Université Nice Sophia Antipolis
Laboratoire Interdisciplinaire Récits Cultures et Sociétés EA 3159
Ecole Doctorale de l'UFR LASH, Lettres Art Sciences Humaines et Sociales
Discipline : Psychologie
Spécialité : Psychologie et psychopathologie clinique

Thèse présentée pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Nice

Mme Gaby Keiser-Weber

- De l'UN à l'autre -

Subjectivation au temps de l'enfance

Sous la direction de Monsieur le professeur Serge Lesourd
Co-direction Madame Véronique Dufour, MC (✞ janvier 2011)

Membres du Jury :

Monsieur Hossaïn BENDAHMAN, Maître de Conférences, HDR, Reims
Monsieur Serge LESOURD, Professeur des Universités, Nice
Monsieur François MARTY, Professeur des Universités, Paris 5 Descartes
Monsieur Dominique RENIERS, Maître de Conférences, HDR, Lille
Monsieur Jean-Michel VIVÈS, Professeur des Universités, Nice

Soutenue publiquement le 19 janvier 2013

Résumé :

Le concept de subjectivation a guidé l'avancée de cette thèse, pour saisir les remaniements des processus de la construction subjective chez l'enfant, pris dans les discours dominants de notre postmodernité. La création d'un espace psychique différencié inhérent aux processus de subjectivation, pose d'emblée le lien à l'Autre et aux autres, au sein de l'institution, familiale et sociale, dans laquelle évolue l'enfant. Les incidences sur le déroulement de la construction subjective ont été explorées à partir du champ de l'école, dans la triangulation père–mère-enfant et sa répétition parents–enfant–école. Une approche historique de l'institution scolaire a permis de dégager cinq basculements cliniques, témoignant de l'évolution des places assignées aux différents acteurs de l'école et aux idéaux respectifs, entraînant des retombées sur les enjeux subjectifs et intersubjectifs.

C'est en suivant l'articulation filiation/affiliation, développée à partir des enjeux de nominations et d'identifications que le rapport au père va se poser. Il s'agira d'interroger la fonction du père imaginaire, empêchée par l'ombre portée de l'Autre maternel. Cet empêchement, adossé aux discours dominants de l'immédiateté effaçant la différence générationnelle, semble s'ériger comme un point de butée sur lequel achoppe le déploiement imaginaire de la fonction phallique au temps de l'enfance. L'empêchement de cet "à venir" porté par la promesse œdipienne, semble mettre en exergue le rapport fraternel, l'autre semblable du temps du complexe d'intrusion. L'Autre social est appelé en suppléance de plus en plus tôt dans le parcours de la subjectivation au temps de l'enfance, parcours qui ne peut se penser sans l'Autre, pour aller de l'UN à l'autre.

Mots clés :

Subjectivation – filiation – affiliation – identification – nomination – liens – discours – œdipe – école

Discipline : psychologie – **Spécialité :** psychopathologie clinique

Adresse : Université Nice Sophia Antipolis
Ecole Doctorale de l'UFR LASH, Lettres Art Sciences Humaines et Sociales
98 Bd Edouard Herriot - BP 3209
06204 NICE Cedex 3

Abstract:

The concept of subjectivization guided the progress of this thesis, to understand the reorganizations in the processes of the subjective self-construction of the child, caught in the dominant discourses of our postmodern time.

The creation of a differentiated psychic space inherent to the processes of subjectivization, poses at the outset the link to the Other and the link to the others within the family and social institution in which the child evolves. The impact on the subjective construction processes was explored from the angle of the school, according to the father-mother-child triangulation and its repetition in the school-parents-child triangulation. An historical approach of the academic institution has enabled to extricate five clinical changeovers, showing an evolution in the places assigned to the different school partners and the respective idealized roles, affecting the subjective and intersubjective issues.

The relationship with the father will arise from the filiation / affiliation articulation, developed from the concepts and issues of naming and identification. The function of the imaginary father (paternal imago) will be examined and seems hindered by the shadow cast by the maternal Other. This impediment, leaning on the dominant discourses of immediacy erasing the generation difference, seems to put up a stumbling block on the imaginary phallic function deployment at the time of childhood. The impediment of this "future to come", carried by the oedipal promise, seems to highlight the fraternal term, built at the time of the intrusion complex.

The social Other is called in substitution, always earlier in the process of subjectivization at the time of the childhood. This process cannot be conceived without the Other, in order to find the path the One to the other.

Key words:

Subjectivization - filiation - affiliation - identification - nomination - links - discourse - œdipus – school

Discipline : psychologie – **Spécialité :** psychopathologie clinique

Adresse : Université Nice Sophia Antipolis
Ecole Doctorale de l'UFR LASH, Lettres Art Sciences Humaines et Sociales
98 Bd Edouard Herriot - BP 3209
06204 NICE Cedex 3

- de l'UN à l'autre -

Subjectivation au temps de l'enfance

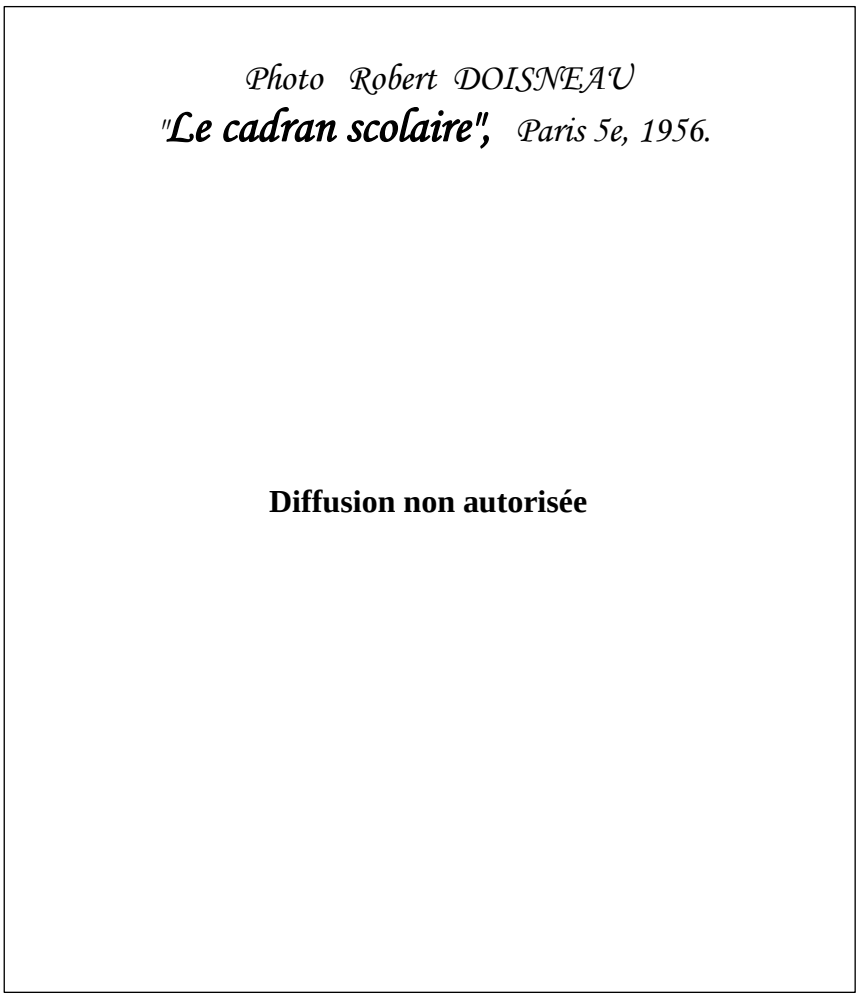


Photo Robert DOISNEAU
"Le cadran scolaire", Paris 5e, 1956.

Mme Gaby Keiser-Weber
Thèse présentée pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de NICE
LIRCES EA 3159 - Université NICE Sophia-Antipolis

Soutenue publiquement le 19 janvier 2013

« La photographie n'est pas dans ce qui est gravé sur le papier
mais dans le regard de celui qui un jour la contemple »

Martine LANI-BAYLE : « secrets de famille et histoires de vie »
Journal des psychologues n° 256 avril 2008 p. 68

à **Véronique Dufour,**
maître de conférences

Impatiente de voir tous mes petits bouts de thèse rassemblés,
à m'encourager dans mes projets,
à m'accompagner dans mes réflexions cliniques.

Huit années de partage et de compagnonnage,
rencontre avec Véronique Dufour, passionnée par la recherche et la clinique,
qui a contribué à mon envie et mon désir d'aller plus loin, de m'engager.

Ses conseils, ses critiques, sa personne et sa profonde humanité,
m'encourageront à poursuivre le chemin qu'elle m'a ouvert.

Remerciements

Monsieur Lesourd, la confiance que vous m'avez accordée en dirigeant cette thèse et les encouragements à poursuivre, ont été le pivot de l'aboutissement de ce travail universitaire. Avec bienveillance et écoute, vos questions et votre guidance théorique, la pertinence et le regard critique portés sur l'avancement de mon travail, m'ont incitée à aller approfondir, à confronter les points de vue, à justifier plus en avant certains points d'articulation, à renoncer à d'autres perspectives dans lesquelles je risquais de me perdre. Vous avez soutenu mon projet parallèle, dont l'ampleur de l'investissement a quelques fois nécessité de mettre mon travail de recherche doctorale quelque peu en veilleuse, bien que ce projet ait par ailleurs nourri ma thèse, dans les enjeux de liens avec le monde universitaire, économique et politique. **Merci,** c'est si peu dire !

Monsieur Bendahman, je suis ravie de votre présence au sein de ce jury qui apparaît complémentaire aux autres regards. Je vous remercie pour la lecture clinique et critique que vous apporterez à ce travail.

Monsieur Marty, votre engagement témoigne de l'intérêt que vous portez au champ qui préoccupe ma recherche, je vous remercie chaleureusement d'avoir accepté de prendre place dans le jury de cette soutenance de thèse.

Monsieur Reniers, je vous remercie d'avoir bien voulu prendre part à ce jury de thèse et y apporter un regard critique extérieur.

Monsieur Vivès, je vous suis reconnaissante d'avoir donné votre accord pour être membre interne de ce jury, soyez-en remercié.

Un travail de thèse ne saurait être, sans tous les autres qui ont accompagné de près ou de loin cette recherche. Que soit remercié, tous ceux qui m'ont entourée tout au long de ce travail.

Parmi eux, ma reconnaissance s'adresse à mes collègues doctorants. Les échanges passionnants de nos recherches respectives, mis en débat dans le cadre du séminaire de thèse coordonné et animé par Serge Lesourd, ont sans nul doute, contribué à l'avancement de l'articulation théorique et clinique de ma thèse.

Ma reconnaissance et mes remerciements s'adressent aussi à mes collègues psychologues et amis:

Evelyne, qui m'a ouvert les portes de son école et facilité les liens pour mettre en place ma recherche préliminaire à mon travail de thèse.

Nathalie, avec qui les échanges continus et partagés permettent de réinterroger la pratique clinique dans le champ qui nous préoccupe. Je la remercie pour sa relecture complémentaire et critique des tests projectifs de ce travail.

Hervé, qui a relu et permis la finalisation de cette thèse, dont les retours critiques ont été de précieux atouts.

Je souhaite aussi témoigner mon affection à mes proches, Bernard, Hugo et Simon, qui ont "su-porter" ce travail et accompagné mon investissement dans mes projets divers, avec patience, toujours là quand il le fallait, et ce durant de long mois…

Sommaire

Résumé 3
Abstract 5
Dédicace 9
Remerciements …..... 11
Sommaire 15

Prélude, Alexis ou l'instance de la lettre **21**

Première partie : INTRODUCTION

1 Cheminement autour du champ de ma recherche 29
1.1 Itinéraire d'une question, itinéraire de ma thèse …..... 29
1.1.1 Itinéraire d'une question : 29
1.1.2 Itinéraire de ma thèse : 31
2 Problématisation de la recherche 35

Deuxième partie : FONDAMENTAUX 41

3. Mise en perspective et analyse de l'évolution historique de l'école 43
3.1 Introduction à l'évolution historique : 43
3.2 Une question d'enjeux de pouvoirs et de luttes sociales. 44
4. Analyse de la discursivité de l'évolution historique de l'école 53
4.1 Introduction à l'analyse de la discursivité 53
4.2 Repères théoriques préalables sur les quatre discours Lacanien 54
4.3 Analyse des discours dominants en jeu dans l'évolution historique de l'école : 58
4.3.1 Premier basculement clinique : la séparation de l'église et de l'état..... 58
4.3.2 Deuxième basculement clinique : l'instauration du ministère de l'Education Nationale..... 62
4.3.3 Troisième basculement clinique : vers la loi du collège unique..... 63
4.3.4 Quatrième basculement clinique : la loi d'orientation (dite loi Jospin) 64
4.3.5 Cinquième basculement clinique : orientations et incidences de la politique éducative européenne. 66
4.3.6 L'envers du discours et les parlottes post modernes 69

5. La subjectivation: conceptualisation, dérivations conceptuelles, théorisation 83

5.1 Introduction au concept de subjectivation : 83

5.2 Evolution théorique, construction du concept de subjectivation 86

5.2.1 Ancrages étymologiques du concept du subjectivation 86

5.2.2 Ancrages contemporains et évolution du concept 88

5.2.3 Dérivées conceptuelles de la subjectivation : 96

5.2.4 Synthèse sur la conceptualisation de la subjectivation : 97

5.3 La structure et les opérateurs de la subjectivation 98

5.3.1 La structure de la subjectivation : 99

5.3.1.1 L'aliénation spéculaire 100

5.3.1.2 L'aliénation dans le langage 100

5.3.1.3 L'aliénation au discours de l'Autre 100

5.3.1.4 L'aliénation à la jouissance 101

5.3.2 Les opérateurs de la subjectivation : 101

5.3.2.1 Le complexe de sevrage 102

5.3.2.2 Le complexe d'intrusion 104

5.3.2.3 Le complexe d'œdipe 106

5.3.2.4 L'objet petit "a" 108

5.4 Au terme de ce parcours sur la subjectivation 109

6. De la filiation à l'affiliation 111

6.1 Fil inducteur de l'articulation filiation / affiliation au de champ de l'école 111

6.2 Développements conceptuels : la filiation 112

6.2.1 Concept de filiation : 112

6.2.2 Sens commun 112

6.2.3 Dans ses origines étymologiques 112

6.2.4 Acception anthropologique 113

6.2.5 L'inscription juridique de la filiation 113

6.2.6 De la filiation comme lien de parenté direct à ses acceptions dérivées 115

6.2.6.1 La filiation spirituelle 115

6.2.6.2 La filiation instituée ou la filiation symbolique 117

6.2.6.3 La filiation narcissique ou imaginaire 118

6.2.6.4 La filiation de corps à corps 119

6.2.7 La trilogie de la filiation : instituée, narcissique, corps à corps 120

6.2.8 Synthèse du concept de filiation 121

6.3 Développements conceptuels : l'affiliation 122
6.3.1 Sens commun 122
6.3.2 Étymologie 122
6.3.3 Le préfixe « a » 123
6.3.4 Acception dérivée : l'affiliation spirituelle 124
6.3.5 L'affiliation et le contrat narcissique secondaire – René Kaës. 125
6.3.6 Synthèse du concept d'affiliation 128
6.4 Synthèse des deux concepts filiation / affiliation. 129

7. Articulation filiation - affiliation au champ de ma problématique de recherche 131
7.1 Préambule 131
7.2 La fonction parentale de l'Education Nationale 132
7.3 Perspective d'ouverture sur la fonction parentale de l'Education Nationale dans son articulation filiation / affiliation 136

8. L'identification dans tous ses états … ou le parcours de la lettre 139
8.1 Préliminaires 139
8.2 De la lettre volée à l'instance de la lettre 141
8.3 De l'instance de la lettre à l'identification au trait unaire 145
8.4 La texture du sujet : entre trait unaire et trait unitaire 148
8.5 De la lettre du nom au Nom du père… et ses variations 152
8.6 De la nomination au "nommer à" … 155

Alexis, et la fonction de la lettre dans la nomination 163

9 Œdipe : de la tragédie au complexe. 165
9.1 Œdipe, ou l'instance de la lettre 167
9.2 Le quatuor œdipien dans le triptyque des pères 172
9.2.1 Du complexe d'œdipe freudien à la fonction paternelle lacanienne 172
9.2.2 Père Réel, père Symbolique, père Imaginaire 175
9.2.2.1 Le père symbolique 175
9.2.2.2 Le père réel 178
9.2.2.3 Le père imaginaire 179
9.3 Du père œdipien au père de la horde 184
9.4 Œdipe, de la filiation à l'affiliation 193

Alexis, de la filiation au quatuor œdipien... ..... **197**

10 Retour sur ma problématique de thèse **199**

Troisième partie : EXPRESSION CLINIQUE **207**

11 Ouverture et expression de la problématique dans la clinique **209**

11.1 Introduction à l'ouverture et l'expression clinique 209

11.2 Repères de lecture des cas cliniques 211

11.2.1 Présentation synthétique du protocole de recherche préliminaire 211

11.2.2 Les cas cliniques issus de ma recherche préliminaire 213

11.2.3 Les cas cliniques issus de ma pratique professionnelle 213

11.2.4 Les cas cliniques issus de romans. 214

11.3 Cas cliniques 217

11.3.1 Tiphaine, ou l'ombre de l'Autre maternel qui empêche la puissance du père. 217

11.3.2 Aymann, du père aux pairs 233

11.3.3 Jimmy, lorsque la confusion des places en appelle au totem 243

11.3.4 Kérian ou le forçage de la filiation 255

11.3.5 Julien, double JE 267

11.3.6 Alisson, de suspicion en diagnostic, à la recherche d'une nomination qui tienne..... 273

11.3.7 Luce, ou l'impensable inscription de la filiation 281

11.3.8 « Chagrin d'école » - pour être un fils il faut tuer le père 289

12 De l'UN à l'autre - Synthèse et discussion **301**

12.1 De l'UN à l'autre 301

12.1.1 L'ombre de l'Autre maternel 302

12.1.2 Au-delà de l'Autre maternel, l'Autre infantile et déjà l'appel à l'Autre social, ou comment articuler le Nom du père au temps d'enfance 304

12.1.3 L'affiliation comme tentative d'articulation de l'UN à l'autre 306

12.1.4 « Encore et en-corps … » 309

13 Conclusion **313**

Postlude, Alexis ou variations sur le thème d'une lettre **321**

14 Bibliographie 327
14.1 Bibliographie principale 327
14.2 Bibliographie complémentaire 335
14.3 Bibliographie de références 337
14.3.1 Dictionnaires 337
14.3.2 Ressources numériques textes et articles 338
14.3.3 Ressources numériques photos et tableaux 338
14.4 Communications et publications 340
14.4.1 Communications 340
14.4.2 Publications 340
14.4.3 Autre : coordination congrès 341
15 Index 342
15.1 Index des auteurs cités et des noms propres 342
15.2 Index thématique 346
16 Annexes 356
16.1 Images des planches scolaires du TAT 356
16.2 Protocoles de Tiphaine 9 ans 2 mois 360
16.1.1 Planches du TAT Tiphaine 360
16.1.2 Planches scolaires T.A.T. Tiphaine 362
16.3 Protocoles Aymann 9 ans 9 mois 366
16.3.1 Planches du TAT Aymann 366
16.3.2 Planches scolaires du TAT Aymann 369
16.4 Protocoles de Jimmy 11ans 3 mois 372
16.4.1 Planches de T.A.T. Jimmy 372
16.4.2 Planches scolaires du TAT Jimmy 374

Prélude

ALEXIS

… ou l'instance de la lettre

« C'est ainsi que, ce que veut dire "la lettre volée",
voire "en souffrance",
c'est qu'une lettre arrive toujours à destination »
Jacques Lacan [1] *- Ecrits, 1969*

« Certaines choses se passent, qui ne sont concevables
que si l'ordre symbolique est déjà présent […]
En effet les lois des relations intersubjectives
gouvernent profondément ceux dont l'individu dépend
et donc l'implique dans cet ordre »
Jacques Lacan [2] *- "la relation d'objet"1994*

PRELUDE,

Alexis ou l'instance de la lettre

Courant décembre, la directrice d'une école maternelle de mon secteur d'activité professionnelle de psychologue scolaire, m'informa qu'à leur propre initiative, les parents du petit Alexis allaient prochainement me contacter. A la fin de ce premier trimestre de petite section, inquiet quant au comportement d'Alexis à l'école, l'équipe enseignante encourage cette démarche. Alexis est un enfant " mordeur" dont les passages à l'acte imprévisibles et répétitifs marquent au sang les petits camarades. A certains moments, l'enfant peut être impulsif, il respecte difficilement les règles de la classe. « Il a beaucoup de mal à se coucher (sieste) c'est une vraie "pile électrique" me dira sa maîtresse. Les plaintes des autres parents commencent à être difficilement gérables. Les parents d'Alexis ne tardent pas à me contacter pour convenir d'un premier entretien à mon bureau situé dans une autre école. Alexis, son père et sa mère seront présents.

---

1 Jacques Lacan, *Ecrits*, 1969, p. 53
2 Jacques Lacan, Séminaire livre IV "*la relation d'objet*" 1994 p. 182

Plusieurs rencontres à géométrie variable s'en suivront, toujours à mon bureau. Il est le troisième d'une fratrie de quatre enfants. Le comportement d'Alexis semble identique à la maison, Alexis mord ses grandes sœurs, comme son petit frère. Il s'intéresse à tout, touche à tout, ne tient pas en place. Les parents fatigués ont tout essayé, rien ne prend. Des périodes d'apaisement leur permettent, un tant/temps soit peu, de souffler mais ça ne dure jamais ! A chacune de nos rencontres Alexis fait un dessin qu'il laisse sur la table sous le regard de ses père et /ou mère présents, ainsi qu'au mien. Il s'en retourne jouer, jetant un regard du coin de l'œil aux adultes, veillant à leurs échanges.

