plus. » Seulement on ne le comprend pas, voilà. Ses copains, son prof de math, son prof de physique, son prof d'histoire et géo, tous, on ne le comprend pas. Mais il sait pourquoi !

Parce qu'il est poète. Et il m'explique que depuis la première série de séances que nous avons eues, il avait décidé

Arrêt du travail qu'il faisait avec moi sans explication de quiconque. Il revient d'assez bonne humeur, plutôt enjoué, à 13 ans : « Je suis rentré en sixième, en cinquième, tous les gens sont impeccables », sauf un qui porte avec lui le regard inquiet, quasiment mortel, « qu'il connaît ». Tout va bien, mais sa prof de français le vise spécialement.

Comment ? Eh bien, quand il a fait une composition française, qui est sa matière préférée, il va se faire noter par sa mère et par son père. Mais là où la mère lui met 12, il a 11,5, et quand le père met 14, il a 13,5. Et tous ces demi-points ajoutés, à la fin du deuxième trimestre lui font une perte de 51 points !

Il me prend à témoin de cette hémorragie, de cette perte absolument irréparable, et il me dit qu'il est en train de préparer la mort de ce professeur. Il a trouvé deux copains qui sont d'accord pour l'aider. Parce que lui, compte tenu de sa maladie, n'arrivera jamais à rien : le tout avec un sérieux imperturbable.

Dans les trois séances qui suivent, je lui fais une interprétation, que j'appellerai basique, qui est la suivante : son mépris des autres, c'est ce qu'il repère chez son professeur. Son mépris et son injustice concernant les autres, c'est ce qu'il a très bien repéré chez elle.

Il me dit : « Oui, je constate que dans la passion destructrice de mon professeur, je retrouve la mienne. » L'assassinat est remis à plus tard et ses copains lui disent qu'ils avaient dit oui pour ne pas le vexer.

En somme, arrivé en quatrième, la persécution est terminée. Comme il dit d'une manière saisissante : « Je ne leur en veux plus, elle ne me persécute plus. » Seulement on ne le comprend pas, voilà. Ses copains, son prof de math, son prof de physique, son prof d'histoire et géo, tous, on ne le comprend pas. Mais il sait pourquoi !

Parce qu'il est poète. Et il m'explique que depuis la première série de séances que nous avons eues, il avait décidé

Arrêt du travail qu'il faisait avec moi sans explication de quiconque. Il revient d'assez bonne humeur, plutôt enjoué, à 13 ans : « Je suis rentré en sixième, en cinquième, tous les gens sont impeccables », sauf un qui porte avec lui le regard inquiet, quasiment mortel, « qu'il connaît ». Tout va bien, mais sa prof de français le vise spécialement.

Comment ? Eh bien, quand il a fait une composition française, qui est sa matière préférée, il va se faire noter par sa mère et par son père. Mais là où la mère lui met 12, il a 11,5, et quand le père met 14, il a 13,5. Et tous ces demi-points ajoutés, à la fin du deuxième trimestre lui font une perte de 51 points !

Il me prend à témoin de cette hémorragie, de cette perte absolument irréparable, et il me dit qu'il est en train de préparer la mort de ce professeur. Il a trouvé deux copains qui sont d'accord pour l'aider. Parce que lui, compte tenu de sa maladie, n'arrivera jamais à rien : le tout avec un sérieux imperturbable.

Dans les trois séances qui suivent, je lui fais une interprétation, que j'appellerai basique, qui est la suivante : son mépris des autres, c'est ce qu'il repère chez son professeur. Son mépris et son injustice concernant les autres, c'est ce qu'il a très bien repéré chez elle.

Il me dit : « Oui, je constate que dans la passion destructrice de mon professeur, je retrouve la mienne. » L'assassinat est remis à plus tard et ses copains lui disent qu'ils avaient dit oui pour ne pas le vexer.

En somme, arrivé en quatrième, la persécution est terminée. Comme il dit d'une manière saisissante : « Je ne leur en veux plus, elle ne me persécute plus. » Seulement on ne le comprend pas, voilà. Ses copains, son prof de math, son prof de physique, son prof d'histoire et géo, tous, on ne le comprend pas. Mais il sait pourquoi !

