

*Que nous apprennent
les enfants qui n'apprennent pas ?*

*Que nous apprennent
les enfants qui n'apprennent pas ?*

*Que nous apprennent
les enfants qui n'apprennent pas ?*

*Que nous apprennent
les enfants qui n'apprennent pas ?*

les dossiers du JFP

collection dirigée par Thierry Jean

Jean-Marc Faucher
L'automatisme mental
Kant avec De Clérambault

Sous la direction de Thierry Jean
Faut-il juger et punir les malades mentaux criminels ?

Sous la direction de
Marika Bergès-Boune, Sandrine Calmettes-Jean
La culture des surdoués ?

Jean-Louis Chassaing
Cocaïne. Aphasies
Étude des textes préanalytiques de Freud

Nicole Anquetil
Scènes de la vie psychiatrique ordinaire

les dossiers du JFP

collection dirigée par Thierry Jean

Jean-Marc Faucher
L'automatisme mental
Kant avec De Clérambault

Sous la direction de Thierry Jean
Faut-il juger et punir les malades mentaux criminels ?

Sous la direction de
Marika Bergès-Boune, Sandrine Calmettes-Jean
La culture des surdoués ?

Jean-Louis Chassaing
Cocaïne. Aphasies
Étude des textes préanalytiques de Freud

Nicole Anquetil
Scènes de la vie psychiatrique ordinaire

les dossiers du JFP

collection dirigée par Thierry Jean

Jean-Marc Faucher
L'automatisme mental
Kant avec De Clérambault

Sous la direction de Thierry Jean
Faut-il juger et punir les malades mentaux criminels ?

Sous la direction de
Marika Bergès-Boune, Sandrine Calmettes-Jean
La culture des surdoués ?

Jean-Louis Chassaing
Cocaïne. Aphasies
Étude des textes préanalytiques de Freud

Nicole Anquetil
Scènes de la vie psychiatrique ordinaire

les dossiers du JFP

collection dirigée par Thierry Jean

Jean-Marc Faucher
L'automatisme mental
Kant avec De Clérambault

Sous la direction de Thierry Jean
Faut-il juger et punir les malades mentaux criminels ?

Sous la direction de
Marika Bergès-Boune, Sandrine Calmettes-Jean
La culture des surdoués ?

Jean-Louis Chassaing
Cocaïne. Aphasies
Étude des textes préanalytiques de Freud

Nicole Anquetil
Scènes de la vie psychiatrique ordinaire

Sous la direction de
Jean Bergès, Marika Bergès-Bounes,
Sandrine Calmettes-Jean

*Que nous apprennent
les enfants
qui n'apprennent pas ?*

les dossiers du

JFP

Clinique, Scientifique & Psychanalytique

éditions **èrès**

Extrait de la publication

Sous la direction de
Jean Bergès, Marika Bergès-Bounes,
Sandrine Calmettes-Jean

*Que nous apprennent
les enfants
qui n'apprennent pas ?*

les dossiers du

JFP

Clinique, Scientifique & Psychanalytique

éditions **èrès**

Extrait de la publication

Sous la direction de
Jean Bergès, Marika Bergès-Bounes,
Sandrine Calmettes-Jean

*Que nous apprennent
les enfants
qui n'apprennent pas ?*

les dossiers du

JFP

Clinique, Scientifique & Psychanalytique

éditions **èrès**

Extrait de la publication

Sous la direction de
Jean Bergès, Marika Bergès-Bounes,
Sandrine Calmettes-Jean

*Que nous apprennent
les enfants
qui n'apprennent pas ?*

les dossiers du

JFP

Clinique, Scientifique & Psychanalytique

éditions **èrès**

Extrait de la publication

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-3239-3
Première édition © Éditions érès 2003
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 : 978-2-7492-3239-3
Première édition © Éditions érès 2003
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 : 978-2-7492-3239-3
Première édition © Éditions érès 2003
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 : 978-2-7492-3239-3
Première édition © Éditions érès 2003
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

Avant-propos	7
Jean Bergès, Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean	

Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?.....	9
Sandrine Calmettes-Jean	

PANORAMA, MISE EN PLACE DE LA QUESTION

Apprentissages et échecs scolaires : aspects psychodynamiques.....	17
Bernard Golse	

Troubles de l'apprentissage scolaire et psychopathologie.....	27
Roger Misès	

Dys... Qu'est-ce que c'est que cette famille qui n'est pas fichue de compter jusqu'à dix ?	35
Évelyne Lenoble	

CONFRONTATION THÉORICO-CLINIQUE

Pourquoi cinq fois plus de garçons n'apprennent pas ?.....	61
Jean Bergès	

Table des matières

Avant-propos	7
Jean Bergès, Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean	

Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?	9
Sandrine Calmettes-Jean	

PANORAMA, MISE EN PLACE DE LA QUESTION

Apprentissages et échecs scolaires : aspects psychodynamiques	17
Bernard Golse	

Troubles de l'apprentissage scolaire et psychopathologie	27
Roger Misès	

Dys... Qu'est-ce que c'est que cette famille qui n'est pas fichue de compter jusqu'à dix ?	35
Évelyne Lenoble	

CONFRONTATION THÉORICO-CLINIQUE

Pourquoi cinq fois plus de garçons n'apprennent pas ?	61
Jean Bergès	

Table des matières

Avant-propos	7
Jean Bergès, Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean	

Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?.....	9
Sandrine Calmettes-Jean	

PANORAMA, MISE EN PLACE DE LA QUESTION

Apprentissages et échecs scolaires : aspects psychodynamiques.....	17
Bernard Golse	

Troubles de l'apprentissage scolaire et psychopathologie.....	27
Roger Misès	

Dys... Qu'est-ce que c'est que cette famille qui n'est pas fichue de compter jusqu'à dix ?	35
Évelyne Lenoble	

CONFRONTATION THÉORICO-CLINIQUE

Pourquoi cinq fois plus de garçons n'apprennent pas ?.....	61
Jean Bergès	

Table des matières

Avant-propos	7
Jean Bergès, Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean	

Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?	9
Sandrine Calmettes-Jean	

PANORAMA, MISE EN PLACE DE LA QUESTION

Apprentissages et échecs scolaires : aspects psychodynamiques	17
Bernard Golse	

Troubles de l'apprentissage scolaire et psychopathologie	27
Roger Misès	

Dys... Qu'est-ce que c'est que cette famille qui n'est pas fichue de compter jusqu'à dix ?	35
Évelyne Lenoble	

CONFRONTATION THÉORICO-CLINIQUE

Pourquoi cinq fois plus de garçons n'apprennent pas ?	61
Jean Bergès	

« Je sais pas... c'est ma mère qui sait... »	65
Marika Bergès-Bounes	
Le désir de savoir	71
Denise Vincent	
« Attends »	77
Sandrine Calmettes-Jean	
Psychanalyse d'une défaillance cognitive	83
Gabriel Balbo	
Pourquoi faut-il instruire les enfants psychotiques ?	91
Paule Cacciali	
Détestomanie	103
Catherine Ferron	
Écriture et sexuation.....	113
Giacomo ou qu'est-ce être homme/femme ?	
Michèle Dokhan	
La consultation dite « thérapeutique »	127
Évelyne Lenoble	

CLINIQUE, PORTRAITS

Ce que j'entends, je ne peux pas l'écrire.....	133
Catherine Mathelin	
Les enfants inattentifs	143
Michel Daudin	
L'échec scolaire à l'adolescence, pour garçons et filles, même combat ?.....	147
Jean-Marie Forget	
Arithmétique du commencement.....	155
Christian Dubois, Marie-Louise Meert	

ET L'ÉCOLE ?

Éros, professeur.....	167
Charles Melman	

« Je sais pas... c'est ma mère qui sait... »	65
Marika Bergès-Bounes	
Le désir de savoir	71
Denise Vincent	
« Attends »	77
Sandrine Calmettes-Jean	
Psychanalyse d'une défaillance cognitive	83
Gabriel Balbo	
Pourquoi faut-il instruire les enfants psychotiques ?	91
Paule Cacciali	
Détestomanie	103
Catherine Ferron	
Écriture et sexuation.....	113
Giacomo ou qu'est-ce être homme/femme ?	
Michèle Dokhan	
La consultation dite « thérapeutique »	127
Évelyne Lenoble	

CLINIQUE, PORTRAITS

Ce que j'entends, je ne peux pas l'écrire.....	133
Catherine Mathelin	
Les enfants inattentifs	143
Michel Daudin	
L'échec scolaire à l'adolescence, pour garçons et filles, même combat ?.....	147
Jean-Marie Forget	
Arithmétique du commencement.....	155
Christian Dubois, Marie-Louise Meert	

ET L'ÉCOLE ?

Éros, professeur.....	167
Charles Melman	

« Je sais pas... c'est ma mère qui sait... »	65
Marika Bergès-Bounes	
Le désir de savoir	71
Denise Vincent	
« Attends »	77
Sandrine Calmettes-Jean	
Psychanalyse d'une défaillante cognitive	83
Gabriel Balbo	
Pourquoi faut-il instruire les enfants psychotiques ?	91
Paule Cacciali	
Détestomanie	103
Catherine Ferron	
Écriture et sexuation.....	113
Giacomo ou qu'est-ce être homme/femme ?	
Michèle Dokhan	
La consultation dite « thérapeutique »	127
Évelyne Lenoble	

CLINIQUE, PORTRAITS

Ce que j'entends, je ne peux pas l'écrire.....	133
Catherine Mathelin	
Les enfants inattentifs	143
Michel Daudin	
L'échec scolaire à l'adolescence, pour garçons et filles, même combat ?.....	147
Jean-Marie Forget	
Arithmétique du commencement.....	155
Christian Dubois, Marie-Louise Meert	

ET L'ÉCOLE ?

Éros, professeur.....	167
Charles Melman	

« Je sais pas... c'est ma mère qui sait... »	65
Marika Bergès-Bounes	
Le désir de savoir	71
Denise Vincent	
« Attends »	77
Sandrine Calmettes-Jean	
Psychanalyse d'une défaillante cognitive	83
Gabriel Balbo	
Pourquoi faut-il instruire les enfants psychotiques ?	91
Paule Cacciali	
Détestomanie	103
Catherine Ferron	
Écriture et sexuation.....	113
Giacomo ou qu'est-ce être homme/femme ?	
Michèle Dokhan	
La consultation dite « thérapeutique »	127
Évelyne Lenoble	

CLINIQUE, PORTRAITS

Ce que j'entends, je ne peux pas l'écrire.....	133
Catherine Mathelin	
Les enfants inattentifs	143
Michel Daudin	
L'échec scolaire à l'adolescence, pour garçons et filles, même combat ?.....	147
Jean-Marie Forget	
Arithmétique du commencement.....	155
Christian Dubois, Marie-Louise Meert	

ET L'ÉCOLE ?

Éros, professeur.....	167
Charles Melman	

« Ni père, ni maître »	169
Quelques mots d'histoire de la pédagogie et de la didactique, de 1880 à nos jours Hélène L'Heuillet	
L'apaisante étrangeté	175
Daniel Feltin	
Cet élève n'a pas sa place dans ma classe !	183
Daniel Charlemaîne	
Parents d'enfants en difficulté ou le parcours du combattant	189
Gilles Lemmel	
Comment parler « officiellement » des enfants qui n'apprennent pas ?	195
Claire Meljac	

DIVERSES MODALITÉS D'APPROCHE THÉRAPEUTIQUE

À propos des remédiations en général et des remédiations logico-mathématiques en particulier	205
Claire Meljac	
De l'acte de lire	213
Geneviève Ginoux	
Mal écrire, une affaire d'apprentissage ?	223
Marie-Alice Du Pasquier, Michèle Schnaidt	
Écoute-moi penser, regarde-moi parler	235
Marie-Claude Devaux, Hélène Vexliard	
Conclusion : en somme, que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?	241
Jean Bergès	
Bibliographie	246

« Ni père, ni maître »	169
Quelques mots d'histoire de la pédagogie et de la didactique, de 1880 à nos jours Hélène L'Heuillet	
L'apaisante étrangeté	175
Daniel Feltin	
Cet élève n'a pas sa place dans ma classe !	183
Daniel Charlemaïne	
Parents d'enfants en difficulté ou le parcours du combattant	189
Gilles Lemmel	
Comment parler « officiellement » des enfants qui n'apprennent pas ?	195
Claire Meljac	

DIVERSES MODALITÉS D'APPROCHE THÉRAPEUTIQUE

À propos des remédiations en général et des remédiations logico-mathématiques en particulier	205
Claire Meljac	
De l'acte de lire	213
Geneviève Ginoux	
Mal écrire, une affaire d'apprentissage ?	223
Marie-Alice Du Pasquier, Michèle Schnaidt	
Écoute-moi penser, regarde-moi parler	235
Marie-Claude Devaux, Hélène Vexliard	
Conclusion : en somme, que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?	241
Jean Bergès	
Bibliographie	246

« Ni père, ni maître »	169
Quelques mots d'histoire de la pédagogie et de la didactique, de 1880 à nos jours Hélène L'Heuillet	
L'apaisante étrangeté	175
Daniel Feltin	
Cet élève n'a pas sa place dans ma classe !	183
Daniel Charlemaîne	
Parents d'enfants en difficulté ou le parcours du combattant	189
Gilles Lemmel	
Comment parler « officiellement » des enfants qui n'apprennent pas ?	195
Claire Meljac	