Dans son dessin, les personnages dessinés avec des grandes bouches viennent interroger madame. Elle se remémore l'hospitalisation trop tardive d'Alexis, alors âgé de dix-huit mois. L'enfant avait ingéré une pièce de monnaie qui avait pu être récupérée par la mère. Pour autant, dans la nuit, Alexis n'a pu retrouver le fil vital. Une hospitalisation d'urgence s'imposait le lendemain au petit matin. Après de multiples examens une petite ombre ronde a été détectée sur la radio, tout en haut de l'œsophage. L'enfant ne s'exprimait qu'à mi- mots et ne dénombrait pas encore, une deuxième pièce de monnaie serait-elle passée inaperçue? Cette pièce a été recherchée sous anesthésie générale, opération qui s'éternisa. La "pile" enfin identifiée, avait été largement attaquée par les sucs gastriques, libérant ainsi ses produits toxiques, rongeant les parois déjà très largement « bouffées »… Alexis a été soumis à une longue convalescence et à un régime d'alimentation sous perfusion, resserrant les liens mère - fils, en cette période préœdipienne. Dans le récit de la maman, culpabilité et angoisse sont encore très vives. Alexis s'affaire à reconstruire des puzzles auxquels il prend beaucoup de plaisir. De son côté le papa s'interroge sur son autorité vacillante face à son premier garçon, alors même que les relations sont fort différentes avec ses filles ainées et le petit frère d'Alexis.

Au printemps, au cours d'un rendez-vous, Alexis s'installe, dessine, élabore deux à trois associations, signe son dessin d'un « Alexis » qui nous serviront de fil d'échange avec son père. Puis l'enfant quitte la table et s'affaire à d'autres choses. Alexis nous dit que c'est son grand père qu'il a dessiné, grand père Pascal. Monsieur a saisi que son fils nous amenait à interroger ses grands-parents paternels. Pascale est le prénom de la mère de monsieur : silence, un grand vide s'installe. Le père a rompu les liens avec ses propres parents.

Peu de temps après cette rencontre, début juin, le père reprend rendez-vous et demande à me rencontrer, seul. Ce père laisse affleurer les graves maltraitances dont il a été victime, suivi de sa crainte de répétition, l'entravant dans les actes éducatifs qu'il tente de poser auprès de son fils. Nos entretiens au sujet d'Alexis ont fait émerger chez ce père, cette relation père-fils si douloureuse, réactivée par la naissance de son fils, ce premier fils, fils constamment dans l'agression, ce fils pas sage comme il l'a été lui-même… Il souhaite entreprendre un travail thérapeutique « je crois qu'il est grand temps » me dira-t-il. Même si cela n'a pas été de soi, le père a pu poursuivre ce travail auprès d'un collègue en libéral vers qui je l'ai adressé.

Alexis entre en moyenne section. Les relations à l'école restent encore tendues, mais se posent à la maison. Lors d'un de nos entretiens père - mère - fils, comme à son accoutumée Alexis dessine et signera son dessin d'un Ale**x**is, la lettre x marquée cette fois-ci de la couleur rouge, lettre pour laquelle il avait délibérément changé de feutre. Le père m'informe que cette écriture spécifique de son prénom, avec son « **x** » rouge, persiste partout, à l'école comme à la maison lorsqu'Alexis prend des lettres magnétiques pour reproduire son prénom sur le frigidaire. Je demande à Alexis à quoi le « **X** » de son prénom écrit en rouge le fait penser. « C'est comme ça que la maîtresse marque au tableau les enfants qui ne sont pas sages à l'école, les croix rouges » nous dira Alexis, et le père d'associer : « pas sage, ça nous colle à la peau ! ».

Constellations signifiantes, jusque dans l'intimité de son prénom, convocation de la lettre, la projection dans ce « **X** » rouge vient nouer et marquer les symbolisations possibles autour du « pas sage » à l'école et ce « pas sage/passage » intergénérationnel père - fils. En mettant une croix sur son ascendance, le père a introduit une rupture de filiation paternelle qu'il imposera, de fait, à son fils. Rupture de continuité entre passé, présent et futur, rupture de ce qui peut faire lien, laissant l'enfant seul à devoir élaborer cette continuité pour y trouver sa place.

Ce « **X** » vient aussi marquer de sa double barre les produits toxiques, traumatisme corporel resté jusque-là sans inscription psychique. Au cours des rencontres suivantes, Alexis se réappropria cet épisode traumatique, dans ses dessins et au travers des récits de sa maman.

Ce « **X** » donné à voir, au « passage / pas sage » des morsures, entrelacement du corps et de la loi, du manque et du désir, ouvre sur la surprise. Surprise éveillée par le dévoilement du signifiant et la polysémie des précipitations signifiantes que ce (dé)voilement autorise.

Alors même que le signifiant était figuré dans sa plus simple expression à travers l'image du symbole **X**, de premier abord insignifiant, mais repris à son insu par la maîtresse. Trace qui se pose tel un pictogramme. Surgissement du symbole dans lequel les éléments ne prennent sens que dans une séquence ordonnée des uns par rapport aux autres.

Dans cette organisation triangulaire où chaque pôle est simultanément occupé par un sujet, père/ mère/ enfant, et sa répétition parents /enfant/ école.

Dans cet enlacement énigmatique autour de ce " **X**", cette petite vignette clinique, introductive à mon travail de thèse, ouvre sur le nouage des différentes scènes dans lesquelles l'enfant évolue, qui lui préexiste et qui le prolonge. Nouage qui se (dé)voilera dans l'articulation intersubjective dans lequel le sujet est d'emblée pris.

Ponctuations à ma recherche de thèse, nous retrouverons Alexis au fil du développement de ce travail, dans les prolongements de l'analyse clinique de cette vignette.

Première partie : INTRODUCTION

« Je ne cherche pas, je trouve […]
Chercher est un terme qui provient de circare. […]
Je trouve assez pour avoir à fomenter le cercle,
qui n'est du trou que la conséquence.
Je trouve assez pour avoir à circuler[3] *»*
***Jacques Lacan**, séminaire R.S.I.*

1 Cheminement autour du champ de ma recherche

1.1 Itinéraire d'une question, itinéraire de ma thèse …

Mon parcours professionnel est ancré dans la clinique où la question de la subjectivation s'est à maintes fois posée. Questionnement inaugural, qui trouve ses racines dans ma pratique professionnelle, ce qui m'a progressivement amenée à interroger ce champ conceptuel, ses déploiements et ses manifestations cliniques, qui fondera ma recherche de thèse. La question de la subjectivation restera le fil rouge de cet écrit.

1.1.1 Itinéraire d'une question :

Bien qu'ayant une certaine représentation du concept de subjectivation, ses diverses utilisations (lectures, conférences, colloques…) me laissèrent quelques fois dubitatives quant à mes premières représentations. J'ai donc souhaité, dans le cadre de mon master professionnel, commencer à mettre à l'épreuve ce concept dans la clinique, recherche clinique que j'ai développée sous le titre : « Approche psychologique et clinique de la filiation dans des contextes familiaux de rupture et de placement – De la construction subjective de l'enfant dans ces liens d'alliance (im-) possible ». (Keiser-Weber G. 2006).
Cette première recherche m'a permis de commencer à rassembler la « revue des travaux en cours » sur le concept de subjectivation, complétée par des références sur la filiation. J'ai interrogé ces repères théoriques au vue de trois cas cliniques d'une même fratrie d'enfants en

[3] Jacques Lacan, *séminaire R. S .I.* inédit séance du 13 mai 1975 – *« je ne cherche pas, je trouve »* l'origine de la citation reste incertaine, attribuée à des auteurs aussi variés que Picasso, Colomb, Einstein, Cocteau…

placement judicaire dans un foyer. Le mémoire soutenu, ce chantier est resté « ouvert », après avoir consigné toutes les pistes qui s'ouvraient à moi. Il n'y a en quelque sorte pas de point final et la réflexion se poursuit… La place spécifique qu'accordaient ces enfants placés aux substituts des imagos parentaux, dans ce lien à leur filiation d'origine, m'incita à aller explorer ce qu'il en était du côté de l'école, dans mon champ professionnel. C'est donc dans la continuité de ce premier travail que je poursuivis mes explorations en Master Recherche repris sous le titre : « Du Sujet et de l'école, ou comment l'école, lieu de séparation par excellence, interfère dans la construction subjective». *(*Keiser-Weber G. 2008).

Les mutations du lien social et les retombées repérables dans les diverses symptomatologies « scolaires », croisées à mes premières interrogations et lectures, m'ont amenée à recueillir des données sur l'histoire et l'évolution historique de l'Institution Education Nationale. La question de la subjectivation commence à s'articuler dans le lien social.

La mise en place d'un protocole de recherche (M2R) m'a permis d'avancer et de pousser mon questionnement dans le champ de l'école, mais amenant toute une série de nouvelles interrogations dans son sillage, où la question du même, du semblable et de l'identique reviennent de façon itérative.

Par ailleurs, le clivage du soin psychique thérapeutique et de l'éducatif pédagogique m'interpellaient. Au-delà des liens institutionnels et purement formels, imposés par le cadrage des nouveaux textes que l'on retrouve dans les diverses contractualisations et Projets Personnels de Scolarisation l'élève (PPS), comment penser l'accompagnement de l'enfant, de sa famille ?

Entre discours, scientifique et institutionnel sur les troubles des apprentissages, et nouveaux liens familiaux et sociaux, qu'en est-il de la construction de l'identité de l'enfant et de la subjectivation dans notre post modernité?

Le sujet de ma thèse, s'amorce dans un questionnement sur le concept de subjectivation, exploré en master professionnel, et repris en master recherche dans le champ de l'école. La subjectivation restera le fil rouge de mes années de thèse, sous la co-direction de Véronique Dufour (✝ janvier 2011) et de Serge Lesourd.

1.1.2 Itinéraire de ma thèse :

L'itinéraire, trace écrite que se donnent les voyageurs, pose et transcrit, avec plus ou moins de détails, la description des pays traversés de et par leur exploration. Balisé par les empreintes des années antérieures qui ont inauguré ce travail, tel un tableau à peine esquissé, l'itinéraire de ma thèse, dans ma position de chercheur, reste à construire. Luxueuse et parfois vertigineuse liberté d'un champ de recherche, où ce que l'on doit « rapporter et rassembler » se trouve pris dans un enchevêtrement diffus entre histoire, théories et clinique. Saisir un angle, sans amputer ce qui dépasse de celui-ci ou ce qui ne rentre pas dans le cadre, laisser ouvert la perspective.

Ma recherche s'inscrit comme la trace écrite d'un itinéraire, plaisir de l'écriture, de la manipulation et du choix des jeux de mots possibles, quelques fois aussi dans la difficulté de l'écriture dans un processus de déconstruction / reconstruction et son renoncement inévitable de ne pas tout pouvoir saisir, transcrire, confrontée au manque et qui suppose sa part de reste. Reste, qui peut-être relancera quelque chose de mon désir au-delà de ce travail.

L'itinéraire de recherche de ma thèse, au-delà d'une simple exploration des avancées et des champs de recherche des nombreux auteurs, des rencontres et échanges avec les enseignants et professeurs qui ont scellé ce parcours, cet itinéraire se pose et s'impose pour moi comme ouvrant un champ de réflexions sur le concept de subjectivation. "Réflexion" dans sa double valence, reflet de la revue des travaux en cours, mais aussi reflet dans le changement de direction que le reflet impose lorsqu'il rencontre sur son trajet un corps étranger, à savoir mes questions.

Sur les empreintes et traces de cet itinéraire, ma première entrée par la question de la filiation, articulée à celle d'affiliation aux substituts des imagos parentaux me semblait être à poursuivre dans mon champ de recherche de thèse au même titre que le développement historique de l'école et les fondements théoriques sur les travaux en cours sur la subjectivation. La richesse des cas cliniques explorés dans mon master recherche, dans le champ de l'école, devait se poursuivre et s'approfondir dans le développement de ma thèse. Quelques cas cliniques issus de ma pratique professionnelle me semblaient être incontournables, de même que la lecture de certains romans qui venaient faire écho à mon questionnement. Il s'agissait alors d'articuler ces différents axes, dans un premier abord très divergents, au concept de subjectivation, fil rouge de ma thèse en devenir.

Mes diverses interventions, en séminaires de thèse, journées doctorales, colloques, dans les échanges et questionnements avec les doctorants et les discutants, les articles publiés, complétées de mes lectures et participations à divers séminaires, m'ont permis peu à peu de construire et d'élaborer ce travail. Le fil de ma problématique de recherche sur la subjectivation, réarticulé à la question de l'affiliation, du lien et de la clinique se trouvera au final saisi dans le titre retenu :

- de l'Un à l'autre -
Subjectivation au temps de l'enfance

Enfin, il me semble important de situer mon travail dans les réflexions communes de l'équipe de recherche de Strasbourg, les travaux des doctorants dans les séminaires de thèse et plus particulièrement la recherche CO-PSY enfant.

L'équipe de recherche du laboratoire et les travaux de CO-PSY enfants :

L'étude Co-Psy enfant *(Appel Blanc ANR 2005)* menée au laboratoire de recherche « subjectivité, connaissance et lien social » EA3071, dirigée par le Pr Serge Lesourd et coordonnée par Véronique Dufour, jalonne ma réflexion. L'objectif de cette étude internationale longitudinale s'axe autour de la compréhension de la construction, pour l'enfant et l'adolescent, de la représentation de soi, de la représentation de sa famille et des liens intergénérationnels, des représentations des liens aux autres, dans les conditions modernes de la famille et du lien social. Il s'agit de réactualiser les connaissances sur la construction normale de l'enfant et d'affiner la compréhension de la psychopathologie liée au développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent de la modernité. La différence des sexes et des générations, constitutive de la construction œdipienne, n'est plus un repère dans notre lien social et constitue l'hypothèse générale de la recherche. De nombreuses conséquences en découlent dans le rapport à l'autre, à l'image de soi et à la construction de l'image inconsciente du corps, dans les apprentissages…
La recherche Co-Psy enfant éclaire d'un jour nouveau la question de la problématique œdipienne telle qu'elle se présente de nos jours. A partir, entre autres, de cette recherche, Véronique Dufour et Serge Lesourd, soutiennent l'hypothèse de la défaillance du père imaginaire dans nos sociétés postmodernes.

Si mon travail ne prend pas directement appui sur cette recherche, il s'inscrit en marge par divers aspects :

- mon cheminement de pensée est nourri par les apports de cette recherche, les échanges et réflexions des doctorants et chercheurs de la recherche co-psy enfant.
- il offre une ouverture complémentaire et parallèle, dans une lecture des identifications aux autres et aux substituts des imagos parentaux, dans le lien social et sa prise (ou emprise) dans l'institution, comme vecteur de la construction subjective dans laquelle le complexe d'œdipe se déploie.
- l'étude du rapport au(x) père(s) dans sa dimension institutionnelle et les incidences sur la construction subjective de l'enfant.

2 Problématisation de la recherche

Saisir, explorer et déplier le concept de subjectivation et quelques-unes des diverses expressions repérées dans la clinique, sera au centre du déploiement de ma thèse. Au temps de l'enfance, sur le parcours de la construction subjective, qu'est-ce qui va permettre et constituer ce ressort de la subjectivation, au regard du discours dominant dans notre lien social et ce dans une perspective dynamique, structurale et économique ?

Sortir du chaos et de la jouissance des origines, pour aller de l'avant, sera le parcours qui mènera l'infans à l'âge adulte, parcours de la construction subjective. Entre dimension intrasubjective et relations intersubjectives, l'Autre social se pose. Un enfant ne vit pas seul nous disait Winnicott (1958), ou plutôt, s'il a besoin de l'autre, il doit aussi pouvoir s'approprier la capacité d'être seul en présence de l'autre. Je m'en réfère au minutieux travail de thèse sur la clinique du sentiment de solitude chez l'enfant et l'adolescent effectué par Sébastien Dupont (2008). D'emblée la dialectique est posée : l'un ne va pas sans l'autre. Comment l'enfant va-t-il s'accommoder de cet autre/Autre pour exister et trouver son identité, cette unité que recouvre ce « UN » entre ordinal et cardinal, trouver une unité pour le sujet pris dans le paradoxe qu'exprime l'affirmation de Rimbaud[4] « Je est un autre » ? Ce "je" qui viendra représenter le sujet. Ce "je" qu'incarne le pronom personnel, qui très littéralement vient à la place de, qui vient représenter ce que je suis, qui vient représenter le nom. Cette représentation induit l'équivoque d'une unicité toujours supposée, apparente, clivée.

Tout un chacun sera confronté à la nécessité d'aménager une certaine forme d'organisation psychique de son monde interne, en lien avec la réalité externe qui s'organise et se structure dans la dimension sociale. Si Freud posait la question du lien social, au fondement de ses travaux, en termes de processus inconscients liés à un objet extérieur idéalisé, Lacan replace le lien social comme un effet du discours. Effets du discours résultant de places structurellement déterminées, mais aussi places déterminées dans la structure même du langage. Organiser son monde interne ne pourra se faire sans ce rapport au langage qui spécifie l'espèce humaine. Rapport au langage qui présuppose la mise en récit et en image, par le socius, de l'énigme originaire. Cette mise en récit viendra alors constituer une réalité

[4] Arthur Rimbaud, *Lettre à Georges Izambard* - Charleville 13 mai 1871 Rimbaud A., *La Pléiade, Œuvres complètes*, Gallimard 1972, p. 249

extérieure bornée et partageable par tous, au niveau du social. Le réel borné et encadré, coordonnées symboliques de l'univers, permettra au sujet de s'y mouvoir sans trop s'y perdre. C'est ce qui, d'une part viendra soutenir la dialectique de ce rapport des uns aux autres et d'autre part viendra, entre autre, faire lien dans le lien social. Si les registres symboliques institutionnalisés préexistent au sujet, quelle que soit ici ou là la forme qu'ils viendront prendre, le sujet devra se les réapproprier de façon singulière, dans ce rapport particulier, de l'un à l'autre. Réappropriation qui ne pourra se faire sans un certain renoncement du sujet. Ce rapport du sujet au langage présuppose la perte, de l'objet et de la jouissance, du fait même de l'incarnation de l'objet dans le signifiant, dans un renoncement à l'objet premier. C'est aussi en ce point que se structure le champ du désir, dans l'écart entre le besoin et la demande.

C'est toute cette tension entre la culture (mise en représentation des origines et de la jouissance) et du savoir qui est en jeu, et qui amène à des positionnements subjectifs différents. Cette tension n'est autre que la représentation pour le sujet, de la mise au travail de la limite, le dedans et le dehors, le moi et l'autre, le différent et le semblable, dans ce rapport singulier de l'un à l'autre.

Freud, dans son article sur la psychologie du lycéen[5] pointait déjà l'importance de ces liens aux substituts des imagos parentaux, ces personnes substitutives des premiers objets qui ont à assumer une sorte d'héritage. Il y situe « le mythe grec du roi Œdipe comme la plus saisissante expression du rapport au père ». De nombreux auteurs ont développé les modifications du rapport au père, inhérentes à l'évolution de notre lien social. Certains ont décrit la mise en exergue du déclin du père, d'autres le déclin de l'Œdipe. Dans notre post modernité, les liens aux imagos parentaux et leurs substituts semblent ne plus s'instaurer de la même manière qu'à l'époque de Freud. Si la famille reste le berceau de ces premiers liens, l'enfant croisera sur son parcours, d'autres figures substitutives qui seront elles-mêmes prisent dans les rets de cet héritage évoqué par Freud. Notre sujet, l'enfant, comme l'autre, son corolaire nécessaire, est d'emblée pris dans cet héritage laissé par le père, héritage qui lui préexiste et qui le prolonge. Chaque époque développe « sa psychopathologie », cette part d'incidence de la culture dans la formation des symptômes, cette façon de dire la vérité que le sujet peine à assumer. En référence aux savoirs établis, les transformations symptomatiques signent l'évolution des pathologies, en corrélation étroite avec le lien social d'une époque donnée. Il en découle des créations symptomatiques nouvelles, dont « les troubles des

5 Sigmund Freud, - Chapitre sur *« la psychologie du lycéen »* (1914) in *Résultats, idées, problèmes,* tome 1 PUF 1984 p. 227-232

apprentissages » et les diverses symptomatologies scolaires font partie. L'hystérique de Charcot de l'époque de Freud n'est plus, auquel nos pathologies plus modernes se sont progressivement substituées. Expressions symptomatiques qui se modifient en fonction de l'évolution de notre lien social, de la discursivité instituée par le Politique et des nouvelles formes de la famille, ces nouvelles configurations du "faire famille".

Les liens aux imagos parentaux et leurs substituts sont fondamentalement inscrits dans toute la problématique très vaste de la filiation, au croisement de la nomination et de l'identification. En référence aux travaux de Freud et à ceux de nombre de ses successeurs, cette problématique de la filiation ne peut se penser que dans le rapport constitutif au père, dont Œdipe signera la tragédie. Freud écrit le « rapport au père » au singulier. Dans le prolongement des travaux de Lacan, je souhaiterai le transcrire au pluriel « rapports aux pères », père réel, imaginaire et symbolique, pour l'amener vers son prolongement « les noms du père ». Dans la pluralité et le nouage des pères de la configuration borroméenne, père réel, père imaginaire et père symbolique, il faudra préciser lequel est convoqué, dans le "père en déclin" évoqué en amont, faut-il encore que déclin il y ait. Ce rapport au père transcende l'école, jadis véhiculé par l'école de Jules Ferry, modèle familial et paternaliste, dont Isabelle Wittmann-Slama (2010) nous signale dans sa thèse, la lettre aux instituteurs de Jules Ferry, du 13 novembre 1883 : « Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire; sinon, parlez hardiment : car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse; c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité ». Dans cette citation je soulignerai que Jules Ferry nous pose le rapport au père dans la sagesse du genre humain, dans l'ordre universel et dans le patrimoine de l'humanité, sagesse qui en ce sens transcende l'instituteur, c'est au-delà de la figure de l'enseignant que cela se passe. De plus, dans cette lettre aux enseignants Jules Ferry nous signifie en filigrane que c'est dans la parole échangée, et le partage de la croyance qu'elle suppose, que l'humain s'institue et se perpétue, vaste dessein présent dans la lettre de Jules Ferry. Par ailleurs, il encourage également l'instituteur à s'abstenir dès lors que ce dernier pressent ne pas avoir l'assentiment du père de famille. La différence, ce qui s'articule autour du pouvoir et du savoir, se trouve déjà reléguée dans le partage des tâches entre l'école et la famille.