Parce qu'il est poète. Et il m'explique que depuis la première série de séances que nous avons eues, il avait décidé

d'être poète : pourquoi bloquer, coincer et tuer, puisqu'on peut le faire avec des mots ? Alors, depuis, il est poète.

C'est ce que j'appelle un poète-né. Cette affaire de poésie, pourquoi m'en parle-t-il ? Parce qu'une des filles qui est la moins exhibitionniste de la classe, pour laquelle il a une passion violente, ne répond pas à ses lettres. Lesquelles lettres sont des poèmes qu'il lui adresse, de quatre à cinq pages !

Alors, comment aborder cette question de « on ne le comprend pas » ? Parce que inutile de vous dire que je suis réputé ne pas le comprendre non plus. La preuve, c'est que je ne lui adresse guère la parole. Et alors il part dans un discours, au sujet de la compréhension, très intéressant, qui me permet d'avancer vers vous que le refoulement, ce n'est pas seulement une instance totalitaire qui vient s'opposer à un représentant représentatif du signifiant.

Autrement dit, ce n'est pas le surmoi qui est dans la bataille, pas du tout. Le surmoi s'infiltré dans la phrase, s'infiltré dans la chaîne signifiante et parmi ses failles, failles de sens, me dit-il, là est la poésie. La poésie consiste à utiliser les sentiments contraires, les interdits, les refoulements dans les failles de la langue.

Ce jeune homme m'a beaucoup appris. Je pensais que le refoulement était un processus contre lequel on ne pouvait pas grand-chose. Mais le refoulement, c'est ce qui fait que vous dites une phrase construite d'une façon alors qu'elle pourrait l'être d'une autre. Et si vous faites de la poésie, je dirai, à la limite, vous pouvez « vous dispenser du refoulement ».

Et alors je me suis souvenu de ce qu'on appelle les écrits de schizophrènes qui souvent sont très poétiques. De sorte que la question que je me suis posée à ce moment-là est la suivante : comment a-t-il pu devenir poète pour ne pas être psychotique, alors qu'il avait raté de peu la paranoïa, ne parlons pas de la psychose narcissique qui était là au départ, n'est-ce pas ? Comment a-t-il fait ? Alors je me suis demandé si la permanence du hamster était en quelque façon une sorte de

d'être poète : pourquoi bloquer, coincer et tuer, puisqu'on peut le faire avec des mots ? Alors, depuis, il est poète.

C'est ce que j'appelle un poète-né. Cette affaire de poésie, pourquoi m'en parle-t-il ? Parce qu'une des filles qui est la moins exhibitionniste de la classe, pour laquelle il a une passion violente, ne répond pas à ses lettres. Lesquelles lettres sont des poèmes qu'il lui adresse, de quatre à cinq pages !

Alors, comment aborder cette question de « on ne le comprend pas » ? Parce que inutile de vous dire que je suis réputé ne pas le comprendre non plus. La preuve, c'est que je ne lui adresse guère la parole. Et alors il part dans un discours, au sujet de la compréhension, très intéressant, qui me permet d'avancer vers vous que le refoulement, ce n'est pas seulement une instance totalitaire qui vient s'opposer à un représentant représentatif du signifiant.

Autrement dit, ce n'est pas le surmoi qui est dans la bataille, pas du tout. Le surmoi s'infiltré dans la phrase, s'infiltré dans la chaîne signifiante et parmi ses failles, failles de sens, me dit-il, là est la poésie. La poésie consiste à utiliser les sentiments contraires, les interdits, les refoulements dans les failles de la langue.

Ce jeune homme m'a beaucoup appris. Je pensais que le refoulement était un processus contre lequel on ne pouvait pas grand-chose. Mais le refoulement, c'est ce qui fait que vous dites une phrase construite d'une façon alors qu'elle pourrait l'être d'une autre. Et si vous faites de la poésie, je dirai, à la limite, vous pouvez « vous dispenser du refoulement ».

Et alors je me suis souvenu de ce qu'on appelle les écrits de schizophrènes qui souvent sont très poétiques. De sorte que la question que je me suis posée à ce moment-là est la suivante : comment a-t-il pu devenir poète pour ne pas être psychotique, alors qu'il avait raté de peu la paranoïa, ne parlons pas de la psychose narcissique qui était là au départ, n'est-ce pas ? Comment a-t-il fait ? Alors je me suis demandé si la permanence du hamster était en quelque façon une sorte de

d'être poète : pourquoi bloquer, coincer et tuer, puisqu'on peut le faire avec des mots ? Alors, depuis, il est poète.