DIVERSES MODALITÉS D'APPROCHE THÉRAPEUTIQUE

À propos des remédiations en général et des remédiations logico-mathématiques en particulier	205
Claire Meljac	
De l'acte de lire	213
Geneviève Ginoux	
Mal écrire, une affaire d'apprentissage ?	223
Marie-Alice Du Pasquier, Michèle Schnaidt	
Écoute-moi penser, regarde-moi parler	235
Marie-Claude Devaux, Hélène Vexliard	
Conclusion : en somme, que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?	241
Jean Bergès	
Bibliographie	246

« Ni père, ni maître »	169
Quelques mots d'histoire de la pédagogie et de la didactique, de 1880 à nos jours Hélène L'Heuillet	
L'apaisante étrangeté	175
Daniel Feltin	
Cet élève n'a pas sa place dans ma classe !	183
Daniel Charlemaîne	
Parents d'enfants en difficulté ou le parcours du combattant	189
Gilles Lemmel	
Comment parler « officiellement » des enfants qui n'apprennent pas ?	195
Claire Meljac	

DIVERSES MODALITÉS D'APPROCHE THÉRAPEUTIQUE

À propos des remédiations en général et des remédiations logico-mathématiques en particulier	205
Claire Meljac	
De l'acte de lire	213
Geneviève Ginoux	
Mal écrire, une affaire d'apprentissage ?	223
Marie-Alice Du Pasquier, Michèle Schnaidt	
Écoute-moi penser, regarde-moi parler	235
Marie-Claude Devaux, Hélène Vexliard	
Conclusion : en somme, que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?	241
Jean Bergès	
Bibliographie	246

Avant-propos

*Jean Bergès,
Marika Bergès-Bounes,
Sandrine Calmettes-Jean*

La formulation de cette question apparaît propre à déployer un temps et un espace habituellement érudés par les impératifs actuels qui veulent régir l'enfant et les professionnels eux-mêmes amenés à répondre aux troubles de l'apprentissage et à leurs conséquences.

Le temps de cette question suspend l'impératif de la demande, temps logique pour l'élaboration de cette demande marquée du poids des positions idéales et des conflits familiaux. Nous voici sommés à la fois d'évaluer ces troubles et de légitimer notre place à travers le savoir réduit à une logique de causalité ; il nous est difficile de nous déprendre de l'injonction sociale et familiale qui nous est adressée : cette injonction à réparer ou à faire taire les troubles de l'apprentissage présentés comme défaut de l'enfant, de la famille ou de l'école, tour à tour. Si c'est cela que ces enfants nous apprennent d'abord, nous ne devons pas oublier que certains d'entre eux peuvent présenter des embarras dans le réel, qu'il s'agisse des conséquences de maladies génétiques, ou des séquelles d'atteintes pathologiques des structures qui sous-tendent les fonctions. C'est dans ce champ que l'on a à prendre en considération les « troubles instrumentaux », et à envisager des stratégies particulières qui tiennent compte de ces obstacles mais surtout qui visent à mettre l'accent sur les divers fonctionnements préservés, dans une perspective de vicariance et de compréhension.

Jean Bergès, neuropsychiatre, psychanalyste.

Marika Bergès-Bounes, psychologue, psychanalyste.

Sandrine Calmettes-Jean, psychiatre, psychanalyste.

Avant-propos

*Jean Bergès,
Marika Bergès-Bounes,
Sandrine Calmettes-Jean*

La formulation de cette question apparaît propre à déployer un temps et un espace habituellement érudés par les impératifs actuels qui veulent régir l'enfant et les professionnels eux-mêmes amenés à répondre aux troubles de l'apprentissage et à leurs conséquences.

Le temps de cette question suspend l'impératif de la demande, temps logique pour l'élaboration de cette demande marquée du poids des positions idéales et des conflits familiaux. Nous voici sommés à la fois d'évaluer ces troubles et de légitimer notre place à travers le savoir réduit à une logique de causalité ; il nous est difficile de nous déprendre de l'injonction sociale et familiale qui nous est adressée : cette injonction à réparer ou à faire taire les troubles de l'apprentissage présentés comme défaut de l'enfant, de la famille ou de l'école, tour à tour. Si c'est cela que ces enfants nous apprennent d'abord, nous ne devons pas oublier que certains d'entre eux peuvent présenter des embarras dans le réel, qu'il s'agisse des conséquences de maladies génétiques, ou des séquelles d'atteintes pathologiques des structures qui sous-tendent les fonctions. C'est dans ce champ que l'on a à prendre en considération les « troubles instrumentaux », et à envisager des stratégies particulières qui tiennent compte de ces obstacles mais surtout qui visent à mettre l'accent sur les divers fonctionnements préservés, dans une perspective de vicariance et de compréhension.

Jean Bergès, neuropsychiatre, psychanalyste.

Marika Bergès-Bounes, psychologue, psychanalyste.

Sandrine Calmettes-Jean, psychiatre, psychanalyste.

Avant-propos

*Jean Bergès,
Marika Bergès-Bounes,
Sandrine Calmettes-Jean*

La formulation de cette question apparaît propre à déployer un temps et un espace habituellement érudés par les impératifs actuels qui veulent régir l'enfant et les professionnels eux-mêmes amenés à répondre aux troubles de l'apprentissage et à leurs conséquences.

Le temps de cette question suspend l'impératif de la demande, temps logique pour l'élaboration de cette demande marquée du poids des positions idéales et des conflits familiaux. Nous voici sommés à la fois d'évaluer ces troubles et de légitimer notre place à travers le savoir réduit à une logique de causalité ; il nous est difficile de nous déprendre de l'injonction sociale et familiale qui nous est adressée : cette injonction à réparer ou à faire taire les troubles de l'apprentissage présentés comme défaut de l'enfant, de la famille ou de l'école, tour à tour. Si c'est cela que ces enfants nous apprennent d'abord, nous ne devons pas oublier que certains d'entre eux peuvent présenter des embarras dans le réel, qu'il s'agisse des conséquences de maladies génétiques, ou des séquelles d'atteintes pathologiques des structures qui sous-tendent les fonctions. C'est dans ce champ que l'on a à prendre en considération les « troubles instrumentaux », et à envisager des stratégies particulières qui tiennent compte de ces obstacles mais surtout qui visent à mettre l'accent sur les divers fonctionnements préservés, dans une perspective de vicariance et de compréhension.

Jean Bergès, neuropsychiatre, psychanalyste.

Marika Bergès-Bounes, psychologue, psychanalyste.

Sandrine Calmettes-Jean, psychiatre, psychanalyste.

Avant-propos

*Jean Bergès,
Marika Bergès-Bounes,
Sandrine Calmettes-Jean*

La formulation de cette question apparaît propre à déployer un temps et un espace habituellement érudés par les impératifs actuels qui veulent régir l'enfant et les professionnels eux-mêmes amenés à répondre aux troubles de l'apprentissage et à leurs conséquences.

Le temps de cette question suspend l'impératif de la demande, temps logique pour l'élaboration de cette demande marquée du poids des positions idéales et des conflits familiaux. Nous voici sommés à la fois d'évaluer ces troubles et de légitimer notre place à travers le savoir réduit à une logique de causalité ; il nous est difficile de nous déprendre de l'injonction sociale et familiale qui nous est adressée : cette injonction à réparer ou à faire taire les troubles de l'apprentissage présentés comme défaut de l'enfant, de la famille ou de l'école, tour à tour. Si c'est cela que ces enfants nous apprennent d'abord, nous ne devons pas oublier que certains d'entre eux peuvent présenter des embarras dans le réel, qu'il s'agisse des conséquences de maladies génétiques, ou des séquelles d'atteintes pathologiques des structures qui sous-tendent les fonctions. C'est dans ce champ que l'on a à prendre en considération les « troubles instrumentaux », et à envisager des stratégies particulières qui tiennent compte de ces obstacles mais surtout qui visent à mettre l'accent sur les divers fonctionnements préservés, dans une perspective de vicariance et de compréhension.

Jean Bergès, neuropsychiatre, psychanalyste.

Marika Bergès-Bounes, psychologue, psychanalyste.

Sandrine Calmettes-Jean, psychiatre, psychanalyste.

Cependant, devant les embarras du réel de ce symptôme social, les troubles de l'apprentissage se voient traditionnellement renvoyés du côté du médical. Serait-ce une maladie ? Ils se déclinent alors en systèmes de mesure des qualités cognitives (défectueuses) d'intelligence, mémoire, concentration, contrôle... L'apprentissage serait-il une fonction, une fonction supérieure ? Cette déclinaison trouve son versant social en termes d'inadaptation et de handicap qui président à l'élaboration de solutions de réparation (rééducations, remédiations) et de solutions pédagogiques spéciales fondées sur l'exclusion, dans une logique de « classe ». Ainsi se trouve marqué le déclin des méthodes normatives qui, supposant une homogénéité des capacités à apprendre – telle était l'hypothèse de Jules Ferry –, vaudraient pour tous. L'accent mis sur le défaut et les moyens de le pallier tend à effacer ce qui nous paraît essentiel, c'est-à-dire la place du sujet. C'est ce qui permet peut-être de mieux comprendre les conséquences à éviter d'une perspective trop « utilitaire », qui viendrait renforcer l'insatisfaction éventuelle de l'« usager », pris dans la contradiction entre l'idéal et le ratage.

Il nous paraît indispensable qu'émerge l'espace d'une place instituant l'enfant comme sujet d'un désir, interrogeant la position dialectique du sujet à l'égard du savoir : il n'y a pas de sujet sans savoir et le sujet se fonde lui-même d'un savoir. Peut alors être pris en compte ce qu'il en est du savoir inconscient, insu, du sujet. Les aléas du désir de savoir, symptomatiques des effets du refoulement, posent les perspectives d'une écoute, dans la cure psychanalytique, des troubles de l'apprentissage.

Ce que nous sommes appelés à découvrir grâce à ces enfants, c'est l'importance de la place du sujet vis-à-vis du savoir : « Il est dans la lune » dit-on. Plus radicalement, il n'est pas là, et parfois il n'y a jamais été, bien qu'il soit en CM 2 : du savoir il ne veut rien savoir. Et souvent se trouve-t-on dans cette curieuse constatation que ce n'est pas à lui que la maîtresse s'adresse, c'est aux autres, les petits autres condisciples. Cette question d'adresse, avec celle de la place et du désir, nous paraît essentielle à connaître dans la future conduite de la cure.

Cependant, devant les embarras du réel de ce symptôme social, les troubles de l'apprentissage se voient traditionnellement renvoyés du côté du médical. Serait-ce une maladie ? Ils se déclinent alors en systèmes de mesure des qualités cognitives (défectueuses) d'intelligence, mémoire, concentration, contrôle... L'apprentissage serait-il une fonction, une fonction supérieure ? Cette déclinaison trouve son versant social en termes d'inadaptation et de handicap qui président à l'élaboration de solutions de réparation (rééducations, remédiations) et de solutions pédagogiques spéciales fondées sur l'exclusion, dans une logique de « classe ». Ainsi se trouve marqué le déclin des méthodes normatives qui, supposant une homogénéité des capacités à apprendre – telle était l'hypothèse de Jules Ferry –, vaudraient pour tous. L'accent mis sur le défaut et les moyens de le pallier tend à effacer ce qui nous paraît essentiel, c'est-à-dire la place du sujet. C'est ce qui permet peut-être de mieux comprendre les conséquences à éviter d'une perspective trop « utilitaire », qui viendrait renforcer l'insatisfaction éventuelle de l'« usager », pris dans la contradiction entre l'idéal et le ratage.

Il nous paraît indispensable qu'émerge l'espace d'une place instituant l'enfant comme sujet d'un désir, interrogeant la position dialectique du sujet à l'égard du savoir : il n'y a pas de sujet sans savoir et le sujet se fonde lui-même d'un savoir. Peut alors être pris en compte ce qu'il en est du savoir inconscient, insu, du sujet. Les aléas du désir de savoir, symptomatiques des effets du refoulement, posent les perspectives d'une écoute, dans la cure psychanalytique, des troubles de l'apprentissage.

Ce que nous sommes appelés à découvrir grâce à ces enfants, c'est l'importance de la place du sujet vis-à-vis du savoir : « Il est dans la lune » dit-on. Plus radicalement, il n'est pas là, et parfois il n'y a jamais été, bien qu'il soit en CM 2 : du savoir il ne veut rien savoir. Et souvent se trouve-t-on dans cette curieuse constatation que ce n'est pas à lui que la maîtresse s'adresse, c'est aux autres, les petits autres condisciples. Cette question d'adresse, avec celle de la place et du désir, nous paraît essentielle à connaître dans la future conduite de la cure.