La discursivité en jeu dans le social va parler et transcrire les changements inhérents à l'évolution de la famille et de la filiation, et dans le prolongement à l'évolution de leurs

substituts institutionnels. La filiation, ce rapport au père, va se déployer dans cette double inscription du familial et du social. Il s'agira pour le sujet de prendre à son compte cet héritage sous-jacent à la filiation, dans sa double inscription, généalogique et sociale. Ce que je vais développer sous le concept d'affiliation. L'affiliation est ce qui, d'une part va venir nouer et lier le sujet à sa filiation dans cette réappropriation singulière, « reprendre à son compte » et qui d'autre part va permettre de faire lien, de partager avec d'autres cette parole échangée.

Permettre de faire lien, dans notre lien social, c'est toute cette problématique du « lien » et du « faire lien », que je travaille dans ma recherche, dans cette articulation de la filiation à l'affiliation, explorée dans le champ de l'école. Ce nouage de la filiation à l'affiliation va poser la dialectique entre l'identique (le même, le double) et le différent (le semblable). L'identique s'inscrit du côté de la relation objectale primaire, ce lien premier à l'objet archaïque. Le différent pose et rappelle fondamentalement l'altérité de l'identité. Il s'agira pour le sujet de nouer l'identique et le différent autour du semblable pour tenter de faire fonctionner l'artifice œdipien, faire du UN, dans ces deux institutions que sont la famille et l'école. Ce "UN", ordinal et cardinal, fonction à la fois distinctive et unifiante qui ouvre à la subjectivation. Le nouage du nœud ne pouvant se faire, que dans ses pleins et ses déliés, autour du vide, quart élément du nœud, trait d'union entre la filiation et l'affiliation. Entre dimension intrasubjective et relations intersubjectives, l'Autre social se pose. Les contours de ma problématique de thèse explorent la thématique de la subjectivation dans son articulation tant à l'évolution de la discursivité en jeu dans les textes Education Nationale, qu'à la clinique repérable dans le champ de l'école et auprès des différents acteurs qui s'y côtoient.

Passer de l'UN à l'autre, c'est en suivant cet itinéraire, dans un aller-retour entre les différents chapitres, toujours avec cette thématique centrale « la subjectivation », que je déploierai le champ de recherche de ma thèse. J'explorerai ce champ conceptuel à partir du lien du sujet à l'école, en proposant d'abord une synthèse de l'évolution historique de l'institution scolaire. Ces éléments posés me permettront d'engager une analyse des discours dominants à chaque étape de cette évolution historique de l'école. J'ai dégagé ce que j'ai nommé des points de basculement clinique, ces moments clés dans la discursivité en jeu dans les textes Education Nationale. Ces basculements ont une incidence dans la construction subjective de l'enfant au regard des places auxquelles l'Institution assigne ses acteurs. J'ai soumis ces cinq basculements cliniques à l'analyse théorique détaillée des quatre discours (+1) de J. Lacan (1991), revisité par les parlottes post modernes développées par Serge Lesourd (2006) dans

« comment taire le Sujet- des discours aux parlottes libérales». J'ai illustré ces basculements par les différentes déclinaisons et expressions qu'ils peuvent prendre dans le champ de l'école. Cette lecture m'a permis de relever ce qu'il en est du rapport au savoir et en miroir la question du rapport au désir et à l'autre.

La recherche sur les travaux en cours sur le concept de subjectivation (ancrage étymologique, élaboration du concept, théorie) me permettra de poursuivre et de poser les points fondamentaux de mon articulation théorique sur la subjectivation, concept central de ma thèse.

A partir des repérages conceptuels sur la filiation et l'affiliation, je poursuivrai l'analyse en m'appuyant principalement sur les travaux de Pierre Legendre. Ces apports m'amèneront à reprendre l'ensemble des jalons historiques posés jusque-là, afin d'ouvrir sous un autre angle l'analyse de la discursivité en jeu à l'école, et ce, à partir du maniement des textes et du rabattage qui en découle, de la prévalence de l'image, le semblable et le double, sur le texte. Ainsi, la question de la nomination introduite par Legendre me permettra de prolonger la discussion afin de pouvoir l'articuler à ma problématique filiation affiliation. Cette première approche de la nomination à partir des travaux de Legendre sera prolongée et complétée par ceux de Lacan sur la nomination et son articulation avec les processus d'identification. Les fondements théoriques autour des concepts de "trait unaire" et "trait unitaire" me permettront d'arrimer les concepts de filiation et d'affiliation, à celui de subjectivation, au regard de ma problématique de recherche. La question de la nomination ne peut se penser sans examiner le rapport au père, rapport au père auquel Œdipe nous ouvre la voie qui sera retracée de la tragédie au complexe. Le dégagement du quart élément, les versions du nom du père dans la nomination qui fait tenir le complexe, amènera un nouveau ressort à l'articulation filiation/affiliation à la question de la subjectivation.

Les concepts fondamentaux exposés me permettront de soumettre et de définir l'affiliation comme un processus par lequel le sujet reprend à son compte les nominations qui lui sont offertes ou prescrites par l'Autre et sous lesquelles il va pouvoir avancer dans son lien à l'autre, son semblable. En ce sens l'affiliation se pose comme une opération psychique d'ancrage identitaire subjectif, participant aux processus de subjectivation.

Repérer comment ces processus opèrent dans la clinique sera l'objet de la présentation des cas cliniques exposés, à partir des points d'articulation de la discursivité en jeu dans notre lien social, dans le nouage aux imagos parentaux et leurs substituts.

Au final, cette lecture clinique me permettra d'interroger l'ombre portée par l'Autre maternel dans notre discursivité moderne, et de dégager le père comme empêché dans sa fonction imaginaire potente. Cette constellation semble alors mettre en exergue la prééminence du complexe d'intrusion auquel le sujet se rattache, ce rapport à l'autre semblable que ce complexe sous-tend.

Les développements théoriques et cliniques amenés m'amènent ainsi à poser le père imaginaire comme une figure d'affiliation qui était partagée par les récits sociaux, intronisée par la commémoration du repas totémique et du totem érigé à son image. La mise récit de la fiction des origines permettait de faire lien dans le social autour de cette figure du père potent.

Cette mise en récit se trouve abrasée par les discours dominants de notre modernité, et l'abrasion des différences qui en découle. D'autres figures affiliatives de substitution prises dans le discours courant viendront alors se nicher en creux de cette place laissée vide pour tenter de suturer cet UN, et borner un tant soit peu l'ancrage identitaire.

Alexis, ou l'instance de la lettre, prélude clinique introductif à mon écrit de thèse, et fil d'Ariane de ce travail, accentuera ma recherche, prolongements de l'analyse clinique première.

Alexis et la fonction de la lettre dans la nomination,

Alexis, de la filiation au quatuor œdipien.

En coda final, le postlude *Alexis, ou Variations sur le thème d'une lettre* apportera touche et note de ponctuation/ouverture à ce travail.

Deuxième partie : FONDAMENTAUX

« Tout le parcours de la subjectivation sera une
organisation de ce manque structural,
de ce ratage premier qui disjoint le besoin de la demande.
En ce travail se structure le champ du désir
qui fait du néotène un être de culture et non de nature,
en le soumettant au bon vouloir des imagos infantiles
qui incarnent l'Autre social ».
Serge Lesourd [6]

Quelque chose a commencé avant moi qui en fais l'expérience.
Si j'insiste pour en rester le sujet,
ce serait en tant que sujet prescrit, pré-inscrit,
d'avance marqué par l'empreinte de l'inéluctable
qui le constitue, sans lui appartenir »
René Major, *« Lacan avec Derrida » – 2001 p. IX*

3. Mise en perspective et analyse de l'évolution historique de l'école

3.1 Introduction à l'évolution historique :

Ce repérage historique, se veut être une synthèse des traits saillants de l'évolution de l'école nous permettant progressivement de saisir tant les fondements que les changements progressifs qui ont amené à l'école que nous connaissons aujourd'hui. Si Freud nous évoquait le malaise de la civilisation, le malaise est prégnant dans la cité scolaire et touche tout un chacun de la communauté éducative. Ce malaise ne peut se saisir que dans ce ressort historique, vecteur des mutations des figurations symboliques et imaginaires des idéaux. La synthèse présentée s'appuie sur le recueil des travaux de Guy Coq (2003), d'Antoine Léon et Pierre Roche (1967), Vincent Troger et Jean-Claude Ruano-Borbalan (2005), Michel Bouillé (1988).

[6] Serge Lesourd, c*omment taire le sujet,* 2006, p.93

Les questions relatives à l'étude de la langue se trouvent référencées par Jacques Leclerc[7] et bien sûr, les textes et directives ministérielles gouvernementales en France.

Je m'appuierai sur ce développement historique pour analyser les discours dominants en jeu dans les textes de l'Education Nationale et le positionnement subjectif de chacun de ses acteurs dans cette évolution. Architecture historique, croisement du politique et de l'institution, qui marque et balise la scène du champ de ma recherche. Comment en est-on arrivé là ? À partir de ces constats, comment penser la clinique du lien dans le champ de l'école?

Cette première entrée par l'évolution historique me permettra d'interroger la place du sujet en lien aux autres. Les avancées et les propositions que je pose dans l'articulation filiation affiliation prolongeront dans un deuxième temps cette première approche.

3.2 Une question d'enjeux de pouvoirs et de luttes sociales.

De tous temps et en tous lieux, une certaine organisation de transmissions des savoirs a existé. Et ce sous différentes formes, de l'arbre à palabre, lieu traditionnel où l'on se rassemblait, à l'ombre duquel se réunissaient les notables, les anciens, les gens du village évoquant la sagesse proverbiale africaine, les transmissions familiales, le travail… jusqu'à l'école que nous connaissons de nos jours. Ces différentes formes de transmissions se sont peu à peu instituées selon le rang social et le statut de la personne adulte, désignée comme maître à penser ou maître à enseigner dans un contexte social et historique donné. Chaque culture, chaque société décline ses modalités de transmissions en fonction de l'ordre politique, de son histoire, et du lien pouvoir/savoir qui en découle. La place et le statut accordés à l'enfant, à la femme et au père, au fonctionnement de la "famille" et ses modalités de filiation instituée viendront en baliser le parcours. Il n'en va pas de même dans la cité grecque qu'au fin fond de l'Afrique Noire. Certaines formes de transmission perdurent ici et là, d'autres apparaissent idéalisées, dont le retour nostalgique invoqué du tablier ou le retour de l'uniforme n'en est qu'une expression. Dès l'origine, l'école privilégie la transmission des

[7] Jacques Leclerc, *L'aménagement linguistique dans le monde*. Agence gouvernementale de la francophonie, « Aménagement linguistique dans le monde » Québec, TLFQ - Université de Laval http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/index.html - août 2011.

valeurs et des savoirs dominants de la société quelle qu'en soit l'époque. C'est l'instrument privilégié des élites politiques et administratives des cités grecques et de l'empire romain. La transmission des savoirs a de tout temps été objet de pouvoir. L'effondrement de l'empire romain d'occident a entraîné la quasi disparition de son réseau scolaire et seule l'Eglise a été capable d'entretenir des vestiges de scolarisation (du Vème siècle à Charlemagne, IXème siècle), instaurant un enseignement élémentaire : lire, compter, chanter, mais pas nécessairement écrire, la transmission orale restant privilégiée. La transmission des savoirs est l'instrument priorisé des élites politiques et administratives, en articulation très étroite avec « l'Eglise ».

En France, l'école a d'abord été vouée par l'Eglise catholique, à la christianisation de la société féodale, avant de devoir partager le contrôle des institutions scolaires avec l'état : concurrence et conflits ont jalonné cette évolution jusqu'à la révolution, sous de multiples aspects doctrinaux et institutionnels. Le bas peuple, vu sa destinée " devoir rester dans le bas peuple", a été considéré dans un premier temps comme ne nécessitant pas d'instruction. L'enfant n'a aucun statut différencié reconnu, du fait de la forte mortalité et du peu de liens affectifs adultes/enfants, il n'est donc pas encore question de le prendre en compte. Le développement du système scolaire français s'est construit de façon pyramidale: il a d'abord été marqué par la création des universités destinées aux classes sociales supérieures, puis dans un second temps des structures secondaires lycée, collèges, pour enfin s'adresser au bas peuple avec la création des écoles primaires. Une relation étroite existe entre la croissance scolaire et la montée de la puissance de l'Etat. Eglise et Etat ont toujours eu fort à faire, en témoigne la persistance des prérogatives exercées par les églises sur les questions d'enseignement. Les premières écoles publiques ont été ouvertes, pour un temps, sous l'impulsion du protestantisme, suite à l'Edit de Nantes promulgué par Henri IV en 1598. Le protestantisme devenait dès lors interdit sur le territoire français, excepté en Alsace, où l'Edit de Nantes ne fut jamais appliqué. L'Alsace n'a été intégrée au royaume qu'en 1648. Les écoles restaient majoritairement sous le sceau ecclésiastique. Cette première tentative d'étatisation des écoles, sous Henri IV, s'est rapidement trouvée avortée sous Louis XIV par la révocation de l'Edit de Nantes 1685. La révolution de l'imprimerie, Gutenberg 1454, entrouvre d'autres perspectives : manuscrit, le livre est un objet de luxe, imprimé, il devient un bien de consommation accessible à une fraction plus importante de la population. Avec l'imprimerie, l'écrit amplifie ses enjeux de pouvoirs et de contre-pouvoirs, qui serviront les mouvements révolutionnaires. La massification de la diffusion écrite des idées permettront les échanges et les débats qui fédéreront les populations. L'écrit devient un réel enjeu de pouvoir

que le peuple se réapproprie. « Le nom de la rose » d'Umberto Ecco dans sa version roman ou film, nous offre une belle lecture de la dialectique à l'œuvre dans un monastère, sur ce nouage savoir et pouvoir. C'est dans les enluminures manuscrites qu'était supposée se trouver cachée la vérité, enluminures comme voile de la Vérité dont la tentative de dévoilement opérée par quelques-uns, marque leur passage de vie à trépas. Posséder la clé de ce savoir ouvrirait à une forme de jouissance conjoignant dans le même mouvement jouissance et mort. Avec l'imprimerie, le manuscrit sort de son sanctuaire ecclésiastique et se démocratise. Cette première étape de la démocratisation des savoirs s'accélèrera avec le siècle des lumières.

C'est en 1715 avec la mort de Louis XIV que débute le siècle des Lumières qui prit fin à l'avènement de la Révolution française en 1789. Cette période se caractérise, d'une part, par un fort mouvement de remise en question, cohabitant avec l'établissement d'une plus grande tolérance et, d'autre part, par l'affaiblissement de la monarchie. Avec les débuts de l'industrialisation, les découvertes de nouvelles techniques et d'inventions de toutes sortes, le développement du commerce, l'engouement pour les sciences, le XVIIIe siècle voit naître le début du capitalisme qui entraînera un changement sociétal certain. Ce siècle restera marqué par l'antagonisme d'une forte spiritualité dirigée vers l'église. Parallèlement le mouvement anticlérical restera ancré dans la raison et la pratique, que Diderot et d'Alembert en premier, s'attacheront à diffuser dans leur encyclopédie. De surcroît, l'atmosphère de progrès matériels sensibles révolutionnera profondément les valeurs de la société. Face aux forces conservatrices, l'émergence d'idées nouvelles en faveur de la tolérance profiteront aux intellectuels et écrivains. Ces derniers prendront progressivement leur indépendance et se libèreront de la royauté et de l'Église.

La fin du XVIII sera marquée par la révolution qui incarne d'une certaine manière une application radicale et violente de la philosophie des Lumières. Despotisme et anticléricalisme viendront progressivement à bout de la monarchie et feront de la France en état laïc.

A l'ère de la révolution, deux points me semblent particulièrement importants à être soulevés. En premier c'est la question de la mesure du temps et l'inscription de son point d'origine qui se verra bouleversée. Le calendrier grégorien jusque-là en usage se voit, pour un temps, suspendu (1792 à 1806) au profit du calendrier républicain. Le calendrier grégorien est fondé sur le calendrier romain instaurant un point d'origine. Il prend comme point de départ de l'ère commune, l'an 1 (UN), correspond à *l'Anno Domini* ou ère chrétienne, débutant approximativement avec la naissance de Jésus-Christ, datation temporelle apportant une forme de consistance à la question des origines. Avec la révolution, et l'imposition du

nouveau calendrier républicain, les compteurs sont remis à zéro, effaçant d'un trait, tout un pan d'histoire et de mise en fiction des origines jusque-là ancrée dans la religion. L'imposition du calendrier républicain se fonde sur l'idée d'égalité, de raison sociale et économique, issue des siècles des lumières. Ces fondements seront érigés au plus haut point des priorités de l'État. C'est l'instruction publique qui sera désignée à étudier cette problématique. Dès lors l'instruction publique diligente un groupe de travail sur le calendrier républicain. Groupe de travail présidé par Charles-Gilbert Rommel, le nouveau calendrier sera adopté en octobre 1793 par la Convention. Dès le lendemain de la prise de la Bastille, le calendrier entre en usage et fit de 1789 « l'an I de l'ère de la Liberté ». La révolution privilégie la mise en avant des libertés individuelles. La décapitation de Louis XVI reste le plus fort symbole, et marque fondamentalement l'attaque du père : décapité, le roi, père du peuple se trouve destitué de sa place symbolique, place octroyée de père en fils dans la filiation royale. Cette succession d'évènements, convoque et noue la question de la temporalité, de l'origine à la question du père et de la filiation, auxquels l'instruction publique a pris part.

Le deuxième point issu de la révolution qu'il me semble important à relever est celui qui touche à l'usage de langue. Dans la mouvance du vent de liberté induite par la révolution, le 14 janvier 1790, sur proposition du député François-Joseph Bouchette (1735-1810), l'Assemblée Nationale française décidait de faire publier ses décrets dans tous les idiomes parlés dans les différentes régions de la France : «Ainsi, tout le monde va être maître de lire et d'écrire dans la langue qu'il aimera mieux». La langue ne fait plus loi, chacun pourrait devenir son propre maître, plus besoin de se soumettre à une langue commune et largement partagée. La transmission de la langue et du savoir s'en trouve réduit à celle de la famille, voire du clan. Dans ce choix il s'agissait d'entretenir la "babélisation" dans l'objectif faire passer la loi de l'état à un maximum de sujet, si ce n'est de l'imposer par le truchement du brouillage des langues puisqu'ils ne se comprennent plus entre eux. Face à ce qui sera perçu comme un pseudo-vent de liberté, une offensive en faveur de l'existence et de l'usage d'une langue nationale unique ne tarda pas à se faire jour. Ce choix "maintien des idiomes locaux" considéré dans une première approche comme révolutionnaire, sera catégorisé par une frange de la population de contre révolutionnaire enfreignant au contraire la liberté de chacun. Le maniement de la langue devient une affaire d'état, et c'est bien de la manipulation du pouvoir et du savoir dont il s'agit. Le pays se trouve confronté au morcellement linguistique des différents idiomes locaux. Pour une république unie et indivisible, au nom de la devise

« liberté, égalité, fraternité pour tous», l'unification linguistique s'imposera générant une offensive en faveur de l'existence d'une langue de la nation. Des décrets vont s'en suivre qui seront à nouveau sous l'égide de l'instruction publique. Pour défendre la création d'écoles primaires dans chaque municipalité du territoire, Talleyrand soutiendra à l'Assemblée Nationale en 1791: « Les Écoles primaires vont mettre fin à cette étrange inégalité : la langue de la Constitution et des lois y sera enseignée à tous; et cette foule de dialectes corrompus, derniers restes de la féodalité, sera contrainte de disparaître : la force des choses le commande ». L'unité politique passera par l'unité linguistique. Le maniement de la langue se trouve au cœur de la transmission des savoirs et du pouvoir. L'instruction publique s'est trouvée au cœur de ces projets de réformes.

Ces trois temps révolutionnaires - la décapitation du roi - le remaniement du calendrier marquant le point d'origine, et le maniement de la langue - convoquent le nouage commencement et commandement, savoir et pouvoir.

Ils symbolisent tous les enjeux identificatoires dans le rapport au père et à la question de l'origine, dans son intrication à la langue, qui sillonneront tout le parcours de la subjectivation qui seront développés plus en avant.

Dans la suite des déclarations des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789, Condorcet proclame en 1792 que l'Instruction Publique est pour la puissance publique un devoir de justice. Cette période se caractérise par la hardiesse des projets d'instruction. En France, l'objectif de l'enseignement élémentaire tend à se laïciser, sauf en Alsace qui gardera cette spécificité, issue du concordat signé par Napoléon Bonaparte en 1801 : la religion est enseignée obligatoirement à l'école primaire, mais une dispense est acceptée sur simple demande écrite des parents en début d'année scolaire. En cas de dispense, les élèves du primaire assistent à des cours de morale, les collégiens sont simplement dispensés de cours.

Si l'instruction publique est érigée en puissance publique par Condorcet, la période Napoléonienne induit un retour plus conservateur. Il ne gardera des grands projets de Condorcet, que ce qui consolidera son pouvoir : à savoir la nécessité d'une éducation de la génération nouvelle, de manière à surveiller l'opinion politique et morale. C'est donc un retour à la cléricalisation de l'instruction qui s'observera : c'est le monopole napoléonien.