C'est ce que j'appelle un poète-né. Cette affaire de poésie, pourquoi m'en parle-t-il ? Parce qu'une des filles qui est la moins exhibitionniste de la classe, pour laquelle il a une passion violente, ne répond pas à ses lettres. Lesquelles lettres sont des poèmes qu'il lui adresse, de quatre à cinq pages !

Alors, comment aborder cette question de « on ne le comprend pas » ? Parce que inutile de vous dire que je suis réputé ne pas le comprendre non plus. La preuve, c'est que je ne lui adresse guère la parole. Et alors il part dans un discours, au sujet de la compréhension, très intéressant, qui me permet d'avancer vers vous que le refoulement, ce n'est pas seulement une instance totalitaire qui vient s'opposer à un représentant représentatif du signifiant.

Autrement dit, ce n'est pas le surmoi qui est dans la bataille, pas du tout. Le surmoi s'infiltré dans la phrase, s'infiltré dans la chaîne signifiante et parmi ses failles, failles de sens, me dit-il, là est la poésie. La poésie consiste à utiliser les sentiments contraires, les interdits, les refoulements dans les failles de la langue.

Ce jeune homme m'a beaucoup appris. Je pensais que le refoulement était un processus contre lequel on ne pouvait pas grand-chose. Mais le refoulement, c'est ce qui fait que vous dites une phrase construite d'une façon alors qu'elle pourrait l'être d'une autre. Et si vous faites de la poésie, je dirai, à la limite, vous pouvez « vous dispenser du refoulement ».

Et alors je me suis souvenu de ce qu'on appelle les écrits de schizophrènes qui souvent sont très poétiques. De sorte que la question que je me suis posée à ce moment-là est la suivante : comment a-t-il pu devenir poète pour ne pas être psychotique, alors qu'il avait raté de peu la paranoïa, ne parlons pas de la psychose narcissique qui était là au départ, n'est-ce pas ? Comment a-t-il fait ? Alors je me suis demandé si la permanence du hamster était en quelque façon une sorte de

d'être poète : pourquoi bloquer, coincer et tuer, puisqu'on peut le faire avec des mots ? Alors, depuis, il est poète.

C'est ce que j'appelle un poète-né. Cette affaire de poésie, pourquoi m'en parle-t-il ? Parce qu'une des filles qui est la moins exhibitionniste de la classe, pour laquelle il a une passion violente, ne répond pas à ses lettres. Lesquelles lettres sont des poèmes qu'il lui adresse, de quatre à cinq pages !

Alors, comment aborder cette question de « on ne le comprend pas » ? Parce que inutile de vous dire que je suis réputé ne pas le comprendre non plus. La preuve, c'est que je ne lui adresse guère la parole. Et alors il part dans un discours, au sujet de la compréhension, très intéressant, qui me permet d'avancer vers vous que le refoulement, ce n'est pas seulement une instance totalitaire qui vient s'opposer à un représentant représentatif du signifiant.

Autrement dit, ce n'est pas le surmoi qui est dans la bataille, pas du tout. Le surmoi s'infiltré dans la phrase, s'infiltré dans la chaîne signifiante et parmi ses failles, failles de sens, me dit-il, là est la poésie. La poésie consiste à utiliser les sentiments contraires, les interdits, les refoulements dans les failles de la langue.

Ce jeune homme m'a beaucoup appris. Je pensais que le refoulement était un processus contre lequel on ne pouvait pas grand-chose. Mais le refoulement, c'est ce qui fait que vous dites une phrase construite d'une façon alors qu'elle pourrait l'être d'une autre. Et si vous faites de la poésie, je dirai, à la limite, vous pouvez « vous dispenser du refoulement ».

Et alors je me suis souvenu de ce qu'on appelle les écrits de schizophrènes qui souvent sont très poétiques. De sorte que la question que je me suis posée à ce moment-là est la suivante : comment a-t-il pu devenir poète pour ne pas être psychotique, alors qu'il avait raté de peu la paranoïa, ne parlons pas de la psychose narcissique qui était là au départ, n'est-ce pas ? Comment a-t-il fait ? Alors je me suis demandé si la permanence du hamster était en quelque façon une sorte de