Cependant, devant les embarras du réel de ce symptôme social, les troubles de l'apprentissage se voient traditionnellement renvoyés du côté du médical. Serait-ce une maladie ? Ils se déclinent alors en systèmes de mesure des qualités cognitives (défectueuses) d'intelligence, mémoire, concentration, contrôle... L'apprentissage serait-il une fonction, une fonction supérieure ? Cette déclinaison trouve son versant social en termes d'inadaptation et de handicap qui président à l'élaboration de solutions de réparation (rééducations, remédiations) et de solutions pédagogiques spéciales fondées sur l'exclusion, dans une logique de « classe ». Ainsi se trouve marqué le déclin des méthodes normatives qui, supposant une homogénéité des capacités à apprendre – telle était l'hypothèse de Jules Ferry –, vaudraient pour tous. L'accent mis sur le défaut et les moyens de le pallier tend à effacer ce qui nous paraît essentiel, c'est-à-dire la place du sujet. C'est ce qui permet peut-être de mieux comprendre les conséquences à éviter d'une perspective trop « utilitaire », qui viendrait renforcer l'insatisfaction éventuelle de l'« usager », pris dans la contradiction entre l'idéal et le ratage.

Il nous paraît indispensable qu'émerge l'espace d'une place instituant l'enfant comme sujet d'un désir, interrogeant la position dialectique du sujet à l'égard du savoir : il n'y a pas de sujet sans savoir et le sujet se fonde lui-même d'un savoir. Peut alors être pris en compte ce qu'il en est du savoir inconscient, insu, du sujet. Les aléas du désir de savoir, symptomatiques des effets du refoulement, posent les perspectives d'une écoute, dans la cure psychanalytique, des troubles de l'apprentissage.

Ce que nous sommes appelés à découvrir grâce à ces enfants, c'est l'importance de la place du sujet vis-à-vis du savoir : « Il est dans la lune » dit-on. Plus radicalement, il n'est pas là, et parfois il n'y a jamais été, bien qu'il soit en CM 2 : du savoir il ne veut rien savoir. Et souvent se trouve-t-on dans cette curieuse constatation que ce n'est pas à lui que la maîtresse s'adresse, c'est aux autres, les petits autres condisciples. Cette question d'adresse, avec celle de la place et du désir, nous paraît essentielle à connaître dans la future conduite de la cure.

Cependant, devant les embarras du réel de ce symptôme social, les troubles de l'apprentissage se voient traditionnellement renvoyés du côté du médical. Serait-ce une maladie ? Ils se déclinent alors en systèmes de mesure des qualités cognitives (défectueuses) d'intelligence, mémoire, concentration, contrôle... L'apprentissage serait-il une fonction, une fonction supérieure ? Cette déclinaison trouve son versant social en termes d'inadaptation et de handicap qui président à l'élaboration de solutions de réparation (rééducations, remédiations) et de solutions pédagogiques spéciales fondées sur l'exclusion, dans une logique de « classe ». Ainsi se trouve marqué le déclin des méthodes normatives qui, supposant une homogénéité des capacités à apprendre – telle était l'hypothèse de Jules Ferry –, vaudraient pour tous. L'accent mis sur le défaut et les moyens de le pallier tend à effacer ce qui nous paraît essentiel, c'est-à-dire la place du sujet. C'est ce qui permet peut-être de mieux comprendre les conséquences à éviter d'une perspective trop « utilitaire », qui viendrait renforcer l'insatisfaction éventuelle de l'« usager », pris dans la contradiction entre l'idéal et le ratage.

Il nous paraît indispensable qu'émerge l'espace d'une place instituant l'enfant comme sujet d'un désir, interrogeant la position dialectique du sujet à l'égard du savoir : il n'y a pas de sujet sans savoir et le sujet se fonde lui-même d'un savoir. Peut alors être pris en compte ce qu'il en est du savoir inconscient, insu, du sujet. Les aléas du désir de savoir, symptomatiques des effets du refoulement, posent les perspectives d'une écoute, dans la cure psychanalytique, des troubles de l'apprentissage.

Ce que nous sommes appelés à découvrir grâce à ces enfants, c'est l'importance de la place du sujet vis-à-vis du savoir : « Il est dans la lune » dit-on. Plus radicalement, il n'est pas là, et parfois il n'y a jamais été, bien qu'il soit en CM 2 : du savoir il ne veut rien savoir. Et souvent se trouve-t-on dans cette curieuse constatation que ce n'est pas à lui que la maîtresse s'adresse, c'est aux autres, les petits autres condisciples. Cette question d'adresse, avec celle de la place et du désir, nous paraît essentielle à connaître dans la future conduite de la cure.

l'œuvre dans la transmission du savoir. Trop à la recherche de réponses concrètes immédiates, les objectifs anxigènes d'efficacité court-circuitent les questions nées de la difficile rencontre d'un enfant avec l'école, l'enseignant et le savoir. L'abolition du temps d'élaboration, d'engagement, d'ajustement empêche chacun de soutenir sa place là où la difficulté le convoque, provoque un sentiment d'incompétence et motive l'adresse relais à un savoir qui ne serait pas limité. Nous sommes ainsi parfois sommés de venir dépasser cet impossible d'enseigner par la production de théories fonctionnelles, adéquates à venir réparer l'instrument cognitif défaillant, sommés de prouver scientifiquement notre compétence d'opérateurs médico-psychologiques. Le savoir médical doit guérir un trouble d'où le sujet est absent...

L'expérience clinique et thérapeutique des difficultés d'apprentissage montre les défaillances de la logique opératoire classique, guidée par le souci exclusif de l'isolation puis de la réparation « du » trouble afin que tout rentre dans l'ordre (ici de l'école). Notre préoccupation constante à éviter qu'un enfant se voie exclu de la classe des élèves qui apprennent nous a menés depuis longtemps vers une autre approche tant psychanalytique que pluridisciplinaire. Les textes suivants tentent de faire valoir une position interrogative, comme le titre l'indique, avec un renversement des places attribuées à l'élève et au maître. Des questions pour se déprendre du leurre de la toute-puissance d'un savoir constitué et, surtout, pour faire exister l'enfant à une place de sujet de ses difficultés scolaires. Un maître ne peut apprendre qu'à un élève qui veut savoir quelque chose de ce qu'il convient de ne pas savoir... Qu'apprenons-nous du savoir inconscient d'un élève qui ne veut pas savoir ? Qu'est-ce à dire ? Ne pas apprendre, que pouvons-nous en entendre ? Pourquoi est-ce à l'école que l'enfant, comme sujet, avec ses problèmes d'apprentissage, décline ses difficultés à exister et à qui s'adresse-t-il par ce biais ? Comment un enfant se met-il à apprendre, y a-t-il un désir, un appétit pour cela et quelle en est l'origine ? Pourquoi se soumettre à la nécessité d'apprendre, à l'obligation scolaire ?

La prise en compte de l'inconscient dans les difficultés scolaires pose que l'intelligence n'est pas une donnée scientifique. Nous ne sommes pas encore devenus des ordinateurs, l'exercice de l'intelligence et de la cognition est intimement noué à la structure du sujet qui va, symptomatiquement, en

l'œuvre dans la transmission du savoir. Trop à la recherche de réponses concrètes immédiates, les objectifs anxigènes d'efficacité court-circuitent les questions nées de la difficile rencontre d'un enfant avec l'école, l'enseignant et le savoir. L'abolition du temps d'élaboration, d'engagement, d'ajustement empêche chacun de soutenir sa place là où la difficulté le convoque, provoque un sentiment d'incompétence et motive l'adresse relais à un savoir qui ne serait pas limité. Nous sommes ainsi parfois sommés de venir dépasser cet impossible d'enseigner par la production de théories fonctionnelles, adéquates à venir réparer l'instrument cognitif défaillant, sommés de prouver scientifiquement notre compétence d'opérateurs médico-psychologiques. Le savoir médical doit guérir un trouble d'où le sujet est absent...

L'expérience clinique et thérapeutique des difficultés d'apprentissage montre les défaillances de la logique opératoire classique, guidée par le souci exclusif de l'isolation puis de la réparation « du » trouble afin que tout rentre dans l'ordre (ici de l'école). Notre préoccupation constante à éviter qu'un enfant se voie exclu de la classe des élèves qui apprennent nous a menés depuis longtemps vers une autre approche tant psychanalytique que pluridisciplinaire. Les textes suivants tentent de faire valoir une position interrogative, comme le titre l'indique, avec un renversement des places attribuées à l'élève et au maître. Des questions pour se déprendre du leurre de la toute-puissance d'un savoir constitué et, surtout, pour faire exister l'enfant à une place de sujet de ses difficultés scolaires. Un maître ne peut apprendre qu'à un élève qui veut savoir quelque chose de ce qu'il convient de ne pas savoir... Qu'apprenons-nous du savoir inconscient d'un élève qui ne veut pas savoir ? Qu'est-ce à dire ? Ne pas apprendre, que pouvons-nous en entendre ? Pourquoi est-ce à l'école que l'enfant, comme sujet, avec ses problèmes d'apprentissage, décline ses difficultés à exister et à qui s'adresse-t-il par ce biais ? Comment un enfant se met-il à apprendre, y a-t-il un désir, un appétit pour cela et quelle en est l'origine ? Pourquoi se soumettre à la nécessité d'apprendre, à l'obligation scolaire ?

La prise en compte de l'inconscient dans les difficultés scolaires pose que l'intelligence n'est pas une donnée scientifique. Nous ne sommes pas encore devenus des ordinateurs, l'exercice de l'intelligence et de la cognition est intimement noué à la structure du sujet qui va, symptomatiquement, en

l'œuvre dans la transmission du savoir. Trop à la recherche de réponses concrètes immédiates, les objectifs anxigènes d'efficacité court-circuitent les questions nées de la difficile rencontre d'un enfant avec l'école, l'enseignant et le savoir. L'abolition du temps d'élaboration, d'engagement, d'ajustement empêche chacun de soutenir sa place là où la difficulté le convoque, provoque un sentiment d'incompétence et motive l'adresse relais à un savoir qui ne serait pas limité. Nous sommes ainsi parfois sommés de venir dépasser cet impossible d'enseigner par la production de théories fonctionnelles, adéquates à venir réparer l'instrument cognitif défaillant, sommés de prouver scientifiquement notre compétence d'opérateurs médico-psychologiques. Le savoir médical doit guérir un trouble d'où le sujet est absent...

L'expérience clinique et thérapeutique des difficultés d'apprentissage montre les défaillances de la logique opératoire classique, guidée par le souci exclusif de l'isolation puis de la réparation « du » trouble afin que tout rentre dans l'ordre (ici de l'école). Notre préoccupation constante à éviter qu'un enfant se voie exclu de la classe des élèves qui apprennent nous a menés depuis longtemps vers une autre approche tant psychanalytique que pluridisciplinaire. Les textes suivants tentent de faire valoir une position interrogative, comme le titre l'indique, avec un renversement des places attribuées à l'élève et au maître. Des questions pour se déprendre du leurre de la toute-puissance d'un savoir constitué et, surtout, pour faire exister l'enfant à une place de sujet de ses difficultés scolaires. Un maître ne peut apprendre qu'à un élève qui veut savoir quelque chose de ce qu'il convient de ne pas savoir... Qu'apprenons-nous du savoir inconscient d'un élève qui ne veut pas savoir ? Qu'est-ce à dire ? Ne pas apprendre, que pouvons-nous en entendre ? Pourquoi est-ce à l'école que l'enfant, comme sujet, avec ses problèmes d'apprentissage, décline ses difficultés à exister et à qui s'adresse-t-il par ce biais ? Comment un enfant se met-il à apprendre, y a-t-il un désir, un appétit pour cela et quelle en est l'origine ? Pourquoi se soumettre à la nécessité d'apprendre, à l'obligation scolaire ?

La prise en compte de l'inconscient dans les difficultés scolaires pose que l'intelligence n'est pas une donnée scientifique. Nous ne sommes pas encore devenus des ordinateurs, l'exercice de l'intelligence et de la cognition est intimement noué à la structure du sujet qui va, symptomatiquement, en

l'œuvre dans la transmission du savoir. Trop à la recherche de réponses concrètes immédiates, les objectifs anxigènes d'efficacité court-circuitent les questions nées de la difficile rencontre d'un enfant avec l'école, l'enseignant et le savoir. L'abolition du temps d'élaboration, d'engagement, d'ajustement empêche chacun de soutenir sa place là où la difficulté le convoque, provoque un sentiment d'incompétence et motive l'adresse relais à un savoir qui ne serait pas limité. Nous sommes ainsi parfois sommés de venir dépasser cet impossible d'enseigner par la production de théories fonctionnelles, adéquates à venir réparer l'instrument cognitif défaillant, sommés de prouver scientifiquement notre compétence d'opérateurs médico-psychologiques. Le savoir médical doit guérir un trouble d'où le sujet est absent...