Le XIXème siècle se verra être sur tous les plans, l'ère de l'idéal des progrès. Le développement socio-économique accentue l'embauche de femmes, et rentabilité oblige, la réflexion autour de la prise en charge des enfants s'impose. L'enseignement élémentaire et préélémentaire se développe. Les salles d'asile (premières formes d'accueil pré scolaire)

passent de l'administration des hospices à l'Instruction Publique. C'est aussi les premiers temps de réflexion pédagogique, en référence aux courants pédagogiques développés par Itard, dont on trouvera les prolongements ultérieurs proposés par Montessori, Decroly… La loi Guizot du 28 juin 1833 a imposé aux communes d'ouvrir une ou plusieurs écoles primaires et d'en assurer le fonctionnement. Les départements devront entretenir une Ecole Normale d'Instituteurs, dans laquelle la question de la norme vient poindre, mais norme pour qui ? L'enseignement dit simultané se construit: regroupement par niveaux avec un seul maître qui détient l'autorité générale. Selon A. Léon[8], l'objectif était de poser clairement les limites entre le dedans, l'école (morale et droiture) du dehors, la famille et la rue, considérées comme dépravées, dans un but d'isolement et de contrôle de la jeunesse. En 1848, les salles d'asiles prennent un temps le nom d'école maternelle, pour être définitivement acquis en 1881. Il est à noter que dès cette époque, Pauline Kergomard, nommée par Jules Ferry en 1881, inspectrice générale des écoles maternelles, fait inscrire au programme, que le jeu est le premier travail de l'enfant. En ce sens elle s'oppose à la tendance à intégrer « l'école maternelle dans le système scolaire, déplorant que l'éducation soit sacrifiée à l'instruction, l'enfant ne vient pas à l'école pour apprendre mais pour y poursuivre son développement naturel [9] ». Les lois constitutionnelles de 1875 consacrent la République comme forme définitive de gouvernement. 1880 est aussi l'année où advient la réglementation sur le travail des enfants.

Sous l'impulsion politique de la concurrence des grandes puissances et sous Jules Ferry, les réformes amènent définitivement la sécularisation de l'Instruction Publique. Gratuité dès 1881, obligation scolaire pour les garçons comme pour les filles, et laïcité, sont définitivement inscrites dans la loi du 28 mars 1882. Cette loi pose les limites entre ce qui relève de l'école et de l'instruction, et ce qui relève de la famille : l'instruction religieuse appartient aux familles et à l'Eglise, l'instruction morale et civique à l'Ecole. Cette loi affirme aussi la volonté de fonder une Education Nationale, sur les notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer. La loi sur la laïcisation du maître est intervenue en 1886. L'ensemble est confirmé par la loi de séparation de l'Eglise et de l'Etat du 9 décembre 1905.

---

8 Antoine LEON – Pierre ROCHE, *Histoire de l'enseignement en France*, PUF 1ième édition, 1ère édition 1967

9 Ibidem, p.77

Le XIX siècle confirme l'organisation scolaire et institue la liberté d'enseigner qui fonde l'actuelle coexistence d'un secteur public et d'un secteur privé, bien qu'au début du XX siècle les congrégations aient été interdites d'enseigner. L'évolution s'accélère pour répondre aux exigences découlant de la scolarisation et plus généralement de la transformation des conditions de vie. Le Ministère de l'Instruction Publique devient en 1932 Ministère de l'Education Nationale.

Les guerres de 1870, 1914 et 1939 jouent un rôle important dans la prise de conscience de nouveaux besoins culturels qui interviennent dans l'élaboration des projets de réformes. L'ensemble s'inscrit dans un projet d'autonomisation mais toujours sous couvert d'une centralisation étatique.

La Vème République introduit la démocratisation de l'enseignement, mais l'idée politique sous-jacente persiste : la démocratisation reste un moyen de recrutement des élites et fournit à l'état un grand nombre de chercheurs et de cadres au pays pour maintenir sa puissance. Du point de vue pédagogique, quelle que soit l'époque, le maître est dépositaire d'une autorité, l'église ou l'état républicain, qui est censé transcender toute autre forme de relations aux élèves.

La loi Debré, 1959, instaure l'intégration des écoles privées confessionnelles, sous contrat et dans la même année, la loi Berthoin établit la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. 1975 voit apparaître le collège unique sous la loi Haby. L'école maternelle se développe jusqu'à absorber 90% de la classe d'âge d'enfants de 3 ans et donne sa forme quasi définitive au système scolaire que nous connaissons aujourd'hui.

En 1989, le ministère de l'Education Nationale projette de mettre fin à l'existence des écoles normales et crée une institution unique de formation des enseignants : les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM en 1991). C'est la fin des instituteurs, l'enseignement sera effectué par des professeurs des écoles, augmentant ainsi le niveau de recrutement au niveau de la licence universitaire. C'est dans le prolongement de la refonte du système universitaire instaurant le cursus LMD (licence maîtrise doctorat), que la réforme sur la masterisation de la formation du personnel enseignant va s'inscrire, réforme amorcée en juin 2009. Les IUFM n'auront, désormais, plus l'exclusivité de la formation initiale des enseignants puisque tout master devait à l'origine permettre à chaque étudiant de passer les concours de l'Education Nationale. Les universités devront proposer des masters à caractère enseignant. L'IUFM devra mettre ses compétences au service de toutes les universités d'une région, et deviendra pour certaine, une école interne à l'université. Les masters à caractère

« enseignant » devront obligatoirement comprendre quatre volets: disciplinaire, didactique, épistémologique et professionnel, avec des stages obligatoires en établissement au cours de la formation. Fin 2012 la formation des professeurs des écoles devrait à nouveau être revue au sein d'un nouveau projet. Les universités auront la responsabilité de cette formation. Les actuels IUFM se transformeront en Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education.

Déjà amorcé dans les années 1880, à l'issue de la 2ème guerre mondiale, la pédagogie novatrice va être développée et soutenue par l'essor de la psychologie. Les évènements de mai 68 influeront sur les politiques éducatives. Les réformes d'Edgar Faure (initiée d'abord dans le niveau universitaire en 1968) vont progressivement donner la parole aux élèves au travers de leurs délégués d'élèves ainsi qu'aux parents d'élèves. La psychanalyse et sa vulgarisation viennent à bout des châtiments corporels au profit de la relation, corrélativement au changement en profondeur du statut de l'enfant confirmé quelques années plus tard par la convention sur les droits des enfants en 1989.

Actuellement la quasi-totalité de la jeunesse occidentale fréquente un système scolaire ou de formation. Le système scolaire a donc aujourd'hui, à intégrer toutes les tensions politiques et sociales de la société, y compris les questions de plus en plus prégnantes concernant la laïcité. La loi sur l'interdiction du port de signes religieux à l'école (mars 2004) viendra concrétiser cette tension. Plus généralement sur le plan politique, la loi interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public vise plus particulièrement à empêcher le port du voile intégral, cette loi sera adoptée septembre 2010. Elle entrera en vigueur au printemps 2011 générant plusieurs importantes tensions dans certains établissements scolaires.

Les pratiques dominantes des différentes formes de regroupement familial, entre permissivité et libéralisme, sont fortement décalées des structures scolaires qui sont encore aujourd'hui marquées par l'héritage grec. Le système scolaire perpétue la hiérarchie de l'antiquité qui privilégie les savoirs généraux entraînant un filtre d'accès aux filières les plus prestigieuses de l'enseignement supérieur et technologique. La domination des matières scientifiques est cependant récente (1960), le général De Gaulle « veut former des cadres scientifiques et techniques dont la nation a besoin pour affirmer sa puissance industrielle et militaire, cette politique induit progressivement la fin des latinistes ».

La loi d'orientation 1989, dite loi Jospin, met « l'élève au cœur du système éducatif ». Cette loi insiste sur l'objectif égalitaire de 80% d'une classe d'âge au baccalauréat. Si le système scolaire s'est construit depuis les lois de Jules Ferry dans une forme descendante à partir du

sommet, la forme ascendante s'est parallèlement développée au travers de l'histoire de l'éducation populaire exceptionnellement destinée à la poursuite des études. Cette forme ascendante se retrouve aujourd'hui dans la loi sur la validation des acquis par l'expérience de 2002 (V.A.E.) et dans une moindre mesure au travers des internats d'excellence (2008). La décentralisation et la formation professionnelle amènent l'entreprise à dispenser une formation ajustée aux référentiels de base acquis à l'école. La formation doit se développer tout au long de la vie, l'Education Nationale ne semble plus être la priorité et le collège tend à se réduire à un socle commun. A partir des années 80, l'ascenseur social s'est arrêté ou inversé, par la dégradation de l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur.
La concurrence et le consumérisme du libéralisme actuel gagnent du terrain et n'épargnent pas l'école. Face à l'individualisme induit par le libéralisme et le capitalisme, chaque partenaire de l'école, enfant, parents, enseignants, semble de plus en plus confronté à sa propre liberté, ce qui ne sera pas sans effet au quotidien de l'école, dans la classe, dans le rapport au savoir, dans le rapport à l'autre, aux autres et à l'adulte, remaniant profondément les relations écoles, parents, enfants.

Ce parcours historique nous a montré combien les liens de la famille et de l'école ont de tout temps été intriqués. Les attributions des uns et des autres ainsi que les limites qu'elles supposent, ne semblent pas aussi tranchées qu'on ne veuille bien le laisser penser. La transmission des savoirs, est enjeu de pouvoirs, et l'école sera tout justement le lieu de la circulation de ces enjeux. Le politique, et l'école en particulier dans ses choix, manipule la transmission des savoirs et ainsi structurent, pour tout en chacun, la place du sujet, dans le socius, dans son rapport à l'institutionnalisation de la loi. La maîtrise des savoirs enjeux de pouvoirs, et entre autre ceux de la mise en fiction des origines et de la vérité, que le maniement du calendrier et de la langue illustrent, ne pourra se faire qu'au travers des discours qui viendront le soutenir. Et c'est bien dans ce contexte, qui préexiste à l'enfant, tant dans la famille que du côté de l'institution, qu'il va falloir que l'enfant se construise.

4. Analyse de la discursivité de l'évolution historique de l'école

4.1 Introduction à l'analyse de la discursivité

Dans le prolongement de l'évolution historique présentée précédemment, je vous propose à présent une analyse de la discursivité en jeu dans les discours dominants de chaque époque. Ainsi j'ai dégagé ce que j'ai fini par nommer « basculements cliniques ». Cette analyse sera proposée à partir d'une double lecture de l'évolution de l'institution scolaire, d'une part en référence à la dialectique savoir/ pouvoir et d'autre part en référence à la grille de lecture que nous propose J. Lacan à partir des quatre discours (+1). Cette théorisation de J. Lacan permet de nous orienter sur la façon dont un sujet s'accommode de la jouissance dans sa rencontre avec l'autre.

Ma recherche sur le développement historique de l'institution « école » s'inscrit dans une évolution plus globale, en particulier le développement des sciences qui, dès le 15ème siècle a introduit progressivement une rupture. Cette rupture a marqué le début du conflit mythes/ sciences sur la question fondamentale de la conceptualisation des origines qui structurent le lien social. Notre culture occidentale confère à Dieu le père une place d'exception. Cette mise en fiction des origines qu'incarne le père doit progressivement céder sa place aux avancées des recherches scientifiques qui viendront alors organiser la discursivité à l'œuvre. Ce procès, plus marqué dès le 15ème siècle n'est pourtant pas nouveau. Roland Gori[10] nous signale, à l'appui des travaux de Foucault, que ce basculement trouve ses prémisses dans le passage de la Grèce antique à la Grèce classique, où la question du regard sera nouée à celle du jugement dans l'arbitrage, écartant déjà la place fondatrice de la parole. Les avancées des sciences marquent le changement fondamental de repères sur la question des origines. Par ricochet elles modifieront l'articulation de la dialectique du rapport au savoir (et en miroir la question du rapport au désir et à l'autre) et du rapport au pouvoir. Et c'est bien de cette tension, savoir – pouvoir, qui est à l'œuvre dans l'évolution historique de l'Education Nationale qui sera approfondie dans l'analyse de la discursivité en jeu. Cette approche m'a permis de dégager ce que j'ai nommé des basculements cliniques, c'est-à-dire ce qui accorde ou assigne une place différente au sujet, pouvant en retour avoir des effets sur les processus subjectifs à l'œuvre.

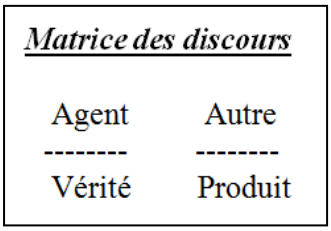
[10] Roland Gori, *De quoi Œdipe est-il le nom,* Cliniques méditerranéennes 2010/1 (n° 81) p. 149-166

Ma recherche sur l'évolution historique de l'Education Nationale s'inscrit donc dans cette évolution bien plus vaste, ayant démarré dans cette conflictualisation mythes/sciences. J'ai relevé les évènements marquants dans le cours de l'évolution de l'Institution école entraînant un certain nombre d'effets tant sur le positionnement des différents acteurs de l'école que sur les idéaux respectifs sous-jacents.

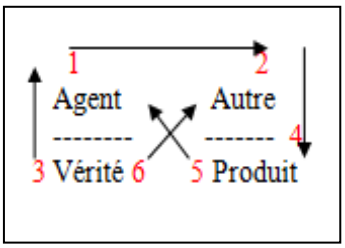
4.2 Repères théoriques préalables sur les quatre discours Lacanien

Pour introduire cette lecture je m'appuie sur la communication « du discours psychanalytique » de Jacques Lacan[11].

Les quatre discours s'organisent à partir de la matrice des discours qui les fonde. Le discours comporte quatre places stables et signe la constance des relations possibles dans la matrice : l'**agent** celui qui parle, agit et fait agir. La **Vérité** reste méconnue. Elle est posée sous l'agent. L'**Autre**, celui à qui l'agent s'adresse. Le **Produit** (la production) ce qui résulte de cette organisation matricielle.



A cette matrice se trouve associé un sens préétabli et orienté de la circulation de la parole:



L'agent (1) s'adresse un Autre (2) à partir de la vérité (3) qui lui échappe et qui lui est insue, ressort sous-jacent de celui qui parle, produisant des effets de discours (4) qui lui reviennent en retour (5). Cependant au travers des lapsus et autres actes manqués, la Vérité, cet insu, peut directement s'adresser à l'Autre (6).

Dans cette structure de base de la matrice des discours, il y a deux places dont la rencontre sera toujours marquée d'un impossible, la place de Vérité et la place de Produit.

Dans notre discursivité à partir de cette matrice de base, il sera important de situer ce qui est en place d'agent du discours et comment circule le sens de la parole. C'est à partir des problématiques hystériques que Freud a pu concevoir et développer ses théories psychanalytiques, et ce dans un contexte socio-économique et historique donné. C'est donc en

[11] Jacques Lacan : *« du discours psychanalytique »* conférence prononcée à l'université de Milan le 12 mai 1972.

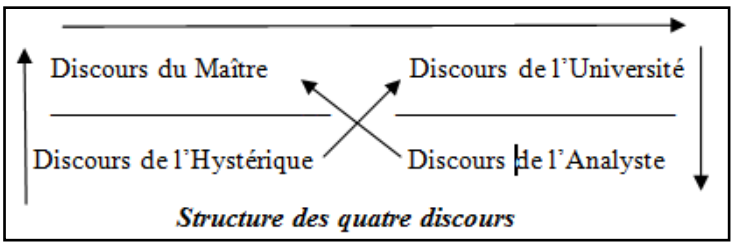
s'appuyant sur ces deux registres, le discours de l'hystérique et le discours de l'analyste, que J. Lacan va déployer ses mathèmes des quatre discours.

Tout discours s'organise sur cette matrice de base et témoigne de l'organisation du lien social à une époque donnée. Dans une rotation ordonnée d'un quart de tour successif vers la gauche, ces quatre places peuvent alternativement être occupées par :

- le ***$***, le sujet toujours barré du fait même de la barre du langage
- **S1** le signifiant premier **S1**, (est-ce UN ?) le signifiant maître par lequel le sujet peut se faire représenter pour un autre signifiant **S2**
- **S2**, le savoir ou le trésor des signifiants véhiculés par l'Autre, ou ce qui s'échange comme sens entre les parlêtres
- l'**objet petit a**, production/ création d'un objet venant recouvrir le manque à être du sujet *$*, du fait de la jouissance et de la complétude première et archaïque, qu'aucun objet réel ne peut totalement symboliser, ni venir pleinement satisfaire le sujet.

L'objet petit "a" représente ainsi l'objet fondamentalement perdu, à la fois manque, reste, mémoire… que la dynamique psychique tente de récupérer et dont le dispositif de la fiction imaginaire reste la matrice dans laquelle l'objet va trouver ses différentes figurations. Il manque toujours quelque chose du fait même de l'aliénation du sujet au langage. Dans notre condition de "parlêtre", "d'être parlé", le petit d'homme se trouve irrémédiablement inscrit dans l'incomplétude, dans l'aliénation / séparation qui impose au sujet cette coupure d'avec la vérité qui s'incarne dans le sujet *$*. Et c'est ce manque, ce manque à être, qui relance le désir du sujet mais du coup convoque également la plainte. La plainte, elle, apparaît « atemporelle » ou plutôt concomitante de la discursivité en jeu, qui orientera les formes et les couleurs qu'elle pourra prendre. La demande formulée à l'autre, rencontre structurellement un hiatus, une lacune introduisant un différentiel heureux relançant le désir, différentiel qui ne se fait pas sans heurts. Cette irrémédiable incomplétude du petit d'homme s'inscrit tant sur le plan imaginaire (dont l'unité apparente perçue dans le stade du miroir reste une illusion nécessaire et constitutive du sujet, l'image fondatrice), que sur le plan sur le plan symbolique (présence / absence du bon objet, matrice inaugurale de la symbolisation, décollement du mot de la chose, le mot tuant la chose, dont le fort-da freudien du jeu de la bobine symbolise la plus pure expression).

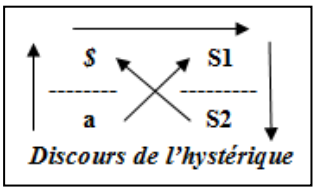
Lacan va nous définir quatre discours (+1) qui se structurent eux-mêmes dans la matrice des discours



Structure des quatre discours

Les discours s'inscrivent dans une logique de permutation, tant au niveau collectif, qu'individuel. Le discours de l'hystérique se trouve en place de vérité, Vérité de la condition du petit d'homme, ce néotène dépendant et inféodé à la demande de l'Autre. C'est à la fois de cette inféodation et dans la mise en forme de cette demande qu'émerge le discours du maître. Pas d'humanisation possible en l'absence de discours et de loi associée, dont la horde primitive et le pouvoir du père incarne la première figuration.

Le discours de l'Hystérique :

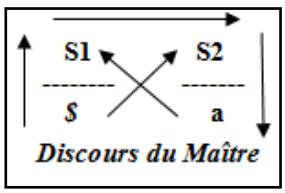


Discours de l'hystérique

Ce discours s'inscrit comme originaire et mythique du fait de la plainte structurale du sujet, *$*, l'écart entre ce que le sujet demande et ce que l'autre lui offre comme réponse. Le *$* qui exprime sa plainte est tout justement en place d'agent du discours, écart témoin de son incomplétude fondamentale. L'objet "a", en place de Vérité qui échappe, objet "a" sous posé sous *$* dont la barre certifie l'impossible rencontre du sujet avec son objet, laissant le sujet englué dans sa plainte et ses répétitions.

Le discours du Maître :

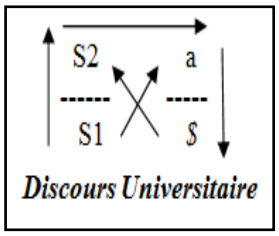
Le discours du maître représente la structure du parlêtre, où le sujet ne peut que se faire



Discours du Maître

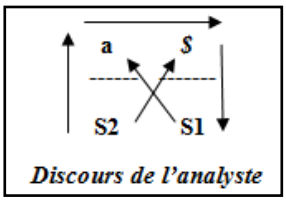
représenter, aliénation inconsciente du sujet, dont le discours de l'hystérique témoigne. Les débordements de la plainte se trouvaient limités et bornés par le discours du maître qui régnait justement en maître, quel qu'il soit, auquel l'agent du discours s'adresse et dont la relation maître esclave témoigne. Le *$* est sous posé à un signifiant, auquel il est soumis. C'est ce premier temps de soumission qui va organiser sa référence subjective, ce qui vient le nommer, permettant d'arrimer le réel de son corps au code de la langue. La jouissance, dans ce rapport d'interdit, inscrit la loi et fonde le discours du maître, ressort individuel et politique dans le travail de la culture ou "Kultur Arbeit" freudienne.

Le discours Universitaire :



Prolongements du discours du maître, le discours universitaire instaure les savoirs en position d'agent du discours qui ordonneront la discursivité en jeu, et auquel le sujet en retour devra se référer. Ce qui le détermine (S1) échappe au sujet. Au travers de l'objet a, la connaissance, par le jeu de la circulation de la parole, déterminera le *$*.

Le discours de l'Analyste :

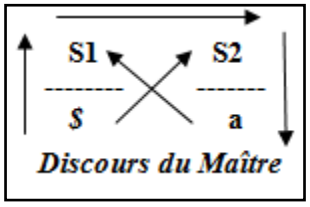


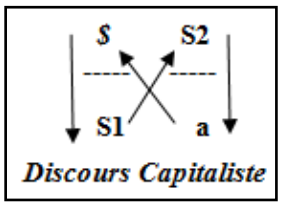
À l'inverse du discours de l'hystérique où le savoir en place de vérité échappe, le silence de l'analyste s'adresse au sujet qui l'amène à produire ses propres signifiants qu'il adresse en retour à l'analyste. Le savoir est sous-posé/supposé à l'agent du discours, l'analyste, agencement discursif qui favorise la production par le sujet de ses propres signifiants.