L'expérience clinique et thérapeutique des difficultés d'apprentissage montre les défaillances de la logique opératoire classique, guidée par le souci exclusif de l'isolation puis de la réparation « du » trouble afin que tout rentre dans l'ordre (ici de l'école). Notre préoccupation constante à éviter qu'un enfant se voie exclu de la classe des élèves qui apprennent nous a menés depuis longtemps vers une autre approche tant psychanalytique que pluridisciplinaire. Les textes suivants tentent de faire valoir une position interrogative, comme le titre l'indique, avec un renversement des places attribuées à l'élève et au maître. Des questions pour se déprendre du leurre de la toute-puissance d'un savoir constitué et, surtout, pour faire exister l'enfant à une place de sujet de ses difficultés scolaires. Un maître ne peut apprendre qu'à un élève qui veut savoir quelque chose de ce qu'il convient de ne pas savoir... Qu'apprenons-nous du savoir inconscient d'un élève qui ne veut pas savoir ? Qu'est-ce à dire ? Ne pas apprendre, que pouvons-nous en entendre ? Pourquoi est-ce à l'école que l'enfant, comme sujet, avec ses problèmes d'apprentissage, décline ses difficultés à exister et à qui s'adresse-t-il par ce biais ? Comment un enfant se met-il à apprendre, y a-t-il un désir, un appétit pour cela et quelle en est l'origine ? Pourquoi se soumettre à la nécessité d'apprendre, à l'obligation scolaire ?

La prise en compte de l'inconscient dans les difficultés scolaires pose que l'intelligence n'est pas une donnée scientifique. Nous ne sommes pas encore devenus des ordinateurs, l'exercice de l'intelligence et de la cognition est intimement noué à la structure du sujet qui va, symptomatiquement, en

jouer, en jouir, en être embarrassé. Le statut de sujet se fonde sur le refoulement à l'origine du savoir inconscient, d'un langage refoulé qui cherche à se faire entendre et s'impose par son retour dans le champ de la conscience. L'inconscient et le sexuel vont poser leurs marques sur l'intelligence, la cognition et les apprentissages. On ne peut pas exclure le sujet et donc le sexuel des apprentissages.

La période de latence est censée masquer le sexuel ou, par sublimation, s'en servir aux fins d'apprentissage, même si tout le monde sait que, dans les toilettes ou dans les secrets qui s'échangent, le sexuel continue en douce à circuler en toute illégalité ! Dans cette place « illégale », il ne vient pas déranger les apprentissages. Mais quand l'inconscient parle tellement fort qu'il rend sourd au discours du maître, peut-être qu'effectivement, s'il refuse en quelque sorte la loi de l'école, il faut lui faire une place chez le psychanalyste. Aller chez le psychanalyste, non pas pour que celui-ci résolve l'impossible de l'apprentissage qui reste ce que le maître a pour mission de se coltiner, non pas parce que cet enfant n'a pas de place dans la classe mais parce que ce qu'il dit au travers de ses difficultés scolaires n'est pas à sa place à l'école, est déplacé dans ce lieu, aux deux sens du terme, et qu'il faut remettre ce discours inconscient à sa place. C'est le travail du psychanalyste. Ce n'est pas à l'école de « comprendre », d'interroger la raison du savoir inconscient. École et psychanalyste doivent occuper leurs places respectives pour tenter d'ordonner la place de l'enfant comme sujet, avec l'aide de la famille qui ne peut pas être tenue pour responsable ou coupable de tous ces embarras. Lequel psychanalyste ne peut que constater que, si l'intelligence existe, l'inconscient y est le meilleur, à l'entendu de son habileté à rendre pseudo-débile ou à s'empêtrer dans les maths, le français, dans tout ce qui traîne, pour se faire entendre si personne ne lui accorde sa place légitime de sujet. C'est normal et intelligent de protester quand on ne veut pas vous entendre ! Les difficultés d'apprentissage forcent gentiment les parents et l'école à prendre l'affaire en considération ; à prendre les embarras du sujet en considération.

Et quelles sortes d'embarras ? Rien d'autre, somme toute, que la clinique classique, à entendre à partir d'une énonciation usant (et usante pour professeurs et parents !) du matériel scolaire. Il semble qu'un psychanalyste doive prêter l'oreille aux difficultés scolaires, laisser l'enfant amener les problèmes

jouer, en jouir, en être embarrassé. Le statut de sujet se fonde sur le refoulement à l'origine du savoir inconscient, d'un langage refoulé qui cherche à se faire entendre et s'impose par son retour dans le champ de la conscience. L'inconscient et le sexuel vont poser leurs marques sur l'intelligence, la cognition et les apprentissages. On ne peut pas exclure le sujet et donc le sexuel des apprentissages.

La période de latence est censée masquer le sexuel ou, par sublimation, s'en servir aux fins d'apprentissage, même si tout le monde sait que, dans les toilettes ou dans les secrets qui s'échangent, le sexuel continue en douce à circuler en toute illégalité ! Dans cette place « illégale », il ne vient pas déranger les apprentissages. Mais quand l'inconscient parle tellement fort qu'il rend sourd au discours du maître, peut-être qu'effectivement, s'il refuse en quelque sorte la loi de l'école, il faut lui faire une place chez le psychanalyste. Aller chez le psychanalyste, non pas pour que celui-ci résolve l'impossible de l'apprentissage qui reste ce que le maître a pour mission de se coltiner, non pas parce que cet enfant n'a pas de place dans la classe mais parce que ce qu'il dit au travers de ses difficultés scolaires n'est pas à sa place à l'école, est déplacé dans ce lieu, aux deux sens du terme, et qu'il faut remettre ce discours inconscient à sa place. C'est le travail du psychanalyste. Ce n'est pas à l'école de « comprendre », d'interroger la raison du savoir inconscient. École et psychanalyste doivent occuper leurs places respectives pour tenter d'ordonner la place de l'enfant comme sujet, avec l'aide de la famille qui ne peut pas être tenue pour responsable ou coupable de tous ces embarras. Lequel psychanalyste ne peut que constater que, si l'intelligence existe, l'inconscient y est le meilleur, à l'entendu de son habileté à rendre pseudo-débile ou à s'empêtrer dans les maths, le français, dans tout ce qui traîne, pour se faire entendre si personne ne lui accorde sa place légitime de sujet. C'est normal et intelligent de protester quand on ne veut pas vous entendre ! Les difficultés d'apprentissage forcent gentiment les parents et l'école à prendre l'affaire en considération ; à prendre les embarras du sujet en considération.

Et quelles sortes d'embarras ? Rien d'autre, somme toute, que la clinique classique, à entendre à partir d'une énonciation usant (et usante pour professeurs et parents !) du matériel scolaire. Il semble qu'un psychanalyste doive prêter l'oreille aux difficultés scolaires, laisser l'enfant amener les problèmes

jouer, en jouir, en être embarrassé. Le statut de sujet se fonde sur le refoulement à l'origine du savoir inconscient, d'un langage refoulé qui cherche à se faire entendre et s'impose par son retour dans le champ de la conscience. L'inconscient et le sexuel vont poser leurs marques sur l'intelligence, la cognition et les apprentissages. On ne peut pas exclure le sujet et donc le sexuel des apprentissages.

La période de latence est censée masquer le sexuel ou, par sublimation, s'en servir aux fins d'apprentissage, même si tout le monde sait que, dans les toilettes ou dans les secrets qui s'échangent, le sexuel continue en douce à circuler en toute illégalité ! Dans cette place « illégale », il ne vient pas déranger les apprentissages. Mais quand l'inconscient parle tellement fort qu'il rend sourd au discours du maître, peut-être qu'effectivement, s'il refuse en quelque sorte la loi de l'école, il faut lui faire une place chez le psychanalyste. Aller chez le psychanalyste, non pas pour que celui-ci résolve l'impossible de l'apprentissage qui reste ce que le maître a pour mission de se coltiner, non pas parce que cet enfant n'a pas de place dans la classe mais parce que ce qu'il dit au travers de ses difficultés scolaires n'est pas à sa place à l'école, est déplacé dans ce lieu, aux deux sens du terme, et qu'il faut remettre ce discours inconscient à sa place. C'est le travail du psychanalyste. Ce n'est pas à l'école de « comprendre », d'interroger la raison du savoir inconscient. École et psychanalyste doivent occuper leurs places respectives pour tenter d'ordonner la place de l'enfant comme sujet, avec l'aide de la famille qui ne peut pas être tenue pour responsable ou coupable de tous ces embarras. Lequel psychanalyste ne peut que constater que, si l'intelligence existe, l'inconscient y est le meilleur, à l'entendu de son habileté à rendre pseudo-débile ou à s'empêtrer dans les maths, le français, dans tout ce qui traîne, pour se faire entendre si personne ne lui accorde sa place légitime de sujet. C'est normal et intelligent de protester quand on ne veut pas vous entendre ! Les difficultés d'apprentissage forcent gentiment les parents et l'école à prendre l'affaire en considération ; à prendre les embarras du sujet en considération.

Et quelles sortes d'embarras ? Rien d'autre, somme toute, que la clinique classique, à entendre à partir d'une énonciation usant (et usante pour professeurs et parents !) du matériel scolaire. Il semble qu'un psychanalyste doive prêter l'oreille aux difficultés scolaires, laisser l'enfant amener les problèmes

jouer, en jouir, en être embarrassé. Le statut de sujet se fonde sur le refoulement à l'origine du savoir inconscient, d'un langage refoulé qui cherche à se faire entendre et s'impose par son retour dans le champ de la conscience. L'inconscient et le sexuel vont poser leurs marques sur l'intelligence, la cognition et les apprentissages. On ne peut pas exclure le sujet et donc le sexuel des apprentissages.

La période de latence est censée masquer le sexuel ou, par sublimation, s'en servir aux fins d'apprentissage, même si tout le monde sait que, dans les toilettes ou dans les secrets qui s'échangent, le sexuel continue en douce à circuler en toute illégalité ! Dans cette place « illégale », il ne vient pas déranger les apprentissages. Mais quand l'inconscient parle tellement fort qu'il rend sourd au discours du maître, peut-être qu'effectivement, s'il refuse en quelque sorte la loi de l'école, il faut lui faire une place chez le psychanalyste. Aller chez le psychanalyste, non pas pour que celui-ci résolve l'impossible de l'apprentissage qui reste ce que le maître a pour mission de se coltiner, non pas parce que cet enfant n'a pas de place dans la classe mais parce que ce qu'il dit au travers de ses difficultés scolaires n'est pas à sa place à l'école, est déplacé dans ce lieu, aux deux sens du terme, et qu'il faut remettre ce discours inconscient à sa place. C'est le travail du psychanalyste. Ce n'est pas à l'école de « comprendre », d'interroger la raison du savoir inconscient. École et psychanalyste doivent occuper leurs places respectives pour tenter d'ordonner la place de l'enfant comme sujet, avec l'aide de la famille qui ne peut pas être tenue pour responsable ou coupable de tous ces embarras. Lequel psychanalyste ne peut que constater que, si l'intelligence existe, l'inconscient y est le meilleur, à l'entendu de son habileté à rendre pseudo-débile ou à s'empêtrer dans les maths, le français, dans tout ce qui traîne, pour se faire entendre si personne ne lui accorde sa place légitime de sujet. C'est normal et intelligent de protester quand on ne veut pas vous entendre ! Les difficultés d'apprentissage forcent gentiment les parents et l'école à prendre l'affaire en considération ; à prendre les embarras du sujet en considération.

Et quelles sortes d'embarras ? Rien d'autre, somme toute, que la clinique classique, à entendre à partir d'une énonciation usant (et usante pour professeurs et parents !) du matériel scolaire. Il semble qu'un psychanalyste doive prêter l'oreille aux difficultés scolaires, laisser l'enfant amener les problèmes

de maths sur lesquels il bute si tel est son désir, doit interroger l'enfant sur sa logique inconsciente qui vient apparemment en contradiction avec la logique « scientifique » et qui fait dire : « Mais cet enfant ne sait pas, il n'a rien compris », quand c'est autre chose qui parle ainsi. C'est plutôt à nous de dire à l'enfant : « Je ne comprends pas, expliquez-moi ce que vous pensez ne pas comprendre, c'est quoi votre question sur ce que vous ne comprenez pas ? »

Pour exemple, un enfant réputé défaillant en logique mathématique : tous les petits cours, l'aide de maman, les séances de rééducation logico-mathématique sont voués à l'échec. Il faut voir comment il se complique toutes les opérations d'addition. $3 + 8 = 5$, calcule-t-il. Comment s'y prend-il pour arriver à ce résultat surprenant ? Il m'explique : « Je pars de 3, je compte sur mes doigts : 4, 5, 6, 7, 8, j'arrive à 8, ça fait donc 5 ! » 5, c'est ce qui manque à 3 pour faire 8... Et c'est quoi la différence entre les garçons et les filles ? Qu'est-ce que je lui demande là ! Il sait très bien que les filles n'ont pas de zizi, il ne faut pas le prendre pour un idiot, mais figurez-vous que c'est justement pour ça qu'elles courent plus vite que les garçons ! Pas de moins, pas de plus, le plus doit compenser le moins, l'idéal mathématique d'une égalité-parité sans altérité, sans manque : tout ça n'est pas mathématique... La castration, il sait ce que c'est, mais il emploie toute son intelligence à faire semblant que ça n'existe pas pour de vrai et du coup il a faux à toutes ses opérations ! Il se dévoue à logique mathématique perdue pour maintenir le leurre du phallus maternel sans en être dupe lui-même.