Un point commun émerge de ces quatre discours : le sujet se trouve irrémédiablement séparé de l'objet, aucune rencontre possible du *$* et de l'objet a, impossible qui structure et se retrouve dans l'écriture du fantasme, *$<> a* , le sujet coupure de l'objet.

Le discours Capitaliste :

Ce qui ne sera pas le cas dans le discours capitaliste, qui n'est pas un discours en soi, mais que J. Lacan nous présente comme s'inscrivant en surplus, le (+1).





Le discours capitaliste se fonde sur la même structure que le discours du maître mais intègre un double mouvement. D'une part la circulation de la parole s'y trouve inversée, ou descendante, et d'autre part dans l'interversion de la place *$* et S1 au regard de la barre de séparation de la vérité et de l'agent du discours. J. Lacan nous propose ainsi une autre version, une inter-version du discours du maître qu'il considère comme « l'exception du discours du maître ». C'est dans la seule structure du discours capitaliste, sans aucun détour, que le sujet se trouve conjoint directement à l'objet, plus de perte, rien de l'ordre de l'impossible ne peut s'écrire et tout pourrait alors devenir possible. A l'inverse du discours du maître, la jouissance

ne se trouve plus dans ce rapport d'interdit, le rapport du *$* à l'objet "a" se trouve alors exacerbé. Dans l'enlacement du sujet avec la consistance et la texture de son objet, le sujet se trouve délogé de sa parole, pouvant laisser le sujet en inconsistance subjective. Dans le discours capitaliste et le flux inversé de la parole, le *$* ne se trouve plus sous posé à un signifiant maître S1, estompant l'effet de nomination assujettissante. Le sujet est amené à déterminer de lui-même le S1, autre forme de leurre subjectif, mais pouvant laisser le sujet assujetti à rien, ou à tout…

Ces préalables théoriques posés vont nous permettre de poursuivre notre analyse, en présentant d'abord les basculements cliniques, suivis de leur analyse discursive, selon cette double lecture référée à la dialectique savoir/ pouvoir et en référence à la grille de lecture que nous propose J. Lacan à partir des quatre discours (+1) suivis des prolongements à partir des parlottes post modernes que nous propose Serge Lesourd.

4.3 Analyse des discours dominants en jeu dans l'évolution historique de l'école :

Repérer les places auxquelles les acteurs de l'école sont assignés dans cette articulation savoir/pouvoir, me permet de poser les différents basculements cliniques. Il aurait été simple et commode de faire coïncider à chaque basculement clinique une forme de discursivité précise, mais il n'en a pas été ainsi. Afin d'appréhender les ressorts et les articulations en jeu une entrée par une autre lecture s'imposait. Le discours de l'analyste m'a permis de tenter de repérer ce qu'il en est du rapport du sujet au manque et au désir que tout justement la dialectique savoir/ pouvoir ordonne.

4.3.1 Premier basculement clinique : la séparation de l'église et de l'état

De tout temps et en tous lieux, la transmission des savoirs a été objet de pouvoir. Cette articulation, savoir et pouvoir, répond en miroir de l'articulation « commencement » et « commandement ». « Savoir et commencement » nous renvoient au mythe des origines et son prolongement : la question sexuelle. Alors que « pouvoir et commandement » nous renvoient du côté de la toute-puissance, de la question phallique et son prolongement : la castration, c'est-à-dire cette peur pour le sujet d'être limité dans la pleine réalisation de son

désir et son plaisir, limitation pourtant nécessaire. Rien ne saurait advenir du côté du sujet, comme "être de culture", sans la domination progressive du monde pulsionnel, la jouissance première et pleine, du côté d'un "être de nature", là où S. Freud (1929*),* soulignait déjà l'importance d'un contrat qui, en échange du renoncement du sujet à la violence pulsionnelle individuelle, l'assure d'une protection collective, intégrant en principe la loi. Ces deux pôles, savoir et pouvoir, vont constamment être mis en tension, c'est ce qui fonde le conflit.

Déjà souligné en amont, la mise en fiction des origines, qu'incarne le père de la religion, doit céder sa place aux avancées des recherches scientifiques (révolution scientifique introduite par Copernic, poursuivie par Galilée) qui viendront alors organiser la discursivité à l'œuvre. Dès le 15ème siècle cette rupture a marqué le début du conflit mythes/ sciences sur la question fondamentale de la conceptualisation des origines. Cette conflictualisation sera reprise au sein de la transmission des savoirs, points à la fois d'opposition et de convergence entre Napoléon et Condorcet, manipulant pouvoir et savoir. Les avancées de la science ouvrent la voie à la laïcisation de l'état. Les membres du clergé, tout comme les laïcs fervents, étaient soumis à la loi divine. Dès lors une dé-confusion entre religieux et laïcs s'opère, une autre discursivité s'installe, la loi divine doit à son tour céder la place à une laïcisation de la loi et sa transmission. Ce mouvement plus général sera propice à l'instruction et la transmission des savoirs.

En France, l'école a d'abord été vouée par l'Eglise catholique, à la christianisation de la société féodale. Savoir et pouvoir, ces deux pôles, se trouvaient alors unifiés dans son représentant ecclésiastique. A l'aube du 18ème siècle, l'église a dû progressivement partager/céder son contrôle des institutions scolaires avec l'Etat. C'est dans cette séparation que je situe mon premier basculement clinique. Eglise et Etat sont deux institutions qui ont toujours encore fort à faire entre elles et c'est bien toute la question du « commencement » et du « commandement », qui s'y trouve articulée. La conflictualisation mythes sciences se trouve au cœur de la séparation Eglise - Etat qui a été amorcée dès le 15ème siècle. Cette séparation Eglise – Etat, reprise au sein de l'institution scolaire, sera clairement formulée et légiférée au 18ème siècle. Cette séparation reprise au sein de l'instruction publique, fondera mon premier basculement au sein de l'institution scolaire qui se déroule en quatre étapes. Les trois premières étapes concernent spécifiquement l'école :

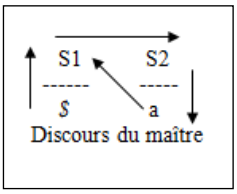
- L'instruction publique a été instaurée par Condorcet en 1792.
- En 1828, elle devient un ministère à part entière, le Ministère de l'Instruction Public.

- Il faudra attendre les lois sur la laïcisation des maîtres (Jules Ferry 1882) qui viendront attester de la séparation Église - Etat sur le plan scolaire.
- cette séparation, inaugurée au sein de l'Education Nationale, trouvera son prolongement et son apogée sur le plan politique, par la séparation de l'église et de l'état (9 décembre 1905) et viendra clore ce premier point de basculement.

Ces choix ne seront pas sans effets sur le discours du maître, d'école, ayant des retentissements symboliques importants. L'objectif de l'instruction publique (1828), est de poser les limites entre le « dedans », l'école représentant morale et droiture, le « dehors », la famille et la rue considérées comme dépravées, dans un objectif d'isolement et de contrôle de la jeunesse, avec des retombées attendues et espérées dans les familles. E. Diet[12] nous dit que l'avènement de l'instruction publique induit un renversement de filiation, dans la mesure où l'écolier instruit par la nation républicaine doit éduquer ses parents incultes et leur imposer les progrès prometteurs de la science, de la technique et de la morale, ce qui sans nul doute a contribué à saper la légitimité de l'autorité parentale. En ce sens, on pourrait dire que la transmission des savoirs n'est plus descendante, des parents vers les enfants, mais ascendante, des enfants vers les parents, ce que E. Diet nomme un renversement de filiation : dans la transmission du savoir de l'enfant vers les parents, on met en quelque sorte les enfants à l'origine de leurs parents. C'est l'instruction publique qui induit, et je prolongerai en disant « institue » ce renversement, dans le sens fonder et nommer. Dans un autre registre, en suivant les travaux de Jean-Jacques Rassial[13], la défaillance du maître d'école était prévisible : la création du ministère de l'instruction public va ériger un nouveau rapport au savoir : « L'école, l'école républicaine, trouve là, dans cette défaillance, à la fois sa fonction et ses limites. Il faut prendre au sérieux l'appellation du professeur des écoles, qui n'est plus instituteur, qui a perdu sa fonction d'instituer comme "maître". Historiquement le premier temps de cet effet de défaillance, fut bien la substitution de l'école des "maîtres" à l'école des "pères". Mais avec, dès l'origine de cette école moderne, un échec prévisible puisque l'instituteur laïc ne pouvait, par définition, tenir la place à laquelle il était requis, de sortir du maternel, persistant dans l'école du même nom, pour, sur la trace du père, déployer ce savoir supposé ». Dans la séparation progressive de l'Eglise et de l'Etat, Savoir et Pouvoir se trouvent disjoints. Le discours du maître s'en trouve modifié. Le maître n'incarne plus la

12 Emmanuel Diet**,** *L'école et la crise de transmission*, Connexions 2006/2 n° 86 p. 11
13 Jean- Jacques Rassial, *La division du père*, Filiations 2 clinique méditerranéenne n ° 64 – 2001 p. 23

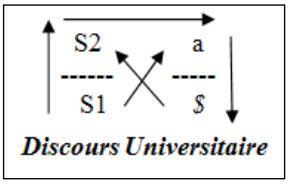
position d'exception, unifiant savoir et pouvoir, dans laquelle la loi s'origine, ce qui signe la lente métamorphose de la position du maître. Ces propositions de J.J. Rassial nous introduisent au glissement de discours en jeu. Avant le 1er basculement clinique, le lien social et le discours sur l'école en particulier, étaient organisés par le discours du maître, où le monopole ecclésiastique régnait tout justement en maître. La place d'exception, toujours en position d'extériorité, légitime en retour l'agent du discours. Au nom de cette place d'exception, la maître est fondé et nommé à transmettre les savoirs.



Le maître ecclésiastique a autorité pour représenter le signifiant maître S1 selon la structure du discours du maître : Sous l'égide ecclésiastique, c'est l'église qui transmet les savoirs et l'instruction. Ainsi l'enseignant ecclésiastique est en cette place d'agent du discours et par là même garantit une paternité unitaire entre savoir et pouvoir. Cette discursivité en jeu rend compte de l'incomplétude, de l'impossible rencontre du sujet avec son objet, laissant place au fantasme et à une subjectivation possible.

Avec la séparation de l'église et de l'Etat, ce 1er basculement clinique, va induire une brèche, une faille dans cette paternité unitaire, séparant la transmission du savoir entre savoir supposé et savoir scientifique. Dans cette séparation, c'est l'état qui institue le maître d'école. L'Etat représente alors à lui seul le pouvoir politique. La fiction attribuée à la figure d'exception, ce savoir supposé, ne vaut plus dans cette nouvelle forme de transmission des savoirs. Le maître d'école, devenu instituteur laïc, ne peut plus, sur la trace du père, déployer ce savoir supposé : savoir et pouvoir se trouvent disjoints et le maître d'école sera amené à se référer à un autre savoir, non plus un savoir supposé, légitimé et référé à partir de la place d'exception, dans la tradition de la transmission orale, mais un savoir référé à savoir construit, un savoir universitaire.

Le savoir universitaire (S2), érigé en place d'agent du discours, introduira une première



rotation de places dans les mathèmes de la discursivité en jeu dans le champ de l'école. Le discours de l'école ne se soutient plus du discours du maître mais du discours universitaire. Ce discours universitaire, ou discours de la science, ou discours des « sciences de l'éducation » (la 1ère chaire universitaire des sciences de l'éducation a été créée sous Jules Ferry en 1883) est donc mis en place d'agent du discours (S2). En guise d'adresse se trouve « a », l'objet du manque. Le sujet ainsi posé sous l'objet "a", se trouve assujetti au manque, et

par retour se réfère au savoir nouvellement constitué en place d'agent du discours. L'enseignant, du fait de l'écart toujours persistant entre le ***$*** et l'objet petit "a", peut faire fonction d'incarnation imaginaire du savoir supposé, mais ne s'y trouve plus nommé, en tant que signifiant maître S1 qui se trouve situé en place de vérité. Cette vérité lui échappe, il ne sait ce qui le meut.

Dans l'incomplétude persistance du *$* et de son objet, mais en l'absence de signifiant maître en place d'agent du discours, d'un maître fondé et nommé, la plainte petit à petit s'en trouvera modifiée. Ce que l'on verra progressivement apparaître au travers des quatre autres basculements cliniques repérés.

Ce premier point de basculement apparaît fondamental creusant le lit des trois basculements cliniques suivants. La substitution du Discours du Maître par le Discours Universitaire, entraînera sur son passage une mise à mal de la place d'exception dans le lien social et dans le champ de l'école, aboutissant à une érosion progressive, tant du Discours du Maître que du Discours Universitaire.

4.3.2 Deuxième basculement clinique : l'instauration du ministère de l'Education Nationale

Avec l'instauration du ministère de l'Education Nationale (1932) on glisse d'un objectif d'instruction à un objectif d'éducation. Pour l'enseignant, en plus de la transmission des savoirs devenue quelque peu problématique, il s'agit de s'ouvrir à la fonction éducative. Cette loi affirme la volonté de fonder une Education Nationale, sur les notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer. Cette vérité se trouvait déjà inscrite en filigrane dans la promulgation du ministère de l'instruction publique, ce que la création de ministère de l'Education Nationale viendra confirmer. Droits et devoirs s'imposent au fondement de la discursivité à l'œuvre. Il semblerait que dans ce choix, l'Education Nationale n'imaginait pas tous les effets et changements qui allaient s'en suivre et en premier, le relais progressif de la famille vers l'école, puisque l'école maintenant éduque... Mais les enseignants l'entendent-ils de la même manière ? Une modification quant aux attentes et ses effets sur les idéaux respectifs, " ce devoir être" entre l'école et la famille, ne pourra qu'en découler. Ce que l'on peut repérer dans le discours des enseignants lorsqu'ils évoquent la démission parentale, voire à l'opposé une ingérence pédagogique des parents dans l'école. Inversement la parole du maître d'école,

maître qui n'est plus fondé et nommé à transmettre, sa parole pourra être remise en cause, tant par les parents que par l'enfant. L'ouverture de l'instruction vers l'éducation permettra de faire émerger des contenus très variés. L'éducation, et la sexualité d'ailleurs, deviennent objets d'enseignement, au même titre que la formation à la parentalité qui entre dans l'école : comme si être parent sortait du champ de la sexualité, être parent ça ne se transmet plus cela s'apprend ! On peut effectivement se poser la question de savoir qui fait quoi, entre savoirs et instruction: ce sont les prémisses du premier délitement « des fonctions de transmission » entre famille et école, ouvrant à toutes formes de confusions. J'insiste sur ce point, la confusion mettant à mal la question des limites et des différences.

4.3.3 Troisième basculement clinique : vers la loi du collège unique

Le plan Langevin-Wallon (1944-1946) instaure les fondamentaux de la citoyenneté. « L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser, moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués, que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation ». Les filières technologiques et pratiques verront le jour. Dès 1963, la réforme Fouchet regroupe les différentes filières (enseignement long, enseignement court, cycle de transition) au sein d'un même établissement, le CES, Collège d'Enseignement Secondaire. Le collège unique sera promulgué en 1975. René Haby impose un enseignement unique pour tous les élèves jusqu'à la fin de la classe de troisième. Elever le niveau de culture des Français et augmenter le vivier dans lequel la société va puiser ses chercheurs, devaient permettre au monde économique de recruter ses cadres. Son décret d'application verra le jour le 28 décembre 1976. Cette loi a pour objectif une démocratisation de la scolarité et propose la suppression des filières de ségrégation scolaire en instaurant le collège unique, une école pour tous. Cela se concrétise par la suppression du redoublement au CM2 et la suppression de l'examen de passage du primaire au secondaire. Il me semble important de relever que la suppression de cet examen efface une ritualisation institutionnalisée quand on sait combien les rituels sont nécessaires au passage adolescent. Ces rites, dans leur expression psychanalytique, recouvrent les conditions de possibilités de la réalisation d'un désir. Par le respect des pratiques, ces rites de passage incorporent en eux la protection contre la transgression des interdictions portées sur l'objet du désir et ses figurations diverses. Ces rites de passage ouvrent aussi à l'initiation dans le prolongement de la curiosité sexuelle infantile où, à partir d'un certain âge, l'enfant est

introduit aux activités adultes. L'enfant en quête de réponse de ce que les adultes lui cachaient, n'a pu que temporiser et imaginariser ce qu'il en était. Il va maintenant pouvoir reprendre à son compte cet enjeu, ce à quoi les ritualisations lui ouvrent la voie.

Cette loi du collège unique pour tous, dans l'abrasion des différences qu'elle opère, glisse vers le « tous pareils, tous semblables ». Elle accorde un droit pour tous à une scolarité ordinaire (au même titre de nos jours que la loi 2005 sur le handicap). Si cette loi amène une évolution, certes positive, permettant à chaque jeune adolescent de poursuivre une scolarité ordinaire, elle entraîne sur son passage une in-différence « tous pareils », « tous semblables ». On glisse vers le fraternel, réactivant quelque chose du complexe d'intrusion que J. Lacan[14] développe en 1938 dans les complexes familiaux. La structure du complexe d'intrusion renvoie à l'imago du double, le frère, le semblable. Ce complexe apparaît structurant et nécessaire dans un premier temps pour dépasser le complexe de sevrage. Ce double ou semblable, référé à la seule image du même, non tiercéïsée, peut être éminemment mortifère. À l'image de Narcisse qui ne se reconnaît pas dans sa propre image, cet objet extérieur qu'il a élu. Mortifère cette image d'identification au double peut l'être, si le complexe d'intrusion ne se trouve borné par son prolongement le complexe d'œdipe. L'absence d'autrui peut amener à une impasse laissant le sujet aux affres de la captation imaginaire du double. Pour ne pas rester capté dans l'imaginaire, la maturation subjective de l'enfant doit rencontrer une instance étrangère à la fratrie, portée par l'imago maternelle dans le complexe d'œdipe qui fera suite au complexe d'intrusion. Et ce dans les répétitions successives auxquelles l'enfant sera confronté, dans ses rencontres avec l'autre paternel et ses substituts. L'évolution vers le tous semblables tous pareils semble avoir induit le glissement vers le fraternel. En l'absence de tiercéïsation, le glissement vers le fraternel peut alors réactiver la rivalité induite par le complexe d'intrusion.

4.3.4 Quatrième basculement clinique : la loi d'orientation (dite loi Jospin)

Mon quatrième point de basculement se situe en 1989 avec cette loi d'orientation qui « consacre la place de l'élève au cœur du système éducatif ». Cette loi n'est qu'un prolongement des conventions sur les droits des enfants 1959, qui introduit le concept d'individualité, avec toutes les théorisations qui vont s'ensuivre. Ces choix ont progressivement accordé et soutenu une place différente à l'enfant, privilégiant ses intérêts

[14] Jacques Lacan, *Les complexes familiaux*, 1938, Navarin éditeur 1984, p. 35-49

supérieurs. « L'avenir est dans l'enfance[15] » nous disait Laurence Gavarini décrivant les façons de considérer l'enfant qui n'ont cessé de se modifier ces trente dernières années, détaillant avec minutie les modes pédagogiques qui ont fleuri depuis un demi-siècle.

Dans le champ de l'école, cette idéologie progressiste nécessaire, a parallèlement soutenu une place différente à l'enfant privilégiant d'abord l'intérêt de ce dernier, au détriment de la relation à l'autre dans la différence qu'elle suppose. De plus l'instauration du statut de délégués d'élèves et de parents d'élèves, même si c'est une avancée indéniable, interroge la question des places de chacun. Des glissements sémantiques sont d'ailleurs apparus, tant chez les professionnels de terrain que chez certains politiques et dans les publications du ministère de l'Education Nationale : à savoir mettre non plus "l'élève" au cœur du système mais "l'enfant", puis l'élève et en dernier le maître. Le discours du maître (d'école) s'en trouve relégué en seconde place. Place qu'il devra partager avec les élèves devenus délégués et les parents d'élèves. La question des places de chacun peut, en certains endroits, bouleverser la question des séparations et des limites. Cette focalisation sur l'enfant, voire cette captation, affecte la fonction de transmission. La séparation incontournable introduit le sujet à la capacité de penser, de se penser seul, cette séparation introduit progressivement à l'acte d'apprendre, nous dira Emmanuelle Yanni[16]. Elle articulera cette question de séparation et de place au désir : « les apprentissages scolaires […] sont des apprentissages non assujettis à son propre désir et au désir de l'autre. […] ce qui renvoie le sujet à la capacité d'investir des désirs inconscients dans les objets du savoir[17] »

C'est bien toute la question de la différence symbolique des places qui est ici mise en jeu et qui va progressivement infiltrer la question de la différence générationnelle mise à mal.

---

15 Laurence Gavarini, *La passion de l'enfant : filiation, procréation et éducation à l'aube du XXI*^{ème} *siècle,* 2001, Paris Hachette Littératures (Pluriel) 2004.

16 Emmanuelle Yanni, *Comprendre et aider les élèves en échec*, ESF éditeur 2001 p. 41

17 Ibidem p. 23

4.3.5 Cinquième basculement clinique : orientations et incidences de la politique éducative européenne.

« Si l'on diminue les dépenses de fonctionnement,
il faut veiller à ne pas diminuer la quantité de service, quitte à ce que la qualité baisse.
On peut réduire, par exemple, les crédits de fonctionnement aux écoles et aux universités,
mais il serait dangereux de restreindre le nombre d'élèves ou d'étudiants.
Les familles réagiront violemment à un refus d'inscription de leurs enfants,
mais non à une baisse graduelle de la qualité de l'enseignement ».
Cahier politique de l'OCDE[18] n° 13 – 1996

« L'apprentissage à vie ne saurait se fonder sur la présence permanente d'enseignants
mais doit être assuré par des prestataires de services éducatifs [...]
Les enseignants qui subsisteront s'occuperont de la population non rentable »
Cahier politique de l'OCDE n° 13 - 1996.