Par ailleurs, à refuser la perte, on peut être amené à ne pas pouvoir apprendre à lire ; lire, c'est faire tomber des lettres, les perdre. C'est aussi de l'impossible du sexuel et de son réel que vont venir s'échafauder pour l'enfant la castration, le manque et les théories sexuelles infantiles. Jean Bergès nous montre souvent combien ces théories sexuelles infantiles viennent infiltrer notre rapport aux connaissances, aux apprentissages, non au savoir, car, comme chacun l'éprouve dans l'expérience analytique, le savoir en psychanalyse est un savoir inconscient, non un savoir scolaire ou universitaire. Ces théories sexuelles infantiles nous rendent parfois obtus à certains apprentissages. Si comme tout bon névrosé vous vous défendez contre la castration, la vôtre ou celle de votre mère, vous n'allez pas accepter si facilement certaines opérations mathématiques comme la soustraction, voire l'addition.

de maths sur lesquels il bute si tel est son désir, doit interroger l'enfant sur sa logique inconsciente qui vient apparemment en contradiction avec la logique « scientifique » et qui fait dire : « Mais cet enfant ne sait pas, il n'a rien compris », quand c'est autre chose qui parle ainsi. C'est plutôt à nous de dire à l'enfant : « Je ne comprends pas, expliquez-moi ce que vous pensez ne pas comprendre, c'est quoi votre question sur ce que vous ne comprenez pas ? »

Pour exemple, un enfant réputé défaillant en logique mathématique : tous les petits cours, l'aide de maman, les séances de rééducation logico-mathématique sont voués à l'échec. Il faut voir comment il se complique toutes les opérations d'addition. $3 + 8 = 5$, calcule-t-il. Comment s'y prend-il pour arriver à ce résultat surprenant ? Il m'explique : « Je pars de 3, je compte sur mes doigts : 4, 5, 6, 7, 8, j'arrive à 8, ça fait donc 5 ! » 5, c'est ce qui manque à 3 pour faire 8... Et c'est quoi la différence entre les garçons et les filles ? Qu'est-ce que je lui demande là ! Il sait très bien que les filles n'ont pas de zizi, il ne faut pas le prendre pour un idiot, mais figurez-vous que c'est justement pour ça qu'elles courent plus vite que les garçons ! Pas de moins, pas de plus, le plus doit compenser le moins, l'idéal mathématique d'une égalité-parité sans altérité, sans manque : tout ça n'est pas mathématique... La castration, il sait ce que c'est, mais il emploie toute son intelligence à faire semblant que ça n'existe pas pour de vrai et du coup il a faux à toutes ses opérations ! Il se dévoue à logique mathématique perdue pour maintenir le leurre du phallus maternel sans en être dupe lui-même.

Par ailleurs, à refuser la perte, on peut être amené à ne pas pouvoir apprendre à lire ; lire, c'est faire tomber des lettres, les perdre. C'est aussi de l'impossible du sexuel et de son réel que vont venir s'échafauder pour l'enfant la castration, le manque et les théories sexuelles infantiles. Jean Bergès nous montre souvent combien ces théories sexuelles infantiles viennent infiltrer notre rapport aux connaissances, aux apprentissages, non au savoir, car, comme chacun l'éprouve dans l'expérience analytique, le savoir en psychanalyse est un savoir inconscient, non un savoir scolaire ou universitaire. Ces théories sexuelles infantiles nous rendent parfois obtus à certains apprentissages. Si comme tout bon névrosé vous vous défendez contre la castration, la vôtre ou celle de votre mère, vous n'allez pas accepter si facilement certaines opérations mathématiques comme la soustraction, voire l'addition.

de maths sur lesquels il bute si tel est son désir, doit interroger l'enfant sur sa logique inconsciente qui vient apparemment en contradiction avec la logique « scientifique » et qui fait dire : « Mais cet enfant ne sait pas, il n'a rien compris », quand c'est autre chose qui parle ainsi. C'est plutôt à nous de dire à l'enfant : « Je ne comprends pas, expliquez-moi ce que vous pensez ne pas comprendre, c'est quoi votre question sur ce que vous ne comprenez pas ? »

Pour exemple, un enfant réputé défaillant en logique mathématique : tous les petits cours, l'aide de maman, les séances de rééducation logico-mathématique sont voués à l'échec. Il faut voir comment il se complique toutes les opérations d'addition. $3 + 8 = 5$, calcule-t-il. Comment s'y prend-il pour arriver à ce résultat surprenant ? Il m'explique : « Je pars de 3, je compte sur mes doigts : 4, 5, 6, 7, 8, j'arrive à 8, ça fait donc 5 ! » 5, c'est ce qui manque à 3 pour faire 8... Et c'est quoi la différence entre les garçons et les filles ? Qu'est-ce que je lui demande là ! Il sait très bien que les filles n'ont pas de zizi, il ne faut pas le prendre pour un idiot, mais figurez-vous que c'est justement pour ça qu'elles courent plus vite que les garçons ! Pas de moins, pas de plus, le plus doit compenser le moins, l'idéal mathématique d'une égalité-parité sans altérité, sans manque : tout ça n'est pas mathématique... La castration, il sait ce que c'est, mais il emploie toute son intelligence à faire semblant que ça n'existe pas pour de vrai et du coup il a faux à toutes ses opérations ! Il se dévoue à logique mathématique perdue pour maintenir le leurre du phallus maternel sans en être dupe lui-même.

Par ailleurs, à refuser la perte, on peut être amené à ne pas pouvoir apprendre à lire ; lire, c'est faire tomber des lettres, les perdre. C'est aussi de l'impossible du sexuel et de son réel que vont venir s'échafauder pour l'enfant la castration, le manque et les théories sexuelles infantiles. Jean Bergès nous montre souvent combien ces théories sexuelles infantiles viennent infiltrer notre rapport aux connaissances, aux apprentissages, non au savoir, car, comme chacun l'éprouve dans l'expérience analytique, le savoir en psychanalyse est un savoir inconscient, non un savoir scolaire ou universitaire. Ces théories sexuelles infantiles nous rendent parfois obtus à certains apprentissages. Si comme tout bon névrosé vous vous défendez contre la castration, la vôtre ou celle de votre mère, vous n'allez pas accepter si facilement certaines opérations mathématiques comme la soustraction, voire l'addition.

de maths sur lesquels il bute si tel est son désir, doit interroger l'enfant sur sa logique inconsciente qui vient apparemment en contradiction avec la logique « scientifique » et qui fait dire : « Mais cet enfant ne sait pas, il n'a rien compris », quand c'est autre chose qui parle ainsi. C'est plutôt à nous de dire à l'enfant : « Je ne comprends pas, expliquez-moi ce que vous pensez ne pas comprendre, c'est quoi votre question sur ce que vous ne comprenez pas ? »

Pour exemple, un enfant réputé défaillant en logique mathématique : tous les petits cours, l'aide de maman, les séances de rééducation logico-mathématique sont voués à l'échec. Il faut voir comment il se complique toutes les opérations d'addition. $3 + 8 = 5$, calcule-t-il. Comment s'y prend-il pour arriver à ce résultat surprenant ? Il m'explique : « Je pars de 3, je compte sur mes doigts : 4, 5, 6, 7, 8, j'arrive à 8, ça fait donc 5 ! » 5, c'est ce qui manque à 3 pour faire 8... Et c'est quoi la différence entre les garçons et les filles ? Qu'est-ce que je lui demande là ! Il sait très bien que les filles n'ont pas de zizi, il ne faut pas le prendre pour un idiot, mais figurez-vous que c'est justement pour ça qu'elles courent plus vite que les garçons ! Pas de moins, pas de plus, le plus doit compenser le moins, l'idéal mathématique d'une égalité-parité sans altérité, sans manque : tout ça n'est pas mathématique... La castration, il sait ce que c'est, mais il emploie toute son intelligence à faire semblant que ça n'existe pas pour de vrai et du coup il a faux à toutes ses opérations ! Il se dévoue à logique mathématique perdue pour maintenir le leurre du phallus maternel sans en être dupe lui-même.

Par ailleurs, à refuser la perte, on peut être amené à ne pas pouvoir apprendre à lire ; lire, c'est faire tomber des lettres, les perdre. C'est aussi de l'impossible du sexuel et de son réel que vont venir s'échafauder pour l'enfant la castration, le manque et les théories sexuelles infantiles. Jean Bergès nous montre souvent combien ces théories sexuelles infantiles viennent infiltrer notre rapport aux connaissances, aux apprentissages, non au savoir, car, comme chacun l'éprouve dans l'expérience analytique, le savoir en psychanalyse est un savoir inconscient, non un savoir scolaire ou universitaire. Ces théories sexuelles infantiles nous rendent parfois obtus à certains apprentissages. Si comme tout bon névrosé vous vous défendez contre la castration, la vôtre ou celle de votre mère, vous n'allez pas accepter si facilement certaines opérations mathématiques comme la soustraction, voire l'addition.

Si vous êtes dans la rivalité inavouée, comment accepter la division ?

Il y a aussi les non-dits, les secrets de famille. L'enfant n'a pas le droit de les savoir ? L'enfant se retrouve à l'école interdit de savoir. Comment l'inconscient a-t-il fait pour savoir et obéir ainsi au désir de l'Autre ? On est toujours surpris de voir combien cette question « que me veut l'Autre ? » nous mène, nous harcèle et nous détermine comme sujet. L'intelligence des enfants dits surdoués et réussissant à l'école peut tout à fait se comprendre comme la réponse inconsciente fûtée au désir qu'ils supposent à l'Autre, désir qu'ils viennent anticiper puisqu'ils sont en avance !

Tout au long de ce livre, des vignettes cliniques vont témoigner du lien entre inconscient et cognitif. C'est notre travail et aussi notre plaisir de psychanalyste soumis à une écriture inconsciente qui vient s'énoncer dans l'espace-temps de la séance, pour peu que l'on accepte de se soumettre au désir de l'inconscient de faire entendre son savoir, de ne pas le devancer par des connaissances théoriques objectalisant et désubjectivant l'enfant. Nous serions alors dans une position pseudo de savoir scientifique, position qui ne pourra manquer d'être très justement dénoncée : position maître à susciter l'hystérie de chacun. C'est à partir de l'impossible du discours hystérique que Freud a fondé la psychanalyse. C'est toujours dans cette confrontation au réel et à l'impossible qu'opère le travail analytique selon les modalités d'organisation propres à chacun autour de la question de l'impossible ; comme c'est à partir de l'impossible assumé d'enseigner et d'éduquer que se questionne et se théorise l'enseignement. Est-ce un point d'origine pour que commence, émerge la question du désir du sujet avec les aléas de sa confrontation dialectique avec la loi ?

Ce travail guidé par les conceptions psychanalytiques et mené avec l'enfant et sa famille, s'il nous paraît indispensable, ne saurait exclure les approches spécifiques des différents registres sous lesquels s'expriment les difficultés d'apprendre. Orthophonie, remédiation logico-mathématique, thérapie de l'écriture, aide pédagogique vont venir concourir à faciliter l'accès de l'enfant à l'apprentissage. La prise en compte de la singularité de l'enfant, l'inventivité constante de la pratique que cette prise en compte requiert ne pourront jamais réduire ces approches à des procédures rééducatives standardisées, et les théorisations dans ces différents

Si vous êtes dans la rivalité inavouée, comment accepter la division ?

Il y a aussi les non-dits, les secrets de famille. L'enfant n'a pas le droit de les savoir ? L'enfant se retrouve à l'école interdit de savoir. Comment l'inconscient a-t-il fait pour savoir et obéir ainsi au désir de l'Autre ? On est toujours surpris de voir combien cette question « que me veut l'Autre ? » nous mène, nous harcèle et nous détermine comme sujet. L'intelligence des enfants dits surdoués et réussissant à l'école peut tout à fait se comprendre comme la réponse inconsciente fûtée au désir qu'ils supposent à l'Autre, désir qu'ils viennent anticiper puisqu'ils sont en avance !

Tout au long de ce livre, des vignettes cliniques vont témoigner du lien entre inconscient et cognitif. C'est notre travail et aussi notre plaisir de psychanalyste soumis à une écriture inconsciente qui vient s'énoncer dans l'espace-temps de la séance, pour peu que l'on accepte de se soumettre au désir de l'inconscient de faire entendre son savoir, de ne pas le devancer par des connaissances théoriques objectalisant et désubjectivant l'enfant. Nous serions alors dans une position pseudo de savoir scientifique, position qui ne pourra manquer d'être très justement dénoncée : position maître à susciter l'hystérie de chacun. C'est à partir de l'impossible du discours hystérique que Freud a fondé la psychanalyse. C'est toujours dans cette confrontation au réel et à l'impossible qu'opère le travail analytique selon les modalités d'organisation propres à chacun autour de la question de l'impossible ; comme c'est à partir de l'impossible assumé d'enseigner et d'éduquer que se questionne et se théorise l'enseignement. Est-ce un point d'origine pour que commence, émerge la question du désir du sujet avec les aléas de sa confrontation dialectique avec la loi ?

Ce travail guidé par les conceptions psychanalytiques et mené avec l'enfant et sa famille, s'il nous paraît indispensable, ne saurait exclure les approches spécifiques des différents registres sous lesquels s'expriment les difficultés d'apprendre. Orthophonie, remédiation logico-mathématique, thérapie de l'écriture, aide pédagogique vont venir concourir à faciliter l'accès de l'enfant à l'apprentissage. La prise en compte de la singularité de l'enfant, l'inventivité constante de la pratique que cette prise en compte requiert ne pourront jamais réduire ces approches à des procédures rééducatives standardisées, et les théorisations dans ces différents

Si vous êtes dans la rivalité inavouée, comment accepter la division ?