Précisions concernant les citations : Ulrich Hiemenz[19], directeur adjoint et chef de la recherche du Centre de développement de l'OCDE fait la mise au point suivante : « Les idées exprimées et les arguments avancés dans cette publication sont ceux des auteurs et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres. En clair, les pratiques mentionnées […] ne sont en aucun cas une manière de procéder prônée par l'OCDE. Le Cahier de Politique économique n° 13 analyse la mise en œuvre des politiques d'ajustement structurel dans les pays en développement dans les années 1980-90. La citation traite de pratiques politiques observées dans certains pays de l'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine, et non des pays membres de l'OCDE dont la France. » L'auteur de ce Cahier de Politique économique a précisé dans un petit paragraphe qu'il désapprouve ces pratiques.

❋ *Il n'est reste pas moins que l'OCDE a publié ces articles et que la France est membre de l'OCDE. La France a signé en 1992 le traité de Maastricht sur la politique européenne de l'éducation* ❋

---

18 OCDE : Organisme de Coopération et de Développement Economique à l'échelle mondiale.

19 Réaction publiée en mai 2003 suite à la publication d'un article du monde de Samuel Joshua, *Luc Ferry ou la course à la sornette.*

Je ne saurai conclure l'analyse de la discursivité de l'évolution historique sans dire quelques mots sur la politique éducative actuelle qui secoue le monde de l'école, de la maternelle à l'université, et qui fondera mon cinquième point de basculement clinique. Dans sa conférence, Mme Geneviève Azam[20] présente plus spécifiquement les incidences de la politique européenne dans la loi relatives aux libertés et aux responsabilités des universités (loi LRU du 10 août 2007). Le parcours qu'elle nous propose s'articulera d'abord autour du processus de Bologne qui intéresse plus spécifiquement le monde universitaire. La déclaration signée le 19 juin 1999 et adoptée par 29 pays, vise entre autre à faire converger les systèmes d'enseignements supérieurs divergents d'ici à 2010 vers un système plus transparent basé sur les trois cycles : Licence/Bachelor–Master–Doctorat, dont le maître mot est « harmonisation », que Mme Azam préfère nommer globalisation. L'université de Bologne, la plus ancienne université occidentale, a pris pour devise "*Alma Mater Studiorum*" figure emblématique de la mère nourricière dans laquelle le savoir y puise ses racines, mais dont le processus de Bologne oublie la référence fondatrice. Elle poursuivra avec l'analyse sur la stratégie de Lisbonne qui intéresse le monde de l'Education Nationale dans son ensemble. En mars 2000, lors du Conseil européen de Lisbonne, les dirigeants européens se sont fixé pour objectif de faire de l'Europe, d'ici à 2010, "l'économie de connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde". Cette initiative ambitieuse, dont les objectifs et la méthode ont été révisés en 2005, constitue pour l'Union Européenne et ses états membres une stratégie globale pour la croissance et pour l'emploi. Elle engage notamment les Etats membres à adopter des objectifs de politique économique et de réformes structurelles communs. La commission européenne publie le livre blanc sur l'éducation et la formation, "enseigner et apprendre – vers la société cognitive" dans lequel apparaît, concernant l'éducation et la recherche, les termes : employabilité, flexibilité, mobilité, termes clés du processus de Bologne. L'éducation doit être considérée comme un service rendu au monde économique. La question des Enfants Intellectuellement Précoce (EIP) est un exemple qui illustre parfaitement ce glissement. Dans la recommandation 1248 du Conseil de l'Europe relative à l'éducation des enfants surdoués d'octobre 1994, l'article fait explicitement référence à l'intérêt économique et marchand de la prise en compte des E. I. P pour une société. « Aucun pays ne peut se permettre de gaspiller des talents, et ce serait gaspiller des ressources humaines que de ne pas déceler à temps des potentialités intellectuelles ou autres ». Cette

[20] *Geneviève Azam,* conférence donnée à l'Université de Toulouse le Mirail 23 mars 2009

problématique apparaît d'ailleurs en "avance" sur le processus de Bologne ! La problématique des enfants intellectuellement précoces interroge la question des places et des différences entre "sur et en avance" et sera rattrapée par l'économique bien avant le processus de Bologne.

L'école n'est pas épargnée de la gestion managériale actuellement à l'œuvre : l'obligation de résultats est pilotée par l'évaluation généralisée du système éducatif et plus spécifiquement au travers des performances des élèves, voire de ses maîtres. On voit donc poindre l'implicite de l'économique. Les nouveaux programmes de 2008 et les lois sur l'école qui vont s'en suivre, instituent implicitement « les savoirs et les performances » au centre du système éducatif au détriment, au mieux d'un sujet, sinon d'un individu pour les soutenir. La réussite attendue en temps et en heure, est érigée en signifiant maitre, et ce dès la petite section maternelle, au détriment de la temporalité subjective de chaque enfant. Nous serions alors du côté de la désubjectivation des apprentissages. Désubjectivation au sens où, là où subsiste un individu, l'élève au centre du système de la loi Jospin, on peut espérer l'émergence d'un rapport au désir du sujet, qui ouvre sur les apprentissages, ce qui n'est plus le cas lorsque l'institution elle-même efface l'individu en ne prenant que ses performances en compte. On pourrait alors parler de l'élève économique, et son prolongement le doctorant économique, nombre d'années de thèses, publications référencées… Les contenus du discours changent et le politique, dans son assomption historique, a tenté de gérer la question égalitaire, mais il n'en est pas de même de la question de la réussite qui renvoie le sujet à lui-même. « Il en est de l'école comme des autres institutions sociales […] elle ne peut plus commémorer ses traditions » (André Sirota[21]). Le sujet est renvoyé à lui- même, ce qui interroge en premier les enjeux narcissiques et toutes les identifications sous-jacentes. En retour, on peut se questionner sur les modifications subjectives qui pourraient en découler. Dans ce renvoi discursif sur la réussite du sujet, on ne peut que faire le constat d'un retournement narcissique du sujet sur lui-même ou sur l'autre. Ce qu'on entend de plus dans les plaintes de l'école et ce dès l'école maternelle " il est dangereux pour lui-même… il est dangereux pour les autres". L'enfant devra trouver d'autres voies pour s'orienter dans les différences fondamentales qu'il aura à soutenir, là où l'institution ne soutient plus ces différences fondamentales, que l'on soit du côté de l'institution famille ou de l'institution école.

---

21 André Sirota, *L'impensé de l'institution école : effets de violence,* Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe - édition ERÈS – n° 48 – 2007 – p. 151.

L'école a de tout temps été enjeu de pouvoirs et les présidentielles de 2012 illustrent cet enjeu entre économie subjective et économie monétaire. Au-delà des querelles politiciennes, c'est bien "le Politique" dont il est question, au sens de la détermination des liens sociaux par le langage, véhiculés par toute institution, celle de la cité, la Polis grecque, en étant le modèle par excellence, et dont l'institution scolaire n'en sera qu'un dérivé. Nous reprendrons plus en avant ce développement dans le chapitre sur la fonction parentale de l'Education Nationale.

4.3.6 L'envers du discours et les parlottes post modernes

Les cinq basculements cliniques repérés dans l'évolution historique de l'école, touchent profondément à la question des limites en introduisant de la confusion. Ils fragilisent le registre symbolique nécessaire à la différenciation des places, fondamentale dans la construction subjective, alors même que cette fragilisation du registre symbolique a été relevée par de nombreux auteurs dans l'institution familiale et politique. Ils induisent un glissement progressif vers le tous pareils, tous semblables minimisant la conflictualisation sous-jacente pourtant nécessaire. Ils fragilisent les idéaux qui viennent soutenir la différenciation des places. Dans cette fragilisation des repères, associée à l'abrasion des différences tant dans la famille qu'à l'école, qu'en est-il alors de la construction subjective de l'enfant ? Dès lors, on peut s'interroger sur comment l'enfant éprouvera la donne familiale symbolique dans l'institution sociale ?

Les points de basculement décrits, touchent fondamentalement à l'articulation du registre symbolique (fragilisation de l'ordre symbolique) et du registre imaginaire (mouvance des idéaux) et qui, de surcroît pourront avoir des effets dans le réel. La place de l'enseignant, en tant que figure identificatoire possible, substitut aux imagos parentaux, s'en trouve profondément modifiée. On est passé de la transmission des savoirs (diachronique et descendante) à la gestion des connaissances devenant un enjeu économique (synchronie, nivellement des différences), dans lequel le sujet s'absente, n'ouvrant peut-être plus sur une dynamique de subjectivation. On ne peut que faire le constat que ce qui a été laborieusement construit au fil de l'histoire pour faire limite entre un dedans et un dehors, famille /école, religion/état, pour ériger l'instruction en une institution, c'est-à-dire instituer, nommer et différencier, se trouve actuellement en perte de repères. Si les transformations progressives de l'institution école ont apporté des évolutions positives et réjouissantes sur la prise en

compte de l'enfant, les mutations ont entraîné, en négatif, d'autres difficultés touchant à la question fondamentale et symbolique, des places et des limites dans les différents basculements cliniques exposés.

Au-delà de la temporalité du développement psychologique de l'enfant qui apparaît de plus en plus évacuée, la prise en compte de cette dimension institutionnelle et symbolique des places, auxquelles l'institution assigne ses acteurs, me paraît tout à fait fondamentale : c'est bien toute la question des séparations et des limites qui s'estompent et l'enfant n'aura de cesse de pousser à bout pour tenter de les trouver et ainsi se faire reconnaître à sa place et être assuré de sa place. La multiplication des contractualisations à l'œuvre autour de l'enfant, à l'école, peut venir renforcer la confusion des limites déjà fragilisées, qui fait quoi, entre petit et grand, brouillant les fonctions de transmissions et d'instruction entre famille et école dont on ne mesure pas encore tous les effets sur les attentes et les idéaux respectifs de l'institution famille et de l'institution école. Ce brouillage des places trouve son prolongement dans la confusion des missions des professionnels qui s'occupent de l'enfant en difficulté. Je ne peux qu'insister sur l'inter-dit se dégageant des contractualisations diverses. L'interdit trouve étymologiquement ses racines dans le latin médiéval du XIIème siècle, dans « l'entredire », que l'on retrouve dans le sens figuré du terme, à savoir : Étonner, troubler quelqu'un, en sorte qu'il ne sache ce qu'il dit, ni ce qu'il fait « la peur l'avait interdit, l'avait tellement interdit qu'il ne put prononcer un mot ». L'interdit ou "inter-dit" implique donc la parole échangée, ce qui est dit entre. Et c'est bien ce que Freud va définir dans "totem et tabou", ce contrat qui va définir les lois d'alliance et de filiation, et ses trois interdits fondamentaux (inceste, cannibalisme, meurtre) permettant la vie collective, dans un ordre social institutionnalisé. Au travers de ces interdits, ce contrat permet à chacun d'être assuré de sa place dans les différences qui la fondent. Il aura une fonction structurante, mais suppose un renoncement préalable à la jouissance, au principe de plaisir, ce qui est éminemment conflictuel pour le sujet. Ce travail de renoncement se développera, entre autre dans le refoulement des pulsions et le travail de sublimation, et plus particulièrement au travers des apprentissages scolaires qui viendront prendre le relais. Ce conflit inaugural restera à jamais installé au cœur de la psyché humaine, c'est ce qui fonde le sujet. Pour tout un chacun, enfant ou adulte, cette dimension inconsciente du conflit introduira un clivage, nécessaire et structurant, au sein même du sujet. Pas de sujet sans conflit. L'interdit, est ce rapport d'interdit que la matrice de base du discours soutient, la disjonction du sujet et de l'objet. Or la discursivité en jeu dans l'évolution historique de l'Education Nationale ne semble plus assurer ce rapport d'interdit. Ce que l'on a

repéré en premier dans la séparation de l'église et de l'état. Ces conflits seront soutenus dans les glissements progressifs de l'instruction vers l'éducatif et les basculements qui ont suivi, au décours des lois qui définissent les relations entre savoir et pouvoir au sein de l'instruction publique, puis de l'Education Nationale. Dominique Ravinet-Janin[22] interroge la question de l'école par un abord topologique. Du côté de l'instruction, le "il faut savoir" demande au sujet de faire un déplacement vers les savoirs. L'éducation, au contraire part de l'enfant, de son savoir privé, personnel. Pour cette auteure « la bascule s'accélère lorsque l'économie s'en mêle et vient tenir lieu de politique. […] C'est une organisation de type maternel qui est ainsi au cœur du dispositif où l'on ne cesse de convoquer des pères imaginaires pour passer des contrats avec les élèves ». Elle développe cette idée notamment concernant la formation professionnelle. Il me semble que ces propositions pourraient prendre sens dans bien d'autres niveaux scolaires. Elle en conclut que nous passons du service du Bien (Condorcet) au service des biens. Du coup, le social de l'école est en passe de ne plus être organisé sur une idée du bien, mais sur une aliénation utilitaire aux biens[23].

Et c'est bien ce que traduit cette gestion managériale de l'école qui trouve sa réalisation aujourd'hui. La concurrence et le consumérisme du libéralisme actuel gagnent du terrain et n'épargnent pas l'école. Chacun se trouve de plus en plus renvoyé à sa propre liberté, y compris l'enfant. Ainsi, dans la désubjectivation des apprentissages, la réussite comme l'échec renvoient le sujet, seul, à sa propre responsabilité.

Reprenons les faits et les effets observés au travers de l'évolution de l'Education Nationale : renversement de filiation, abrasion progressive des différences : adulte/enfant – parents/parents d'élève – enseignant/élève… jusqu'à l'élève économique, dans l'effacement progressif de la transmission des savoirs au profit d'une économie de la connaissance. Ainsi il apparaît que le savoir n'est plus transmission dans une temporalité diachronique descendante, d'une personne supposée savoir, fondée et nommée à cette place référée au Discours du Maître, ou en place de faisant fonction, place que lui octroie le Discours Universitaire. La connaissance s'échange dans la synchronie du semblable sur le grand marché éducatif.

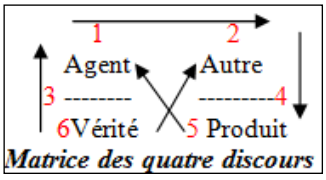
---

22 Dominique Ravinet-Janin, *Le savoir et l'école*, in Le trimestre psychanalytique 1 – Publication de l'association freudienne internationale). Paris – 1996. 1996 p. 166

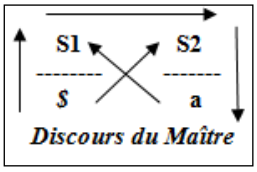
23 Ibidem p.167

Il me semble que l'Education Nationale n'a pas échappé aux incidences du libéralisme économique généralisé, m'amenant progressivement à lire ce qui s'y joue, au travers de l'organisation discursive du discours capitaliste et ses déclinaisons que S. Lesourd[24] nomme « parlottes ».

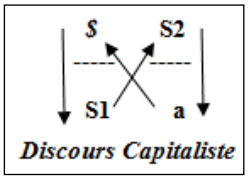
Reprenons notre matrice discursive et le discours du maître. Le discours capitaliste s'organise à partir d'une inversion *$* / S1. A partir de cette torsion, le discours capitaliste instaure une circulation différente de la parole :



Matrice des quatre discours



Discours du Maître

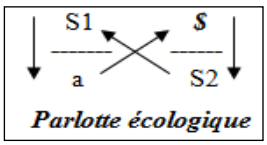


Discours Capitaliste

Rappelons également que dans le discours capitaliste l'impossible fondamental de la rencontre du *$* avec un objet, n'est plus assuré. Le sens apparaît de surcroît inversé, de l'objet vers le sujet $a \rightarrow \$$, ce que S. Lesourd[25] décrit comme activation du fantasme sous sa forme inversée donc perverse, à savoir l'utilisation du sujet comme objet de jouissance. Dans le champ de l'école, la discursivité peut se décliner à partir de cette matrice inversée et ses diverses déclinaisons, les parlottes écologiques, technologiques et le discours du programmateur, décrits par S. Lesourd. Selon les moments ou les lieux, nous pouvons observer des modalités dominantes, une organisation discursive n'excluant pas l'autre.

L'expression de la plainte concernant l'instruction et l'éducation va croissante. Elle trouve sa forme recevable dans le lien social, dans les signifiants maîtres S1 qu'elle érige (baisse du niveau, échec scolaire, agression et violence en tout genre…). Ces signifiants maîtres sont alors mis en place d'agent du discours, auxquels il faudra remédier en trouvant l'objet adéquat à une jouissance harmonieuse et saine du monde, dans une perspective propice à des conditions de vie normales et bonnes, considérées comme un critère de valeur ajoutée.

Les discours s'y rapportant et les réponses de remédiations apportées s'inscriront dans le



Parlotte écologique

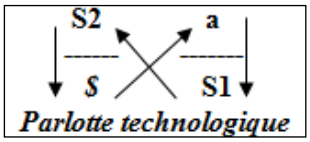
sillage des parlottes écologiques. Écologique au sens analogique du terme, à savoir de l'étude des relations réciproques entre l'homme et son environnement moral, social, économique, dans l'objectif de

[24] Serge Lesourd, *Comment taire le Sujet – des discours aux parlottes libérales*, éd. Erès 2006.
[25] Ibidem p. 135

préserver l'épanouissement de l'être humain dans son cadre de vie.

Sur le marché du travail, face à la « technicisation » de plus en plus prégnante des emplois quels qu'ils soient, la « transmission des savoirs » s'érode. Quels savoirs transmettre ? Au point quelquefois de ne plus pouvoir répondre, une nouvelle discursivité s'installe. Au nom du signifiant maître ultime, la réussite, ce signifiant réussite scolaire est placé en tant qu'agent du discours et se décline dans un essaim de S1 : le bac, le haut niveau d'étude, l'insertion professionnelle, le gain de salaire… Certains parents en arrivent à souhaiter un saut de classe en maternelle, prévenant un éventuel redoublement ultérieur afin qu'aucun retard ne s'installe. Course à la réussite oblige, ce dont témoigne également les nombreuses évaluations scolaires. Dans ce signifiant, la réussite, l'Education Nationale y désigne la Vérité de l'obtention la jouissance, promise pleine de préférence. Ce signifiant maître en place d'agent du discours interpelle directement le sujet *$* en place d'Autre du discours. Il est alors amené à constituer son savoir. En l'occurrence, le savoir ainsi produit ne pourra rien dire ou définir des objets de jouissance parce qu'ils sont déterminés par S1, auquel le sujet devra en retour se référer. La boucle se referme sur elle-même, le *$* ne se trouvant plus disjoint de l'objet a.

Si l'efficacité ne devait pas être au rendez-vous, il y aura toujours possibilité de faire appel à



d'autres réponses, cette fois dans le sillage des parlottes technologiques. Sous couvert de démocratisation, au nom du droit du sujet, évaluations à l'appui en guise de preuve et de nécessité, le savoir prescrit au sujet comment jouir de ses objets a. Ce que l'on retrouve sous la forme de soutien scolaire et autres prescriptions/injonctions/contractualisations… On supprime la carte scolaire donnant libre choix au meilleur établissement supposé. Les résultats statistiques à l'appui et la « réputation » supposée réelle ou subjective servent aux parents de guidance pour effectuer leurs choix. Ce que l'on retrouve également sous la forme de la discrimination positive par la création de places dans les filières d'élite pour une population qui n'y aurait peut-être pas accès autrement. La réponse technologique apportée à la jouissance individuelle est alors supposée pleine, dans l'intérêt du « tous » : tous pareils.

Si le sujet résiste, la réponse technologique se durcit. L'expertise et le savoir médical trouveront leurs voies dans le champ des difficultés d'apprentissage, que l'on retrouvera sous le chapelet égrené des Dys et des Hyper. Il me semble important de relever les derniers "dys" en usage: " la dysautonomie" nouveau critère fondant les attributions d'allocation adulte de la Maison Départementale des Personnes Handicapées, MDPH. Par ailleurs nos enfants

semblent également souffrir de "polydys" lorsqu'ils cumulent les difficultés d'apprentissages de tous ordres. De ces associations multiples, Mme Catherine Weismann-Arcache relève une « comorbidité qui conduit à des associations symptomatiques paradoxales tel que le haut-potentiel et la dyslexie ou la dyspraxie, ou encore le haut-potentiel hyperkinétique ou addict à internet[26] ».

Un arrêt sur les nouvelles lois de 2005 sur le handicap s'impose. Ces lois amènent des avancées certaines et non négligeables. Mais dans son sillage elle entraîne d'autres effets qu'il me semble intéressant de venir interroger. La nouvelle définition du handicap découlant de la loi 2005, nous ouvre à une conception différente du handicap :

On est passé d'un handicap défini par une atteinte de la personne, importante et durable, à une définition qui met l'accent sur les conditions environnementales du handicap. Ce n'est plus l'atteinte qui définit le handicap mais la notion de « personne en situation de handicap », amenant la création d'un droit à la compensation des conséquences de son handicap, quelles que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie.

Dans cette nouvelle nomenclature trois temps linguistiques apparaissent:

- ce qui fait « atteinte » disparaît et, en ce sens, c'est ce qui vient trancher (au sens de ce que pose R. Gori[27] "ce qui fait coupure") qui disparaît avec.
- la limitation d'activité : c'est précisément de limites dont il s'agit mais plus de limites symboliques instituantes.
- la compensation, qui peut alors être entendue comme une compensation au manque, tendant vers la complétude et la non limitation.

En ce sens toute limitation de son activité, certifiée par un expert, peut alors être érigée au rang de handicap et engendrer des demandes d'ouverture de dossier auprès de la MDPH. De même, tout écart par rapport à la norme attendue (en temps et en heure en ce qui concerne les troubles des apprentissages) peut également présenter toutes les caractéristiques d'une limitation d'activité et donc faire l'objet d'une ouverture de dossier auprès de la MDPH et de sa demande de compensation.