Il y a aussi les non-dits, les secrets de famille. L'enfant n'a pas le droit de les savoir ? L'enfant se retrouve à l'école interdit de savoir. Comment l'inconscient a-t-il fait pour savoir et obéir ainsi au désir de l'Autre ? On est toujours surpris de voir combien cette question « que me veut l'Autre ? » nous mène, nous harcèle et nous détermine comme sujet. L'intelligence des enfants dits surdoués et réussissant à l'école peut tout à fait se comprendre comme la réponse inconsciente fûtée au désir qu'ils supposent à l'Autre, désir qu'ils viennent anticiper puisqu'ils sont en avance !

Tout au long de ce livre, des vignettes cliniques vont témoigner du lien entre inconscient et cognitif. C'est notre travail et aussi notre plaisir de psychanalyste soumis à une écriture inconsciente qui vient s'énoncer dans l'espace-temps de la séance, pour peu que l'on accepte de se soumettre au désir de l'inconscient de faire entendre son savoir, de ne pas le devancer par des connaissances théoriques objectalisant et désubjectivant l'enfant. Nous serions alors dans une position pseudo de savoir scientifique, position qui ne pourra manquer d'être très justement dénoncée : position maître à susciter l'hystérie de chacun. C'est à partir de l'impossible du discours hystérique que Freud a fondé la psychanalyse. C'est toujours dans cette confrontation au réel et à l'impossible qu'opère le travail analytique selon les modalités d'organisation propres à chacun autour de la question de l'impossible ; comme c'est à partir de l'impossible assumé d'enseigner et d'éduquer que se questionne et se théorise l'enseignement. Est-ce un point d'origine pour que commence, émerge la question du désir du sujet avec les aléas de sa confrontation dialectique avec la loi ?

Ce travail guidé par les conceptions psychanalytiques et mené avec l'enfant et sa famille, s'il nous paraît indispensable, ne saurait exclure les approches spécifiques des différents registres sous lesquels s'expriment les difficultés d'apprendre. Orthophonie, remédiation logico-mathématique, thérapie de l'écriture, aide pédagogique vont venir concourir à faciliter l'accès de l'enfant à l'apprentissage. La prise en compte de la singularité de l'enfant, l'inventivité constante de la pratique que cette prise en compte requiert ne pourront jamais réduire ces approches à des procédures rééducatives standardisées, et les théorisations dans ces différents

Si vous êtes dans la rivalité inavouée, comment accepter la division ?

Il y a aussi les non-dits, les secrets de famille. L'enfant n'a pas le droit de les savoir ? L'enfant se retrouve à l'école interdit de savoir. Comment l'inconscient a-t-il fait pour savoir et obéir ainsi au désir de l'Autre ? On est toujours surpris de voir combien cette question « que me veut l'Autre ? » nous mène, nous harcèle et nous détermine comme sujet. L'intelligence des enfants dits surdoués et réussissant à l'école peut tout à fait se comprendre comme la réponse inconsciente fûtée au désir qu'ils supposent à l'Autre, désir qu'ils viennent anticiper puisqu'ils sont en avance !

Tout au long de ce livre, des vignettes cliniques vont témoigner du lien entre inconscient et cognitif. C'est notre travail et aussi notre plaisir de psychanalyste soumis à une écriture inconsciente qui vient s'énoncer dans l'espace-temps de la séance, pour peu que l'on accepte de se soumettre au désir de l'inconscient de faire entendre son savoir, de ne pas le devancer par des connaissances théoriques objectalisant et désubjectivant l'enfant. Nous serions alors dans une position pseudo de savoir scientifique, position qui ne pourra manquer d'être très justement dénoncée : position maître à susciter l'hystérie de chacun. C'est à partir de l'impossible du discours hystérique que Freud a fondé la psychanalyse. C'est toujours dans cette confrontation au réel et à l'impossible qu'opère le travail analytique selon les modalités d'organisation propres à chacun autour de la question de l'impossible ; comme c'est à partir de l'impossible assumé d'enseigner et d'éduquer que se questionne et se théorise l'enseignement. Est-ce un point d'origine pour que commence, émerge la question du désir du sujet avec les aléas de sa confrontation dialectique avec la loi ?

Ce travail guidé par les conceptions psychanalytiques et mené avec l'enfant et sa famille, s'il nous paraît indispensable, ne saurait exclure les approches spécifiques des différents registres sous lesquels s'expriment les difficultés d'apprendre. Orthophonie, remédiation logico-mathématique, thérapie de l'écriture, aide pédagogique vont venir concourir à faciliter l'accès de l'enfant à l'apprentissage. La prise en compte de la singularité de l'enfant, l'inventivité constante de la pratique que cette prise en compte requiert ne pourront jamais réduire ces approches à des procédures rééducatives standardisées, et les théorisations dans ces différents

domaines en porteront, ici, le témoignage. Cette aide est essentielle, ces enfants marqués par l'échec et la vanité de leurs efforts ont souvent renoncé à croire possible l'appropriation du savoir qui leur fait « défaut ». Ce savoir est devenu un objet énigmatique hors d'atteinte, dont ils n'auraient pas été gratifiés, réveillant, en écho, des sentiments de frustration ou de privation déjà éprouvés dans leur histoire personnelle ou familiale. Ils tentent de s'en faire une raison, élaborent des théories sur l'origine de leur incapacité à l'aide des discours ambiants, des avis « professionnels » ou des mythes familiaux de la transmission, mais continuent à éprouver douloureusement cette confrontation quotidienne à ce qui leur échappe. Les différentes remédiations tenteront d'apprivoiser leurs craintes et leurs défenses secondaires, de les valider comme sujet et de leur faire tirer profit de leurs propres procédures d'acquisition pour que cesse leur insupportable mésestime et que se réveille l'entêtement du chercheur en herbe...

domaines en porteront, ici, le témoignage. Cette aide est essentielle, ces enfants marqués par l'échec et la vanité de leurs efforts ont souvent renoncé à croire possible l'appropriation du savoir qui leur fait « défaut ». Ce savoir est devenu un objet énigmatique hors d'atteinte, dont ils n'auraient pas été gratifiés, réveillant, en écho, des sentiments de frustration ou de privation déjà éprouvés dans leur histoire personnelle ou familiale. Ils tentent de s'en faire une raison, élaborent des théories sur l'origine de leur incapacité à l'aide des discours ambiants, des avis « professionnels » ou des mythes familiaux de la transmission, mais continuent à éprouver douloureusement cette confrontation quotidienne à ce qui leur échappe. Les différentes remédiations tenteront d'apprivoiser leurs craintes et leurs défenses secondaires, de les valider comme sujet et de leur faire tirer profit de leurs propres procédures d'acquisition pour que cesse leur insupportable mésestime et que se réveille l'entêtement du chercheur en herbe...

domaines en porteront, ici, le témoignage. Cette aide est essentielle, ces enfants marqués par l'échec et la vanité de leurs efforts ont souvent renoncé à croire possible l'appropriation du savoir qui leur fait « défaut ». Ce savoir est devenu un objet énigmatique hors d'atteinte, dont ils n'auraient pas été gratifiés, réveillant, en écho, des sentiments de frustration ou de privation déjà éprouvés dans leur histoire personnelle ou familiale. Ils tentent de s'en faire une raison, élaborent des théories sur l'origine de leur incapacité à l'aide des discours ambiants, des avis « professionnels » ou des mythes familiaux de la transmission, mais continuent à éprouver douloureusement cette confrontation quotidienne à ce qui leur échappe. Les différentes remédiations tenteront d'apprivoiser leurs craintes et leurs défenses secondaires, de les valider comme sujet et de leur faire tirer profit de leurs propres procédures d'acquisition pour que cesse leur insupportable mésestime et que se réveille l'entêtement du chercheur en herbe...

domaines en porteront, ici, le témoignage. Cette aide est essentielle, ces enfants marqués par l'échec et la vanité de leurs efforts ont souvent renoncé à croire possible l'appropriation du savoir qui leur fait « défaut ». Ce savoir est devenu un objet énigmatique hors d'atteinte, dont ils n'auraient pas été gratifiés, réveillant, en écho, des sentiments de frustration ou de privation déjà éprouvés dans leur histoire personnelle ou familiale. Ils tentent de s'en faire une raison, élaborent des théories sur l'origine de leur incapacité à l'aide des discours ambiants, des avis « professionnels » ou des mythes familiaux de la transmission, mais continuent à éprouver douloureusement cette confrontation quotidienne à ce qui leur échappe. Les différentes remédiations tenteront d'apprivoiser leurs craintes et leurs défenses secondaires, de les valider comme sujet et de leur faire tirer profit de leurs propres procédures d'acquisition pour que cesse leur insupportable mésestime et que se réveille l'entêtement du chercheur en herbe...

**PANORAMA,
MISE EN PLACE
DE LA QUESTION**

Apprentissages et échecs scolaires : aspects psychodynamiques

Bernard Golse

Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ? Du point de vue psychodynamique, il est clair qu'ils nous apprennent beaucoup, étant entendu que le mouvement même de la psychopathologie psychanalytique étant de partir du variant ou du pathologique pour remonter au « normal » ou à l'habituel, les difficultés ou les troubles de l'apprentissage sont donc, de ce fait, très informatifs quant aux conditions normales de celui-ci.

Merci donc aux coordinateurs de ce numéro d'avoir choisi une interrogation aussi stimulante et ceci, surtout, à une époque où un nombre croissant d'enfants ont de plus en plus de mal à se couler dans le moule ou le cadre scolaire qu'on leur propose de manière assez uniforme.

Apprendre correspond à une activité qui s'intègre dans le champ plus général de la croissance et de la maturation psychique et, à ce titre, l'acte d'apprendre se situe à l'exacte interface entre, d'une part, l'équipement neurobiologique et cognitif de l'individu, d'autre part, son environnement psychologique et relationnel au sens large (affectif, familial, social et culturel).

Après avoir envisagé les racines prégénitales du penser et du désir de savoir, nous dirons un mot de la question de l'apprentissage en milieu scolaire avant de tenter de préciser ce qui peut parfois dissocier le fait d'apprendre et le désir de savoir.

Bernard Golse, professeur des hôpitaux, unité de psychiatrie infantile, hôpital Necker Enfants-Malades, 149, rue de Sèvres, 75015 Paris, et université René-Descartes (Paris V), France.

Apprentissages et échecs scolaires : aspects psychodynamiques

Bernard Golse

Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ? Du point de vue psychodynamique, il est clair qu'ils nous apprennent beaucoup, étant entendu que le mouvement même de la psychopathologie psychanalytique étant de partir du variant ou du pathologique pour remonter au « normal » ou à l'habituel, les difficultés ou les troubles de l'apprentissage sont donc, de ce fait, très informatifs quant aux conditions normales de celui-ci.

Merci donc aux coordinateurs de ce numéro d'avoir choisi une interrogation aussi stimulante et ceci, surtout, à une époque où un nombre croissant d'enfants ont de plus en plus de mal à se couler dans le moule ou le cadre scolaire qu'on leur propose de manière assez uniforme.

Apprendre correspond à une activité qui s'intègre dans le champ plus général de la croissance et de la maturation psychique et, à ce titre, l'acte d'apprendre se situe à l'exacte interface entre, d'une part, l'équipement neurobiologique et cognitif de l'individu, d'autre part, son environnement psychologique et relationnel au sens large (affectif, familial, social et culturel).

Après avoir envisagé les racines prégénitales du penser et du désir de savoir, nous dirons un mot de la question de l'apprentissage en milieu scolaire avant de tenter de préciser ce qui peut parfois dissocier le fait d'apprendre et le désir de savoir.

Bernard Golse, professeur des hôpitaux, unité de psychiatrie infantile, hôpital Necker Enfants-Malades, 149, rue de Sèvres, 75015 Paris, et université René-Descartes (Paris V), France.

Apprentissages et échecs scolaires : aspects psychodynamiques

Bernard Golse

Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ? Du point de vue psychodynamique, il est clair qu'ils nous apprennent beaucoup, étant entendu que le mouvement même de la psychopathologie psychanalytique étant de partir du variant ou du pathologique pour remonter au « normal » ou à l'habituel, les difficultés ou les troubles de l'apprentissage sont donc, de ce fait, très informatifs quant aux conditions normales de celui-ci.

Merci donc aux coordinateurs de ce numéro d'avoir choisi une interrogation aussi stimulante et ceci, surtout, à une époque où un nombre croissant d'enfants ont de plus en plus de mal à se couler dans le moule ou le cadre scolaire qu'on leur propose de manière assez uniforme.

Apprendre correspond à une activité qui s'intègre dans le champ plus général de la croissance et de la maturation psychique et, à ce titre, l'acte d'apprendre se situe à l'exacte interface entre, d'une part, l'équipement neurobiologique et cognitif de l'individu, d'autre part, son environnement psychologique et relationnel au sens large (affectif, familial, social et culturel).

Après avoir envisagé les racines prégénitales du penser et du désir de savoir, nous dirons un mot de la question de l'apprentissage en milieu scolaire avant de tenter de préciser ce qui peut parfois dissocier le fait d'apprendre et le désir de savoir.

Bernard Golse, professeur des hôpitaux, unité de psychiatrie infantile, hôpital Necker Enfants-Malades, 149, rue de Sèvres, 75015 Paris, et université René-Descartes (Paris V), France.

Apprentissages et échecs scolaires : aspects psychodynamiques

Bernard Golse

Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ? Du point de vue psychodynamique, il est clair qu'ils nous apprennent beaucoup, étant entendu que le mouvement même de la psychopathologie psychanalytique étant de partir du variant ou du pathologique pour remonter au « normal » ou à l'habituel, les difficultés ou les troubles de l'apprentissage sont donc, de ce fait, très informatifs quant aux conditions normales de celui-ci.

Merci donc aux coordinateurs de ce numéro d'avoir choisi une interrogation aussi stimulante et ceci, surtout, à une époque où un nombre croissant d'enfants ont de plus en plus de mal à se couler dans le moule ou le cadre scolaire qu'on leur propose de manière assez uniforme.

Apprendre correspond à une activité qui s'intègre dans le champ plus général de la croissance et de la maturation psychique et, à ce titre, l'acte d'apprendre se situe à l'exacte interface entre, d'une part, l'équipement neurobiologique et cognitif de l'individu, d'autre part, son environnement psychologique et relationnel au sens large (affectif, familial, social et culturel).

Après avoir envisagé les racines prégénitales du penser et du désir de savoir, nous dirons un mot de la question de l'apprentissage en milieu scolaire avant de tenter de préciser ce qui peut parfois dissocier le fait d'apprendre et le désir de savoir.

Bernard Golse, professeur des hôpitaux, unité de psychiatrie infantile, hôpital Necker Enfants-Malades, 149, rue de Sèvres, 75015 Paris, et université René-Descartes (Paris V), France.

Les racines prégénitales du penser et du désir de savoir

La capacité d'apprendre représente l'une des formes du penser. Elle recouvre donc certaines fonctions et nécessite la mise en place de différents prérequis.

Rappels sur la pensée, dont la capacité d'apprendre ne constitue qu'un des multiples aspects.

Pourquoi penser ?

Question un peu abrupte mais finalement importante, car de nombreux systèmes vivants organiques semblent pouvoir se passer dans une large mesure de cette activité.

Il est toujours fort peu scientifique de vouloir définir une fonction par son(s) but(s) mais, en l'occurrence, il s'agit plutôt de préciser certains avantages du penser quand bien même ceux-ci ne constituent pas forcément les buts ultimes de l'activité de penser.

L'aptitude à la pensée peut être conçue comme faisant partie du système pare-excitation (ou plutôt de la partie de celui-ci qui est prise en charge par l'enfant lui-même et ceci dès les premiers jours de vie), à côté par exemple de la variation de ses états de vigilance et de sa capacité d'habituation (Brazelton). Freud ayant indiqué que, pour pouvoir fonctionner sans être submergé, l'appareil psychique doit nécessairement travailler sur de petites quantités d'énergie, la pensée lui permet ainsi la manipulation d'objets internes (images et représentations mentales) plutôt qu'une rencontre directe – *et sans doute impossible* avec les objets externes.

Le travail du penser permet une certaine continuité de la relation aux objets internes (évocables en l'absence de l'objet dans la réalité extérieure), continuité susceptible de venir compenser l'inévitable discontinuité de la relation avec les objets externes (puisque il y a alternance non entièrement maîtrisable par l'individu des moments de présence et d'absence d'autrui).

L'exercice de la pensée enfin conforte les assises narcissiques du sujet pour qui se sentir penser accentue le sentiment d'exister même si cela n'implique pas, loin de là, l'imédiateté du cogito de Descartes. Pour le bébé en effet, et nous y reviendrons, le détour par le psychisme de l'autre s'avère indispensable.

Les racines prégénitales du penser et du désir de savoir

La capacité d'apprendre représente l'une des formes du penser. Elle recouvre donc certaines fonctions et nécessite la mise en place de différents prérequis.

Rappels sur la pensée, dont la capacité d'apprendre ne constitue qu'un des multiples aspects.

Pourquoi penser ?

Question un peu abrupte mais finalement importante, car de nombreux systèmes vivants organiques semblent pouvoir se passer dans une large mesure de cette activité.

Il est toujours fort peu scientifique de vouloir définir une fonction par son(s) but(s) mais, en l'occurrence, il s'agit plutôt de préciser certains avantages du penser quand bien même ceux-ci ne constituent pas forcément les buts ultimes de l'activité de penser.

L'aptitude à la pensée peut être conçue comme faisant partie du système pare-excitation (ou plutôt de la partie de celui-ci qui est prise en charge par l'enfant lui-même et ceci dès les premiers jours de vie), à côté par exemple de la variation de ses états de vigilance et de sa capacité d'habituation (Brazelton). Freud ayant indiqué que, pour pouvoir fonctionner sans être submergé, l'appareil psychique doit nécessairement travailler sur de petites quantités d'énergie, la pensée lui permet ainsi la manipulation d'objets internes (images et représentations mentales) plutôt qu'une rencontre directe – *et sans doute impossible* avec les objets externes.

Le travail du penser permet une certaine continuité de la relation aux objets internes (évocables en l'absence de l'objet dans la réalité extérieure), continuité susceptible de venir compenser l'inévitable discontinuité de la relation avec les objets externes (puisque il y a alternance non entièrement maîtrisable par l'individu des moments de présence et d'absence d'autrui).

L'exercice de la pensée enfin conforte les assises narcissiques du sujet pour qui se sentir penser accentue le sentiment d'exister même si cela n'implique pas, loin de là, l'imédiateté du cogito de Descartes. Pour le bébé en effet, et nous y reviendrons, le détour par le psychisme de l'autre s'avère indispensable.

Les racines prégénitales du penser et du désir de savoir

La capacité d'apprendre représente l'une des formes du penser. Elle recouvre donc certaines fonctions et nécessite la mise en place de différents prérequis.

Rappels sur la pensée, dont la capacité d'apprendre ne constitue qu'un des multiples aspects.

Pourquoi penser ?

Question un peu abrupte mais finalement importante, car de nombreux systèmes vivants organiques semblent pouvoir se passer dans une large mesure de cette activité.

Il est toujours fort peu scientifique de vouloir définir une fonction par son(s) but(s) mais, en l'occurrence, il s'agit plutôt de préciser certains avantages du penser quand bien même ceux-ci ne constituent pas forcément les buts ultimes de l'activité de penser.

L'aptitude à la pensée peut être conçue comme faisant partie du système pare-excitation (ou plutôt de la partie de celui-ci qui est prise en charge par l'enfant lui-même et ceci dès les premiers jours de vie), à côté par exemple de la variation de ses états de vigilance et de sa capacité d'habituation (Brazelton). Freud ayant indiqué que, pour pouvoir fonctionner sans être submergé, l'appareil psychique doit nécessairement travailler sur de petites quantités d'énergie, la pensée lui permet ainsi la manipulation d'objets internes (images et représentations mentales) plutôt qu'une rencontre directe – *et sans doute impossible* avec les objets externes.

Le travail du penser permet une certaine continuité de la relation aux objets internes (évocables en l'absence de l'objet dans la réalité extérieure), continuité susceptible de venir compenser l'inévitable discontinuité de la relation avec les objets externes (puisque il y a alternance non entièrement maîtrisable par l'individu des moments de présence et d'absence d'autrui).

L'exercice de la pensée enfin conforte les assises narcissiques du sujet pour qui se sentir penser accentue le sentiment d'exister même si cela n'implique pas, loin de là, l'imédiateté du cogito de Descartes. Pour le bébé en effet, et nous y reviendrons, le détour par le psychisme de l'autre s'avère indispensable.

Les racines prégénitales du penser et du désir de savoir

La capacité d'apprendre représente l'une des formes du penser. Elle recouvre donc certaines fonctions et nécessite la mise en place de différents prérequis.

Rappels sur la pensée, dont la capacité d'apprendre ne constitue qu'un des multiples aspects.

Pourquoi penser ?

Question un peu abrupte mais finalement importante, car de nombreux systèmes vivants organiques semblent pouvoir se passer dans une large mesure de cette activité.

Il est toujours fort peu scientifique de vouloir définir une fonction par son(s) but(s) mais, en l'occurrence, il s'agit plutôt de préciser certains avantages du penser quand bien même ceux-ci ne constituent pas forcément les buts ultimes de l'activité de penser.

L'aptitude à la pensée peut être conçue comme faisant partie du système pare-excitation (ou plutôt de la partie de celui-ci qui est prise en charge par l'enfant lui-même et ceci dès les premiers jours de vie), à côté par exemple de la variation de ses états de vigilance et de sa capacité d'habituation (Brazelton). Freud ayant indiqué que, pour pouvoir fonctionner sans être submergé, l'appareil psychique doit nécessairement travailler sur de petites quantités d'énergie, la pensée lui permet ainsi la manipulation d'objets internes (images et représentations mentales) plutôt qu'une rencontre directe – *et sans doute impossible* avec les objets externes.

Le travail du penser permet une certaine continuité de la relation aux objets internes (évocables en l'absence de l'objet dans la réalité extérieure), continuité susceptible de venir compenser l'inévitable discontinuité de la relation avec les objets externes (puisque il y a alternance non entièrement maîtrisable par l'individu des moments de présence et d'absence d'autrui).

L'exercice de la pensée enfin conforte les assises narcissiques du sujet pour qui se sentir penser accentue le sentiment d'exister même si cela n'implique pas, loin de là, l'imédiateté du cogito de Descartes. Pour le bébé en effet, et nous y reviendrons, le détour par le psychisme de l'autre s'avère indispensable.

Voici donc quelques pistes de réflexion qui montrent bien, selon nous, que l'activité de pensée et de représentation reconnaît très certainement un temps « auto », un temps pour soi largement indépendant, au début, de toute intention communicative.

Conditions à l'instauration d'un espace pour penser

Il s'agit d'une métaphore qui s'est avérée, au cours des dernières années, d'une efficacité remarquable sur le double plan des modélisations du développement et de l'approche psychopathologique.

Qu'il suffise ainsi de rappeler l'usage extensif qui est fait, à l'heure actuelle, du concept d'enveloppes psychiques avec les travaux de Anzieu, de Houzel ou de Haag qui ont beaucoup apporté à la réflexion sur les relations entre contenant et contenu. Quoi qu'il en soit, en matière d'activité de pensée, ici comme ailleurs, la mise en place des contenants précède – et *de loin* l'élaboration des contenus psychiques. Cette mise en place des contenants de pensée renvoie fondamentalement à l'introjection progressive d'une double fonction suffisamment limitante et suffisamment contenante de l'objet primaire, comme l'avait montré Bick avec sa théorie du rôle des relations cutanées précoces dans la genèse des premières relations d'objet. D'où le rôle possible de certaines dépressions maternelles dans le déterminisme d'éventuelles difficultés d'apprentissage chez l'enfant. En réalité, la problématique de l'édification narcissique se trouve ici au premier plan avec tout le jeu du détour par l'autre qui rend bien compte du fait que le développement, dans tous ses registres, n'est jamais une simple affaire de programme endogène. Il y faut aussi tout le poids des rencontres relationnelles qui situe ainsi la question de la croissance psychique plutôt sur le pôle d'un destin que sur celui d'un développement au sens strict du terme. Il suffit d'ailleurs de penser ici au modèle bionien qui insiste sur la nécessité pour le bébé d'emprunter d'abord à l'autre son « appareil à penser » pour pouvoir métaboliser ses propres productions psychiques d'abord impensables par lui seul, appareil à penser les pensées qu'il aura ensuite à intérioriser et à reprendre à son propre compte.

Voici donc quelques pistes de réflexion qui montrent bien, selon nous, que l'activité de pensée et de représentation reconnaît très certainement un temps « auto », un temps pour soi largement indépendant, au début, de toute intention communicative.

Conditions à l'instauration d'un espace pour penser

Il s'agit d'une métaphore qui s'est avérée, au cours des dernières années, d'une efficacité remarquable sur le double plan des modélisations du développement et de l'approche psychopathologique.

Qu'il suffise ainsi de rappeler l'usage extensif qui est fait, à l'heure actuelle, du concept d'enveloppes psychiques avec les travaux de Anzieu, de Houzel ou de Haag qui ont beaucoup apporté à la réflexion sur les relations entre contenant et contenu. Quoi qu'il en soit, en matière d'activité de pensée, ici comme ailleurs, la mise en place des contenants précède – et *de loin* l'élaboration des contenus psychiques. Cette mise en place des contenants de pensée renvoie fondamentalement à l'introjection progressive d'une double fonction suffisamment limitante et suffisamment contenante de l'objet primaire, comme l'avait montré Bick avec sa théorie du rôle des relations cutanées précoces dans la genèse des premières relations d'objet. D'où le rôle possible de certaines dépressions maternelles dans le déterminisme d'éventuelles difficultés d'apprentissage chez l'enfant. En réalité, la problématique de l'édification narcissique se trouve ici au premier plan avec tout le jeu du détour par l'autre qui rend bien compte du fait que le développement, dans tous ses registres, n'est jamais une simple affaire de programme endogène. Il y faut aussi tout le poids des rencontres relationnelles qui situe ainsi la question de la croissance psychique plutôt sur le pôle d'un destin que sur celui d'un développement au sens strict du terme. Il suffit d'ailleurs de penser ici au modèle bionien qui insiste sur la nécessité pour le bébé d'emprunter d'abord à l'autre son « appareil à penser » pour pouvoir métaboliser ses propres productions psychiques d'abord impensables par lui seul, appareil à penser les pensées qu'il aura ensuite à intérioriser et à reprendre à son propre compte.