---

[26] Catherine Weismann-Arcache, *Les nouvelles équations symptomatiques infantiles ou la recherche du sujet perdu*, Perspectives Psy, 2006/4, Vol. 45, p. 328-330

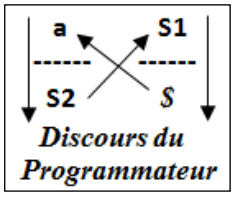
[27] Roland Gori, conférence, Strasbourg libraire Kléber, février 2011 : « *on est passé du pathologique à l'anomalique, dans le sens où le pathos vient nous indiquer que quelque chose vient trancher, alors que dans l'anomalique, plus rien ne vient trancher, c'est une irrégularité qu'il faut éradiquer* ».

Les « troubles des apprentissages » se différencient des handicaps sensoriels ou psychiques dans le sens où le handicap vient trancher dans le réel du corps ou du psychisme, c'est un handicap qu'on ne peut éradiquer. Lorsque l'enfant se trouve confronté à un handicap sensoriel avéré, il nécessite indéniablement des aménagements de différents ordres. Au vu de leur handicap, il apparaît fondamental que l'on puisse apporter des accompagnements diversifiés à ces enfants.

Il me semble qu'il faudrait être extrêmement prudent dans le maniement « des troubles des apprentissages », ceux qui sont dénommés « handicaps invisibles ». Il s'agit de ne pas dénier la confrontation au symbolique, au symbolique de l'école et aux différences fondamentales qu'elle suppose. Dans ce glissement de discursivité dans le champ des polydys, les difficultés d'apprentissages scolaires ordinaires peuvent désormais relever du champ du handicap. Le trouble apparaît référé à une parole d'expert, d'un savoir non référé au lieu de l'Autre où le sujet se trouve alors « disqualifié » dans la multitude de rééducations prescrites. Ces nouvelles modalités de la prise en compte de la plainte toujours bien existante, laisse de côté la valeur subjective qu'est le symptôme. Cette handicapisation des apprentissages va alors jusqu'à fournir un pack orthopédique à l'ensemble du système, mais toujours référé à un expert :

- pour l'enfant : orthoptie, orthophonie, ergothérapie, MAPAD (mise à disposition de matériel pédagogique adapté : ordinateur) et quelquefois psychothérapie.
- pour l'enfant et l'enseignant : mise à disposition d'une AVS - auxiliaire de vie scolaire, au nom du droit à la scolarité ordinaire pour tous.
- pour les parents : « orthopédie parentale » que représentent certaines méthodes thérapeutiques: groupe de parole et de formation parentale à « l'accompagnement du bien éduquer son enfant dys ou autre »… On est alors du côté de la « bonne pédoculture » on n'est plus du côté de la « puériculture » mais bien du « pédo », pour l'amour de l'enfant au nom d'un savoir, savoir poser les limites, alors que règne la fragilisation de l'intégration des limites symboliques fondamentales.

Ce pack orthopédique s'inscrit dans le champ de la programmation thérapeutique qui relève



du discours du programmateur tel que nous le définit S. Lesourd. Comme dans le discours capitaliste, le sujet reste déterminé par le signifiant maître, mais délogé de sa place d'agent du discours, le signifiant maître n'advient que comme réponse à celui qui sait et qui détient sans équivoque possible, le savoir. Ce savoir préétabli détermine le signifiant maître (« je suis

DYS, hyperactif, précoce…) auquel le sujet alors s'arrime. Ce savoir préétabli détermine aussi la programmation thérapeutique nécessaire et adéquate au sujet « c'est pour ton bien ».
La loi de 2005 sur le handicap et la création des MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) s'inscrit d'abord dans la logique compensatoire, complément au manque généré par le « handicap ». Cette loi accorde un droit pour tous à une scolarité ordinaire, et s'inscrit là encore du côté du tous pareils, du fraternel, abrasant encore une fois les différences. Dans ce pack au-delà de la disqualification possible des uns et des autres, c'est bien la disparition de l'asymétrie et de la différence qui opère. Les CLIS (Classe d'Intégration Scolaire crées en 2002 dans le prolongement des anciennes classes de perfectionnement) scolarisent les enfants en situation de handicap, ou reconnus comme tel, dans un objectif d'intégration scolaire. Sous le même sigle, les CLIS deviennent en 2009 des Classes d'Inclusion Scolaire. Ce changement de nom ouvre sur une autre dimension, qui sur le fil étymologique nous indique: enfermement à l'intérieur ! En suivant les travaux de Michel Foucault[28], le glissement de l'exclusion à l'inclusion est une modalité du quadrillage de la norme investie par des technologies positives du pouvoir. Après un temps de mise à l'écart, cette nouvelle prise en compte intégrative, puis inclusive repose en son centre la question de la différence et de l'autre.
Les définitions du handicap sont devenues de plus en plus mouvantes et globalisantes, auquel le spectre TED (Trouble Envahissant du Développement) a ouvert la voie, au même titre que le concept nosologique « d'états limites » aux contours fluctuants. Les difficultés d'apprentissages scolaires s'inscrivent désormais dans le champ du handicap, faisant de cette confrontation au symbolique de l'école, un manque à compenser. En réponse, aux travers de ses textes de loi, l'institution tente de combler et/ou compenser ces manques.
Cette nouvelle conception renvoie le sujet à la fois à la question intrapsychique mais aussi à la dimension sociale ouvrant au déni et au clivage, dans un "tout peut être possible ". Dans le jargon du handicap et des commissions de la MDPH, on distingue : "l'autonomie" avec dépendance (mais compensée) de "l'autonomie" sans dépendance. Il est ainsi proposé aux familles de choisir entre une allocation pour enfant handicapé et un PCH, plan de compensation du handicap. Un travailleur social se rend au domicile de la personne handicapée, évalue et comptabilise minutieusement le temps estimé pour l'accompagnement à

[28] Michel Foucault, *Les anormaux, cours au collège de France 1974-1975,* Gallimard le Seuil, 1999, p. 40-44

effectuer pour chaque tâche dont l'enfant ou l'adulte est dépendant. Dans un objectif égalitaire, il s'agit de donner les mêmes chances à tout le monde. Le déni ordinaire (dénégation de la différence) que les parents nous amenaient lorsque leur enfant se trouvait en difficultés dans les apprentissages scolaires, ce déni glisse vers une négation de la différence au travers de la compensation en bien (allocation financière, et/ou matériel) ou en personne (AVS auxiliaire de vie scolaire). La notion "d'atteinte de la personne" ou "altération substantielle, durable ou définitive d'une fonction" se trouve démultipliée dans les diverses acceptions des « DYS » et des « troubles », l'aspect lésionnel jusque-là formulé dans les acceptions antérieures du handicap n'est plus au premier plan. Toute personne peut saisir la MDPH au nom de l'atteinte dont elle estime être lésée (pour elle-même ou pour son enfant) et peut demander une compensation et/ou une reconnaissance de handicap, dont le diagnostic fera foi. L'atteinte sera réévaluée en fonction de son évolution ou de son involution, évaluation périlleuse lorsqu'il s'agit de DYS. Pour lui ou pour sa famille, face au risque de perdre l'allocation qui lui était attribuée, le sujet n'a d'ailleurs pas toujours intérêt à aller mieux. Compensée, la dimension subjective du symptôme n'a plus sa place, si ce n'est celle bien connue du déplacement. Difficile accordage à trouver pour accompagner un enfant.

Isabelle Morin[29] a introduit un néologisme avec le terme de "*varité "*. Varité du symptôme, terme choisi pour faire résonner dans un même temps, variété et vérité : « si les symptômes sont variés, leur surdétermination dit pour chaque enfant "sa vérité", à savoir, cette modalité singulière pour traiter ce qui ne se laisse attraper ni par le langage (symbolique) ni par l'imaginaire ». L'école a pour objectif la transmission des connaissances et en ce sens, éveiller l'enfant à un savoir qui le sépare du monde de ce premier autre, pour sur la trace du père, l'intéresser à un autre savoir, celui de l'école. Le symptôme vient nous dire cet empêchement au travers de cette résistance à accéder à un nouveau savoir. Mme Morin nous signifie que toute la créativité du sujet, via son symptôme, passe à la trappe dans le traitement du symptôme en tant que trouble par la MDPH. Il m'apparaît qu'au traitement du symptôme en tant que varité, se substitue le signifiant « handicap » pris dans le discours social d'un conformisme scientifique redoutable dans lequel le sujet n'aura qu'à ou devra se mouler.

S'il est indéniable que ces textes de loi (2005) sur le handicap apportent des avancées notoires, il n'en reste pas moins que les difficultés d'apprentissages scolaires sont devenues

---

29 Isabelle Morin, *La vérité et la variété des symptômes de l'enfant contre une politique "scientiste",* congrès AFPEN – Arcachon 2007

troubles médicalement labellisés handicap. Cependant les "enfants porteurs de ces troubles" ne cessent de semer le trouble autour d'eux, dans ce qu'ils induisent de leur résistance, et ce, malgré la compensation allouée sur les fonds de la MDPH.

Si les volontés politiques et les discours dominants instaurent ce « nouveau régime de vérité » concernant le psychisme, il m'apparaît que l'agitation symptomatique continue de faire "trouble". En somme, le sujet continue de faire résistance, témoin d'une subjectivité toujours à l'œuvre. Le psychisme, quelles que soient les modalités compensatoires qu'on lui propose, ne pourra faire l'économie de trouver ses propres signifiants pour maintenir sa consistance subjective. La nécessité de permettre à l'appareil psychique de penser (panser) s'en trouve compromise, laissant l'enfant seul face à la frustration et à l'angoisse de perte de continuité. Permettre que l'appareil psychique puisse penser suppose une temporalité qui l'y invite. Or, bien souvent ce temps nécessaire est court-circuité dans les diverses formes de réponses qu'apportent les nouvelles prises en charge compensatoire du trouble au détriment de l'expression du symptôme. L'enfant devra trouver d'autres voies pour s'orienter dans les différences fondamentales qu'il aura à soutenir, là où l'institution ne soutient plus ces différences, que l'on soit du côté de l'institution famille ou de l'institution école. Avec le projet personnel de scolarisation (PPS) rédigé par la MDPH, pilotant les axes médicaux, éducatifs, thérapeutiques et pédagogiques, l'enseignant peut se trouver destitué de sa fonction. Quelques maîtres viennent interroger ce qu'ils perçoivent comme une injonction. Leur savoir, sur l'accompagnement pédagogique de l'élève qu'ils ont au quotidien, leur indiquerait une autre voie. D'autres enseignants, qui déployaient des trésors d'inventivités pédagogiques, disent aujourd'hui « ne pas savoir faire » face au savoir supposé du discours et des modalités de prise en compte des troubles des apprentissages – dans un objectif d'efficacité et d'immédiateté. Cette perte de savoir pédagogique singulier, illustre ce que Jean-Pierre Lebrun[30] nous soumet : « les nouveaux pouvoirs de la science amènent la confusion entre déplacer la limite du possible et évacuer la place de l'impossible. L'élision de la catégorie de l'impossible induit une perte du rapport spontané au monde, au risque de perdre le sens de la limite et de ce que nous appelons le sens commun ou le bon sens».

C'est toute la mise en tension de la limite, de l'impossible rapport du sujet à l'objet, à l'orée de la différenciation subjective, qui peut se trouver mise en défaut.

---

[30] Jean-Pierre Lebrun, *Un monde sans limites. Essai pour une clinique psychanalytique du lien social*, 1ère édition 1997, Edition ERÈS, Point hors-ligne - 2004 - p.72-73

A l'inverse de la plainte hystérique du sujet qui fait appel à l'Autre, la plainte, que l'on soit sur le versant écologique ou technologique de la discursivité en jeu à l'école, la plainte reste sans appel. La réponse advient en l'absence de demande subjective, le *$* reste hors sujet, mais inclus dans un mouvement en boucle, dans le nouveau lien $a \rightarrow \$$, lien inversé et perverti. La réponse devient technologique laissant de côté l'expression subjective que peut être le symptôme. La réponse n'est plus réponse à une demande dans l'écart besoin – désir, mais réponse à un besoin supposé, dans un recouvrement du désir par le besoin, dans le jeu identificatoire $[\ I(a)\ ]$ des idéaux postmodernes. La demande se voile. Au nom d'un savoir définissant les besoins qui produisent des signifiants maîtres S1 (dys, thada..), ils justifient ainsi la complétude nécessaire à l'objet a, jusqu'à la complétude quelquefois préventivement imposée, voire demandée. Le sujet conjoint à son objet, semble illustrer et symboliser cette complétude infiniment relancée. La réalisation du fantasme à défaut de pouvoir être assurée, est du moins promise, mais impose au sujet d'être lui-même l'objet de sa propre jouissance. Du fait de l'inscription dans le langage, mais pris dans le discours capitaliste, la jouissance du sujet avec l'objet n'est plus limitée, bornée (parce qu'interdite), mais elle apparaît promise, donc possible. La récupération de l'objet perdu au travers des nombreux substituts imaginaires proposés, ramène ainsi le sujet aux confins d'une jouissance archaïque. L'introduction dans la structuration subjective, de la règle tierce, lieu externe de juge du sujet permet au compromis névrotique de prendre place sous forme d'idéal du moi. Le tiers reste garant de l'impossible rencontre, pas même promise, du *$* et de l'objet de l'écriture du fantasme. Or dans cette discursivité postmoderne, l'impossible du rapport sujet objet n'est plus assuré. A l'idéal du moi extérieur se substitue le moi idéal, gouvernail interne du rapport *$* objet. Dans cet arrimage aux confins archaïques, le versant narcissique du sujet se trouve exacerbé, laissant l'enfant troublé. Trouble auquel il faut remédier quelquefois en tentant, par ailleurs, de combler, d'inventer et de convoquer des pères imaginaires, soutiens au père symbolique. Mais c'est bien souvent raté et pour cause ! Kérian présenté plus loin en sera un exemple clinique patent.

Dans le champ de l'école, le savoir « sur l'autre » disqualifie l'Autre. La demande de reconnaissance du *$* s'adressant à un autre, ne peut être entendue dans cette nouvelle discursivité. La réponse à la plainte toujours à l'œuvre, réponse répétable à volonté quel que soit le sujet, ne ferait alors, au mieux que lui renvoyer en retour une image de semblable fraternel, l'image du double et du frère. Cette réponse peut aussi le renvoyer à l'imago

maternelle, figuration de la jouissance de l'objet archaïque de la première symbolisation. Il en résulte quelquefois, soit une coalescence des échanges (réactivation d'identification de nature homosexuelle) ou, à l'inverse, une lutte fratricide à l'œuvre, dans les conflits familles écoles. La reconnaissance n'advient pas d'un lieu tiers, mais dans la vérité de la démonstration (montrée ou endossée, du côté de l'image et du miroir). Le lieu de l'Autre, garant de la sécurité interne n'est plus convoqué, l'Education Nationale n'incarne plus la fonction d'Autre qui apparaît désertée, ne renvoyant que l'image du semblable, cette inquiétante étrangeté.

Au regard de l'évolution historique et de l'analyse discursive proposée, les basculements cliniques relevés dans la discursivité en jeu à l'école, ont pointé les effets sur les idéaux respectifs de la famille et de l'école. L'abrasement et le déni des différences, vers le tous pareils, compromettent l'aboutissement névrotique au sortir de l'Œdipe, exacerbant alors le versant narcissique du sujet. On est passé du compromis névrotique à la déréliction moïque ! Et ça se voit et ça s'entend dans les écoles.

Dans le prolongement de cette proposition, il me semble que l'institution scolaire elle-même met en scène et institue une omnipotence maternelle. Dans les glissements discursifs, l'Education Nationale, la bonne mère patrie, l'Alma mater, cette mère nourricière que représente l'université ou l'école dans laquelle on a effectué ses études, a été progressivement engloutie et se déploie dans sa toute-puissance archaïque. Engloutissement du côté de la dévoration, prolongeant ainsi l'illusion de continuité, mais creusant le lit des déploiements symptomatiques pour gérer l'angoisse sous-jacente, dont le DSM IV[31] se fera l'écho au travers de son étalage des troubles des apprentissages et des troubles du comportement, l'enfant agité en est devenu l'emblème.

En comparaison des écoles au régime militaire de Bonaparte, ou celles de Jules Ferry auxquelles nous invitent les images d'Epinal, nous ne pouvons que saluer l'évolution positive de la prise en compte de l'enfant, de tous les enfants à l'école.

Point de nostalgie ou d'appel à l'école des Pères. Nous n'avons rien à envier de l'école d'autrefois… Haute en couleur, riche de ses multiples propositions pédagogiques et découvertes diverses, l'école d'aujourd'hui puise dans les découvertes scientifiques et technologiques. L'ouverture sur le monde, la culture et le sport, peuvent offrir à nos enfants une palette d'éveil des sens et de la pensée. Cela suppose que cette richesse indéniable ne

[31] Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder – 4ème révision

disparaisse pas sous le poids des évaluations et de la réussite en temps et en heure. Sans oublier pas au passage, la dimension subjective et la propre temporalité de l'enfant. Cette scansion et respiration nécessaire, permet à l'enfant d'intérioriser les connaissances en les articulant à son savoir, de les articuler à la dimension de la culture et du travail nécessaire de la culture (Kultur Arbeit), cette mise en récit des origines et des lois qui la fondent.
Un journaliste relatait dans un journal local[32], les vœux du nouvel an transmis au personnel par un haut-responsable hiérarchique de l'Education Nationale du Bas-Rhin en ces termes

« L'école de la République n'apprend pas aux enfants à obéir, à être jugés et à accepter. Elle les guide, tous et chacun, pour grandir vers une lucidité responsable et une pensée libre». On peut penser, ou espérer, que les hauts responsables hiérarchiques ministériels, ceux qui mettent en œuvre le Politique, souhaitent une école prenant l'enfant en considération, dans toutes ses dimensions au-delà de la seule réussite.

[32] Journal *Dernières Nouvelles d'Alsace* 12 janvier 2012

« On peut écrire Sujet d'un $, ce qui rappelle
qu'un sujet n'est jamais qu'un hypokéïmenon »
***Jacques Lacan**, séminaire Livre XIX « … ou pire » p. 170*

5. La subjectivation: conceptualisation, dérivations conceptuelles, théorisation

5.1 Introduction au concept de subjectivation :

La notion de subjectivation est d'usage récent et connaît depuis quelques années un engouement et un retentissement certain. Au début de mes recherches sur le sujet (2006) le concept se trouvait absent de tout dictionnaire et ne renvoyait à aucune page de recherche internet. Quelques articles dans des revues spécialisées commençaient à être publiés. Suite au colloque sur la subjectivation qui s'est tenu en 2005 à Paris et la sortie en mai 2006 du livre de F. Richard, S. Wainrib[33], les premiers référencements sur la toile virent le jour mais renvoyaient irrémédiablement aux mêmes sources de cette première publication et permirent aux travaux de R. Cahn (1998) de s'y trouver enfin associés, laissant toujours de côté les travaux sur et autour de la pensée de M. Foucault sur la question. 2012 est une année faste : le nombre de pages internet se multiplient (plus de 160 000) reprises dans des thèmes et des champs très larges. Dans la même année, le concept de subjectivation se voit aussi pour la première fois référencé sur la toile dans des dictionnaires usuels en ligne[34], renvoyant à leur première entrée "subjectif". Ce qui n'est pas encore le cas dans les versions traditionnelles papier (Larousse 2013 et Le petit Robert). En 2012 la subjectivation fait aussi son entrée sur Wikipédia !

Notion ou concept ? Toujours est-il que ce corpus théorique semble suffisamment récent pour ne pas encore figurer dans les dictionnaires de psychanalyse, contrairement au concept de « sujet » dans lequel il y trouve ses racines. La primauté et le développement du concept de subjectivation revient aux auteurs et psychanalystes français.

---

[33] François Richard – Steven Wainrib, *La subjectivation,* éd. Dunod collection inconscient et culture - septembre 2006

[34] Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales CNRTL et Reverso (Littré)

La notion de subjectivation apparaît pour la première fois en psychanalyse en 1991 dans les écrits de Raymond Cahn "Adolescence et folie", repris dans "L'Adolescence dans la psychanalyse : l'aventure de la subjectivation" (1998). C'est la problématique d'adolescence qui a conduit les psychanalystes à élaborer et développer ce concept.

Dans les ressources spécialisées du champ psychanalytique, le concept ne figure pas encore dans le « Vocabulaire de la Psychanalyse » de Laplanche et Pontalis. S'il n'y pas d'entrée directe pour le terme subjectivation dans le « Dictionnaire International de la Psychanalyse », édité par A. et S. de Mijolla (2002), on y trouve une occurrence pour l'entrée sujet, article rédigé par R. Cahn, où ce terme y apparaît brièvement. M. Bertrand (2005) nous signale que, selon sa recherche sur la banque de données de la bibliothèque de S. Freud, elle a trouvé soixante-cinq références ayant comme mot clé le terme subjectivation, mais toutes postérieures à 1991.

Le seul dictionnaire dans lequel j'ai trouvé le mot subjectivation, comme étant référencé en entrée directe, se trouve être le dictionnaire de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, (Houzel D., Emmanuelli M., Moggio F., 2000), article également signé de la main de R. Cahn. Le concept y est développé à partir de la difficulté à trouver ses propres voies de subjectivation qui entraîne quelques fois le sujet adolescent, dans diverses figures psychopathologiques, ce que R. Cahn nomme **« les figures pathologiques de la subjectivation »**, à savoir prendre la couleur ou des allures pathologiques mais sans être pathologique en soi. Par cette pente pathologique, l'inscription de ce concept se trouve dès lors référencié dans un dictionnaire de psychopathologie psychiatrique.