Voici donc quelques pistes de réflexion qui montrent bien, selon nous, que l'activité de pensée et de représentation reconnaît très certainement un temps « auto », un temps pour soi largement indépendant, au début, de toute intention communicative.

Conditions à l'instauration d'un espace pour penser

Il s'agit d'une métaphore qui s'est avérée, au cours des dernières années, d'une efficacité remarquable sur le double plan des modélisations du développement et de l'approche psychopathologique.

Qu'il suffise ainsi de rappeler l'usage extensif qui est fait, à l'heure actuelle, du concept d'enveloppes psychiques avec les travaux de Anzieu, de Houzel ou de Haag qui ont beaucoup apporté à la réflexion sur les relations entre contenant et contenu. Quoi qu'il en soit, en matière d'activité de pensée, ici comme ailleurs, la mise en place des contenants précède – et *de loin* l'élaboration des contenus psychiques. Cette mise en place des contenants de pensée renvoie fondamentalement à l'introjection progressive d'une double fonction suffisamment limitante et suffisamment contenante de l'objet primaire, comme l'avait montré Bick avec sa théorie du rôle des relations cutanées précoces dans la genèse des premières relations d'objet. D'où le rôle possible de certaines dépressions maternelles dans le déterminisme d'éventuelles difficultés d'apprentissage chez l'enfant. En réalité, la problématique de l'édification narcissique se trouve ici au premier plan avec tout le jeu du détour par l'autre qui rend bien compte du fait que le développement, dans tous ses registres, n'est jamais une simple affaire de programme endogène. Il y faut aussi tout le poids des rencontres relationnelles qui situe ainsi la question de la croissance psychique plutôt sur le pôle d'un destin que sur celui d'un développement au sens strict du terme. Il suffit d'ailleurs de penser ici au modèle bionien qui insiste sur la nécessité pour le bébé d'emprunter d'abord à l'autre son « appareil à penser » pour pouvoir métaboliser ses propres productions psychiques d'abord impensables par lui seul, appareil à penser les pensées qu'il aura ensuite à intérioriser et à reprendre à son propre compte.

Voici donc quelques pistes de réflexion qui montrent bien, selon nous, que l'activité de pensée et de représentation reconnaît très certainement un temps « auto », un temps pour soi largement indépendant, au début, de toute intention communicative.

Conditions à l'instauration d'un espace pour penser

Il s'agit d'une métaphore qui s'est avérée, au cours des dernières années, d'une efficacité remarquable sur le double plan des modélisations du développement et de l'approche psychopathologique.

Qu'il suffise ainsi de rappeler l'usage extensif qui est fait, à l'heure actuelle, du concept d'enveloppes psychiques avec les travaux de Anzieu, de Houzel ou de Haag qui ont beaucoup apporté à la réflexion sur les relations entre contenant et contenu. Quoi qu'il en soit, en matière d'activité de pensée, ici comme ailleurs, la mise en place des contenants précède – et *de loin* l'élaboration des contenus psychiques. Cette mise en place des contenants de pensée renvoie fondamentalement à l'introjection progressive d'une double fonction suffisamment limitante et suffisamment contenante de l'objet primaire, comme l'avait montré Bick avec sa théorie du rôle des relations cutanées précoces dans la genèse des premières relations d'objet. D'où le rôle possible de certaines dépressions maternelles dans le déterminisme d'éventuelles difficultés d'apprentissage chez l'enfant. En réalité, la problématique de l'édification narcissique se trouve ici au premier plan avec tout le jeu du détour par l'autre qui rend bien compte du fait que le développement, dans tous ses registres, n'est jamais une simple affaire de programme endogène. Il y faut aussi tout le poids des rencontres relationnelles qui situe ainsi la question de la croissance psychique plutôt sur le pôle d'un destin que sur celui d'un développement au sens strict du terme. Il suffit d'ailleurs de penser ici au modèle bionien qui insiste sur la nécessité pour le bébé d'emprunter d'abord à l'autre son « appareil à penser » pour pouvoir métaboliser ses propres productions psychiques d'abord impensables par lui seul, appareil à penser les pensées qu'il aura ensuite à intérioriser et à reprendre à son propre compte.

La pulsion d'emprise

Sur le fond de cet espace pour penser, le mouvement essentiel qui fonde le désir de savoir et d'apprendre s'enracine dans la pulsion d'emprise visant à conquérir et à maîtriser non pas tant l'objet que le dedans de l'objet.

À la fois source et conséquence de l'intersubjectivité, l'énigme du dedans de l'objet fournit probablement les racines prégénitales de l'ultérieure curiosité sexuelle, dont dérive ensuite, par sublimation, la curiosité intellectuelle proprement dite. Différentes formulations théoriques ont d'ores et déjà été données de ce qui apparaît ainsi comme une sorte de quête du Graal originaire. *Évoquons par exemple :*

- le fantasme de scène primitive et la pulsion scopophilique du modèle freudien ;
- l'envie, au sens kleinien du terme, pour le contenu du corps maternel (mixte chaotique de fèces, d'enfants voire de pénis paternel) ;
- le conflit esthétique décrit par Meltzer qui suppose la perplexité fondamentale du bébé face à la question de la beauté du dedans de l'objet primaire, conflit à tonalité dépressive et à l'égard duquel la phase schizoparanoïde revêt alors une position seconde ainsi qu'une fonction défensive ;
- citons enfin – et *cette fois sur un tout autre plan, à savoir cognitif* la question de la « théorie de l'esprit » que l'enfant doit se forger, et qui l'amène progressivement à se construire des représentations quant aux représentations mentales d'autrui, soit ses désirs, ses intentions et ses procédures d'action (Frith).

Tout ceci n'impose à nos yeux aucune révision particulière du corpus métapsychologique et situe les origines prégénitales de la capacité d'apprendre dans l'ombre portée de la question de « l'autre de l'objet », Green désignant ainsi cette partie de l'objet qui ne renvoie ni au sujet ni à l'objet lui-même et intégrant ce concept au sein d'une théorie dite de la « triangulation généralisée à tiers substituable ». Comment ne pas y voir la référence à une tiercéité précœdipienne, à un système de triangulations précoces prégénitales, le dedans de l'objet ayant déjà valeur de précurseurs de « l'autre de l'objet », lequel marque et préfigure l'emplacement du futur pôle paternel dont on sait bien le rôle –

La pulsion d'emprise

Sur le fond de cet espace pour penser, le mouvement essentiel qui fonde le désir de savoir et d'apprendre s'enracine dans la pulsion d'emprise visant à conquérir et à maîtriser non pas tant l'objet que le dedans de l'objet.

À la fois source et conséquence de l'intersubjectivité, l'énigme du dedans de l'objet fournit probablement les racines prégénitales de l'ultérieure curiosité sexuelle, dont dérive ensuite, par sublimation, la curiosité intellectuelle proprement dite. Différentes formulations théoriques ont d'ores et déjà été données de ce qui apparaît ainsi comme une sorte de quête du Graal originaire. *Évoquons par exemple :*

- le fantasme de scène primitive et la pulsion scopophilique du modèle freudien ;
- l'envie, au sens kleinien du terme, pour le contenu du corps maternel (mixte chaotique de fèces, d'enfants voire de pénis paternel) ;
- le conflit esthétique décrit par Meltzer qui suppose la perplexité fondamentale du bébé face à la question de la beauté du dedans de l'objet primaire, conflit à tonalité dépressive et à l'égard duquel la phase schizoparanoïde revêt alors une position seconde ainsi qu'une fonction défensive ;
- citons enfin – et *cette fois sur un tout autre plan, à savoir cognitif* la question de la « théorie de l'esprit » que l'enfant doit se forger, et qui l'amène progressivement à se construire des représentations quant aux représentations mentales d'autrui, soit ses désirs, ses intentions et ses procédures d'action (Frith).

Tout ceci n'impose à nos yeux aucune révision particulière du corpus métapsychologique et situe les origines prégénitales de la capacité d'apprendre dans l'ombre portée de la question de « l'autre de l'objet », Green désignant ainsi cette partie de l'objet qui ne renvoie ni au sujet ni à l'objet lui-même et intégrant ce concept au sein d'une théorie dite de la « triangulation généralisée à tiers substituable ». Comment ne pas y voir la référence à une tiercéité précœdipienne, à un système de triangulations précoces prégénitales, le dedans de l'objet ayant déjà valeur de précurseurs de « l'autre de l'objet », lequel marque et préfigure l'emplacement du futur pôle paternel dont on sait bien le rôle –

La pulsion d'emprise

Sur le fond de cet espace pour penser, le mouvement essentiel qui fonde le désir de savoir et d'apprendre s'enracine dans la pulsion d'emprise visant à conquérir et à maîtriser non pas tant l'objet que le dedans de l'objet.

À la fois source et conséquence de l'intersubjectivité, l'énigme du dedans de l'objet fournit probablement les racines prégénitales de l'ultérieure curiosité sexuelle, dont dérive ensuite, par sublimation, la curiosité intellectuelle proprement dite. Différentes formulations théoriques ont d'ores et déjà été données de ce qui apparaît ainsi comme une sorte de quête du Graal originaire. *Évoquons par exemple :*

- le fantasme de scène primitive et la pulsion scopophilique du modèle freudien ;
- l'envie, au sens kleinien du terme, pour le contenu du corps maternel (mixte chaotique de fèces, d'enfants voire de pénis paternel) ;
- le conflit esthétique décrit par Meltzer qui suppose la perplexité fondamentale du bébé face à la question de la beauté du dedans de l'objet primaire, conflit à tonalité dépressive et à l'égard duquel la phase schizoparanoïde revêt alors une position seconde ainsi qu'une fonction défensive ;
- citons enfin – et *cette fois sur un tout autre plan, à savoir cognitif* la question de la « théorie de l'esprit » que l'enfant doit se forger, et qui l'amène progressivement à se construire des représentations quant aux représentations mentales d'autrui, soit ses désirs, ses intentions et ses procédures d'action (Frith).

Tout ceci n'impose à nos yeux aucune révision particulière du corpus métapsychologique et situe les origines prégénitales de la capacité d'apprendre dans l'ombre portée de la question de « l'autre de l'objet », Green désignant ainsi cette partie de l'objet qui ne renvoie ni au sujet ni à l'objet lui-même et intégrant ce concept au sein d'une théorie dite de la « triangulation généralisée à tiers substituable ». Comment ne pas y voir la référence à une tiercéité précœdipienne, à un système de triangulations précoces prégénitales, le dedans de l'objet ayant déjà valeur de précurseurs de « l'autre de l'objet », lequel marque et préfigure l'emplacement du futur pôle paternel dont on sait bien le rôle –

La pulsion d'emprise

Sur le fond de cet espace pour penser, le mouvement essentiel qui fonde le désir de savoir et d'apprendre s'enracine dans la pulsion d'emprise visant à conquérir et à maîtriser non pas tant l'objet que le dedans de l'objet.

À la fois source et conséquence de l'intersubjectivité, l'énigme du dedans de l'objet fournit probablement les racines prégénitales de l'ultérieure curiosité sexuelle, dont dérive ensuite, par sublimation, la curiosité intellectuelle proprement dite. Différentes formulations théoriques ont d'ores et déjà été données de ce qui apparaît ainsi comme une sorte de quête du Graal originaire. *Évoquons par exemple :*

- le fantasme de scène primitive et la pulsion scopophilique du modèle freudien ;
- l'envie, au sens kleinien du terme, pour le contenu du corps maternel (mixte chaotique de fèces, d'enfants voire de pénis paternel) ;
- le conflit esthétique décrit par Meltzer qui suppose la perplexité fondamentale du bébé face à la question de la beauté du dedans de l'objet primaire, conflit à tonalité dépressive et à l'égard duquel la phase schizoparanoïde revêt alors une position seconde ainsi qu'une fonction défensive ;
- citons enfin – et *cette fois sur un tout autre plan, à savoir cognitif* la question de la « théorie de l'esprit » que l'enfant doit se forger, et qui l'amène progressivement à se construire des représentations quant aux représentations mentales d'autrui, soit ses désirs, ses intentions et ses procédures d'action (Frith).

Tout ceci n'impose à nos yeux aucune révision particulière du corpus métapsychologique et situe les origines prégénitales de la capacité d'apprendre dans l'ombre portée de la question de « l'autre de l'objet », Green désignant ainsi cette partie de l'objet qui ne renvoie ni au sujet ni à l'objet lui-même et intégrant ce concept au sein d'une théorie dite de la « triangulation généralisée à tiers substituable ». Comment ne pas y voir la référence à une tiercéité précœdipienne, à un système de triangulations précoces prégénitales, le dedans de l'objet ayant déjà valeur de précurseurs de « l'autre de l'objet », lequel marque et préfigure l'emplacement du futur pôle paternel dont on sait bien le rôle –