Selon les recherches de F. Richard et S. Wainrib[35] le concept de « subjectivation », dans son appropriation psychanalytique, apparaît pour la première fois en 1937 sous la plume d'André Breton. Ce concept sera largement repris par Michel Foucault dès 1975, alors au tournant de son œuvre, orientant son regard et sa pensée ; Foucault pousse jusqu'au bout l'articulation de la volonté de savoir et du pouvoir. Il étudie les incidences du fonctionnement et de l'évolution sociétale, sur la manière dont les hommes prennent en charge leur gestion d'eux-mêmes et les mécanismes qui les fondent, pour aboutir à sa pensée sur le "souci de soi[36]".

S. Wainrib nous indique que le mot subjectivation avait été forgé par A. Breton dans l'amour fou (1937). Il me paraît intéressant de se référer au texte fondateur d'A. Breton et d'en

---

35 François Richard – Steven Wainrib, *La subjectivation* op. cit. p. 8

36 Michel Foucault, *Histoire de la sexualité*, vol. 3 : *Le souci de soi*, Paris, Gallimard, 1984

reprendre quelques lignes directrices. Dans ce chapitre l'auteur évoque la subjectivation à partir d'une scène de théâtre, propice à la fantasmatisation, où la question de l'amour, de l'amour unique, y est fondamentale. La subjectivation y est posée dans ce rapport à l'autre, de l'un à l'autre, de l'homme à la femme, dans lequel chacun cherche à y retrouver les traces et les traits du dernier visage aimé. C'est dans ce jeu de substitution d'une personne à une autre, et par analogie, c'est dans le miroir de l'autre, que la fantasmatisation se déploie. Au final, le sujet ne s'y reconnaît que lui-même, tout justement en raison même de la « subjectivation toujours croissante du désir[37] », nous dira A. Breton. Le désir prend forme et s'actualise chez le sujet. Le corps viendra supporter ce rapport au désir et au manque (la figure du dernier visage aimé), dans ce lien de l'un à l'autre, constitutif de son identité. Ces perspectives se trouvent déjà présentes dans ce texte de 1937.

S. Wainrib nous dira que l'usage du concept de subjectivation est apparu en psychanalyse pour rendre compte de formes de souffrances psychiques liées à la construction d'un espace psychique différencié. Progressivement cette notion recouvrira d'autres caractéristiques et théorisations. Le concept de subjectivation suppose un déploiement théorique qui ne pourrait se résumer dans une définition univoque. Dans un premier temps, je proposerai de saisir progressivement l'évolution de la construction du concept. Je m'appuierai d'abord sur les recherches étymologiques pour retracer l'ancrage du concept de subjectivation dans ses ascendances, puis je saisirai les ressorts théoriques successifs de l'évolution de l'architecture du concept, pour arriver progressivement à ses conceptualisations dérivées afin de circonscrire la revue des travaux en cours sur le sujet. Dans un deuxième temps, je développerai plus succinctement la structure et les opérateurs de la subjectivation développés au champ de la psychanalyse et de la pensée Lacanienne, dont deux points seront repris et plus spécifiquement développés, l'identification au chapitre 8 et l'œdipe au chapitre 9.

Si le concept de subjectivation est travaillé très spécifiquement dans la problématique adolescente, je m'intéresserai dans la poursuite de mon travail à le lier « au temps de l'enfance ». Ces perspectives seront reprises dans les cas cliniques, puis au niveau de la discussion, en resituant la complexité du concept, tout justement dans ce qui fait complexe ou non, dans une perspective économique et ses remaniements possibles, à partir de la dialectique Narcisse-Œdipe et les rapports aux pères qu'il sous-tend.

---

[37] André Breton, *L'amour fou,* Gallimard, 1998, 1ère édition 1937

5.2 Evolution théorique, construction du concept de subjectivation

5.2.1 Ancrages étymologiques du concept du subjectivation

Retrouver les ancrages étymologiques de la subjectivation suppose de s'intéresser au sujet dans lequel il y trouve ses racines. Je reprendrai le développement étymologique du mot sujet que nous expose J.T. Desanti[38]. La notion de sujet induit une polysémie qui s'étale entre un pôle grec et un autre latin. Le premier pôle, hérité de la philosophie grecque, se réfère à "*Hypokéïmenon*" « ce qui demeure couché au-dessus, peut être visible, peut être caché, mais solide et permanent ». Autrement dit, le substrat visible, l'apparence pourtant toujours fuyante et furtive de ce qui échappe et gît là. Cet hypo (en-dessous) *keïmenon* que l'on retrouve dans les textes sacrés, le linceul et le suaire restés en place, au temps de la résurrection dans le caveau où fut inhumé le christ. Les recherches de Charles Cidrac, citées par Gianni Valente[39], nous amènent à saisir les nuances des traductions, entre participe passé de *keymenon* issu du verbe défectif *keyma* (qui signifie être gisant, être à l'horizontale) et l'articulation de la négation qui dans le texte original porterait sur la forme et non le lieu comme l'indique trop souvent les nombreuses interprétations, nous dit l'auteur. La traduction rigoureuse certifie que linge et suaire se trouvaient à leur place, gisant là où ils avaient été déposés, dans leur forme initiale. Ils ne gisaient non pas avec les linges, ils ne gisaient pas à la manière des autres linges, petite nuance qui induit toute la différence de ce linge par rapport au tas de linge. La négation porte sur la différence et la forme, on est du côté de la perception de l'image qui structure *keïmenon*. Une autre petite recherche étymologique me permet d'avancer. Francis Jacques[40] nous signale que le grec ancien n'avait pas de mot pour représenter le mot "texte". « C'est seulement à l'époque byzantine que *keïmenon* (participe passé de *keïmai*) en vint à désigner l'objet graphique comme ce qui est attesté : un objet matériellement fixé dans sa lettre par la tradition qui le transmet ». En prolongeant un peu, *keïmenon* atteste ce que le texte vient dire. Symbolisation par la lettre qui vient figurer la prise première de l'objet que la tradition orale transmettait. Elle valide, tel un poinçon,

---

38 Jean-Toussaint Dessanti, in *Sujet et Subjectivité : questionnement philosophique, questionnement psychopathologique,* sous la direction de Sébastien Guidicelli et Georges Lanteri-Laura - (Actes du colloque - décembre 1986).éd. ERÈS avril 1990 p.26 et suivantes.

39 Gianni Valente, *le linceul et le suaire,* article publié dans le mensuel international la religion dans le monde n° 4 de 2010 référencé sur http://www.30giorni.it/index_l4.htm onglet archives. Cet article résume les recherches de Charles de Cidrac, professeur émérite à l'Institut Catholique de Paris.

40 Francis Jacques, *De la textualité : pour une textologie générale et comparée*, J. Maisonneuve 2002 prologue.

attestant dans un après-coup de ce qui s'est déjà passé et qui en constituera sa marque significative. Genèse et structure, différence et référence sont en germe dans notre *keymenon*. Cet *hypokéïmenon* amorce déjà un clivage que la référence latine prolongera. Le deuxième pôle dont nous parle J.T. Dessanti, plus récent, traduit par les latins par "*subjectum*", est plus proche de notre tradition européenne et renvoie à notre expérience intime d'un "étant", tel que je suis moi-même, souffrant, parlant ou pensant, capable de se désigner lui-même sous le mode d'auto référence : « je suis celui qui…, les points de suspension sont autant de marques de vide, dont la saturation toujours inachevée, dépend du flux d'une expérience vécue en première personne : subjective comme il est dit ». L'auteur relève une tension entre ces deux pôles, un glissement de *l'hypokéïmenon* au *subjectum*, *subjectum* qu'il traduit par subjectivité. Le sens le plus ancien n'a pas annulé le plus récent. Le premier induit un corrélatif substantiel, un substrat, nécessaire dont il donne l'exemple: «" être" sujet de sa reine ne signifie pas seulement être sous sa dépendance, mais "être" ce sans quoi il n'y aurait pas de fonction royale». En ce sens, poser de "*l'hypokéïmenon*", ce qui demeure au-dessus, suppose à la fois quelque chose qui vient l'incarner, mais suppose aussi la nécessité d'être en relation. Cette relation induit deux directions, l'une "en-dessous" qui demeure cachée et reste inaccessible, la deuxième direction qui suppose un autre avec lequel être en relation afin que l'un et l'autre puisse advenir. Cette relation s'instaure dans un écart qui permet de marquer une différence de l'un par rapport à l'autre, et induit que l'un peut exister par rapport à l'autre, mais ne peut pas exister sans l'autre. D'emblée se pose la notion de bipolarité du concept, de l'un et de l'autre. *Hypokéïmenon* et *subjectum* semblent liés, entre substrat et support nécessaire, permettant à subjectum de venir remplir, habiter *hypokéïmenon*. Par un abord philosophique, J.T. Desanti développera les conditions nécessaires au substrat pour remplir sa fonction. Ce qui importe dans ces références, c'est l'aspect *"*corporéité*"*, de structure et/ou de corps, et de relation à l'autre, qui introduira la dimension subjective dans son acception usuelle.

5.2.2 Ancrages contemporains et évolution du concept

Avant de poursuivre un arrêt sur le radical (sub-) et le suffixe (-ation) s'impose.

Le radical " sub- "[41] : est issu de la famille sous et sur. Nous retrouverons notre *hypokéïmenon*, ce que résume l'expression « sens dessus dessous » ("c'en dessus dessous" dans son origine). Ces deux racines étaient déjà distinctes en indoeuropéen mais leur origine commune ne semble guère discutée, ce que l'on retrouve dans le verbe latin suspicere, bon témoin du sens originel, ni « regarder sous » ni « regarder sur » mais bien « regarder de bas en haut » qui signe l'ambivalence du radical. Le radical latin -*sub*- signifie « sous, au pied de, à la place de, dans le voisinage de ». Sub- se retrouve également dans sa racine grec *υπερ, huper*, « sur », et *υπο, hupo*, « sous ». La subjectivation noue la racine grecque et latine dans son radical sub, suj-jectus, jeté dessous.

Le suffixe " –ation " [42] est d'origine latine, dérivé de la finale –atio, provenant du supin[43], qui indiquait l'action du verbe dont il s'agit. L'auteur relève que la construction d'un mot est historiquement et statiquement construire à partir d'un verbe. La construction inverse, d'un verbe à partir d'un substantif, est beaucoup plus récente. Dans notre cas, le substantif subjectivation précède le verbe subjectiver. L'auteur nous indique que la construction d'un mot issu du substantif, trouve son origine dans le vocabulaire politique en donnant les exemples suivants : fraternisation, nationalisation, centralisation... voire à partir d'un caractère technique ou spécifique. Concernant la subjectivation cela n'a au fond rien d'étonnant quand on mesure l'intrication politique des instances discursives au champ de la construction subjective. Quant à la signification, l'ajout du suffixe viendra nous indiquer et marquer une action, un mouvement.

Deux postulats théoriques ont bousculé et révolutionné les approches philosophiques premières de la question existentielle de l'être au monde et la perception que l'individu peut avoir de lui-même. L'hypothèse de l'inconscient développée par Freud est l'une des avancées les plus décisives du XXème siècle, qui va permettre à l'auteur d'élaborer les puissantes articulations théoriques et ses divers remaniements qui en découlent. La notion de sujet

---

41 Sources : Jean-Claude Roland, *les grandes familles des mots*, Linguiste, traducteur, chargé d'études au Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres -

42 Sources : Emmanuel N. Kwofie, *Une étude sur le suffixe –ation en français,* revue romane Bind 14 (1979)

43 Définition du mot supin : Forme nominale du verbe latin qui peut jouer le rôle d'infinitif et dont le radical sert à la formation d'autres temps (part. passé en -*us*) dans la conjugaison latine (CNRTL)

apparaît dans quelques textes de Freud, bien qu'elle soit peu opportune à décrire l'économie libidinale qui le préoccupait au début de son œuvre, à savoir la mise en représentation psychique des pulsions, travail exigé par l'appareil psychique du fait de sa liaison au corps. La question du sujet ne constitue pas à proprement parler un axe central de la conceptualisation théorique freudienne. Freud a laissé ouverte la question de la *Spaltung*[44] du moi (habituellement traduit par clivage du moi) et sa part d'inconscient.

Muni des développements de la linguistique et de la logique, l'enseignement de Lacan va dessiner un itinéraire, dans ce que l'on nomme habituellement son retour à Freud : tracer et retracer les ressorts du parlêtre qui entraîne la formule bien connue de la fin des années cinquante: « un signifiant représente le sujet pour un autre signifiant ». La métaphore (condensation freudienne), la métonymie (déplacement freudien), les formes de négations (refoulement, forclusion, déni) vont structurer l'inconscient, amorcé par Freud et formalisé par Lacan comme un inconscient structuré comme un langage. Lacan introduit le *$* (sujet barré), et toute la dimension fondamentale de l'insu (*Unbewusst*), en reprenant le symbole *$* par homophonie au "ça" freudien ("*Es*" allemand). Les mythes du père de la horde, suivi du père interdicteur de l'œdipe se trouveront formalisés par Lacan en terme de structure qui fondent le sujet, dans le nouage des catégories du Symbolique, de l'Imaginaire et du Réel. Ce qui confronte l'être humain à la nécessité de la perte de la jouissance première, qu'impose la prise du vivant dans le signifiant, cette aliénation/séparation fondamentale. Le sujet n'est pas l'auteur du langage, il doit y être introduit. La qualité de sujet n'est pas donnée à la naissance et la naissance biologique n'est pas la naissance subjective. L'être humain est pris dans le langage et la parole bien avant sa naissance et au-delà de sa mort. Il est parlé par autrui avant de parler en son nom, pris dans l'Autre (lieu du langage, trésor des signifiants). Et d'abord dans cet "Autre familial initial" qu'est la mère (ou son substitut), avant d'exister par lui-même, traces des signifiants qui se sont trouvés offerts à l'enfant dans les premiers temps de sa vie. L'Autre, ou grand Autre, désigne chez Jacques Lacan, l'ordre symbolique déterminant le sujet. C'est le lieu de la parole, trésor des signifiants.

Selon la référence au « dictionnaire de l'apport Freudien[45] » sur la question du sujet, on est donc passé de "l'hypothèse de l'inconscient" freudien au " Sujet de l'inconscient". Cette terminologie sera redéfinie par la logique Lacienne du signifiant, qui apportera la marque

[44] Sigmund Freud, le fétichisme, in la vie sexuelle, Paris PUF, 1969 - texte de 1927
[45] Dictionnaire de l'apport Freudien, P. Kaufmann, 1993

décisive du concept de sujet à partir de la Spaltung, le clivage dont le sujet se trouve affecté. Au concept de clivage, Lacan préfèrera substituer le terme de "refente" du sujet, insistant sur la répétition qu'induit le préfixe. Dès lors que le signifiant ne fait que représenter un sujet… l'être humain restera un être affublé du langage, dévoilant le paradoxe ontologique du concept sujet, ce manque à être du sujet qui ne peut que se faire représenter, capté par les identifications imaginaires du moi qui signent l'effacement du sujet en tant que tel. Le sujet au final ne s'actualise que dans l'après-coup de son dire. Le sujet, ainsi défini, ne pourra que se différencier de ses homologues (individu et personne) avec lesquels il est souvent confondu. L'individu est ce "un-comptable", organisme distinct d'un autre et la personne, de son origine latine persona «masque de l'acteur», la personne est celle qui apparaît avec le masque sous lequel l'individu avance et se présente dans sa relation aux autres.

Le concept de sujet, difficile à saisir, à attraper, en a progressivement appelé un autre, celui de subjectivité dont A. Raffy[46] nous donnera la définition suivante: « la subjectivité est la position de l'être parlant confronté aux expériences de paroles avec l'Autre. Il serait d'ailleurs plus exact de parler de positions de sujet parce qu'elles varient avec le temps et les situations». Le sujet de l'inconscient (je reprendrai cette terminologie pour la facilité d'écriture) est ainsi "posé". Il s'agit pour l'être de se loger dans un endroit qui assure alors une armature à son être au monde. Dans la subjectivité, c'est bien d'une position dont il s'agit. Ce concept, de par son premier abord statique, même à le mettre au pluriel « les positions », en a progressivement appelé un autre, celui de la "dimension subjective". Cette dimension se saisit dans l'affirmation d'A. Rimbaud «je est un autre » reprise et développée par Lacan où, dès que nous parlons, s'instaure une division subjective, entre identité et altérité. C'est toute la différence entre le "je" qui énonce, sujet de l'énonciation et le "je" dont il est question, sujet de l'énoncé, ouvrant également le champ de théorisation sur le clivage freudien.

F. Hurstel[47] nous indique que le concept de différenciation subjective a été utilisé pour la première fois dans la littérature psychanalytique par W.R.D. Fairbairn en 1941, concept repris largement par de nombreux auteurs. Ce concept se serait développé ultérieurement en France, notamment autour des travaux de Pierre Legendre, dans les années 1970-1980. Elle poursuit

---

[46] Alex Raffy, « *Les psychanalystes et le développement de l'enfant* » Édition ERÈS collection psychanalyse et clinique dépôt légal janvier 2000, p. 45

[47] Françoise Hurstel**,** *Naissance du sujet et fonctions de la famille, catégorie de la différence, différenciation subjective, identité,* article du 27ème colloque de la famille et de la sexualité 8 et 9 mars 1996. « Identification et identité dans la famille ». 1997 Louvain La Neuve édition Bruylant.

en nous indiquant[48], que « le concept de différenciation subjective rend compte de la scansion des positions psychiques dont la condition structurale est celle d'un impératif de différenciation ». Cette différenciation subjective implique pour le sujet la constitution d'une réalité extérieure au sujet, dont le texte de Freud "*Die Verneinung*"[49] (la dénégation) en détaille les articulations (jugement d'attribution et jugement d'existence). Cela suppose encore pour le sujet de franchir le pas pour que, de cette réalité extérieure ainsi constituée, puisse advenir un JE. La relation mère-enfant, initialement placée sous le signe d'une complémentarité narcissique fusionnelle, représente pour l'enfant un enlacement narcissique du sujet avec sa propre image. Cette dimension subjective suppose une image différenciée, n'incluant plus cette complémentarité narcissique fusionnelle et dont il devra se "couper". Encore faut-il que cette séparation ait pris un sens en étant symbolisée et donnant lieu à une image fondatrice, à la fois de l'image inconsciente mais aussi fondatrice de la différence. Il s'agit en effet de ne pas tomber dans le mythe mortifère de Narcisse et d'être happé par sa propre image dans un jeu en miroir fatal. "C'est celui-là que j'aime", nous dira Narcisse, ne distinguant pas cet objet réfléchi, le reflet de son image, de lui-même, dans une continuité sans limite du rapport du sujet à l'objet. J. Derrida[50] développera cette idée sous un autre aspect qu'il nommera « la différance » avec un "a" pour marquer le mouvement, une sorte de distance, d'arrachement à soi, qui intègre les traces de l'avant, de l'après et du dehors, marques de la temporalisation et de l'espacement. Il reprendra cette idée et la développera en questionnant le « sens de l'être comme présence », « la présence comme suffisante à être… ». J. Derrida développe ce principe, entre autre, dans le concept d'auto affectation ou auto affection, c'est-à-dire cette opération de la voix qui permet une présence à soi, dans ce continuum dedans/dehors tout en introduisant une « différance ». L'enfant sera amené à mettre à l'épreuve cette catégorie de la différence, à l'éprouver. La différence des sexes et la différence des générations constituent le paradigme de cette opération, dans laquelle l'inscription imaginaire spéculaire en érige la forme et l'inscription symbolique le fondement. Ces catégories de la différence seront constituées et mises à l'épreuve dans la rencontre avec ce premier Autre que représente la famille. En ce sens, la fonction fondamentale de la famille pour le devenir subjectif d'un enfant est de lui garantir lorsqu'il naît, une place symbolique

---

48 Françoise Hurstel**,** op. cit p. 85

49 Sigmund Freud, *Die Verneinung*, 1925 - *la dénégation* in *idées, résultats problèmes*, PUF Paris, Tome II 1985

50 Jacques Derrida**,** *la voix et le phénomène,* éd. Édition PUF, collection Quadrige 2004.

clairement délimitée, clairement différenciée, vecteur des identifications. La différence sexuelle inscrit la dimension du manque. La différence généalogique lui permettra de trouver sa place parmi les siens, place qui viendra marquer la différence d'avec l'autre, père, mère, frère, sœur, cousins … selon le principe généalogique.

Les théories dans le champ psychanalytique ont développé, en complément du concept de « moi », celui de « Sujet » pour rendre compte d'une fonction d'appropriation de sa propre activité psychique par le moi. La forme éminemment statistique du concept de subjectivité a amené progressivement à appréhender la dynamique à l'œuvre, ce qui a permis de prendre en compte le mouvement, intégrant temporalité, espace et parole pour aboutir à la notion différenciation subjective. Ces vingt dernières années ont cependant vu naître de nouveaux outils linguistiques, autour de cette question de la construction subjective. Les temps changent, les discours dominants évoluent et les liens sociaux se modifient voyant les expressions symptomatiques prendre de nouvelles formes et colorations. C'est à partir des problématiques adolescentes que le concept de subjectivation a été progressivement développé. Les recherches en cours sur la différenciation subjective adolescente se sont focalisées sur les modalités à l'œuvre permettant de dégager « la subjectivation » qu'il serait préférable de qualifier de «processus de subjectivation». L'acception commune aux différents auteurs, caractérise l'usage du concept de subjectivation par la prise en compte des formes de souffrances psychiques liées à la construction d'un espace psychique différencié. Son usage diffus et probablement réducteur, assimile trop souvent la subjectivation à des points d'émergence subjective, masquant ainsi toute la dynamique à la fois de processus, de mouvement et peut-être de souffrance, pour le sujet adolescent. C'est ce que recouvrent tout justement « les figures pathologiques de la subjectivation » à savoir prendre la couleur ou des allures pathologiques mais sans être pathologique en soi. C'est au temps adolescent que la rencontre de la chair réactive tous les processus en jeu dans au sortir de l'Œdipe. La subjectivation adolescente advient de la confrontation au pubertaire où le réel du corps, l'insistance de chair, vient lui signifier que l'heure a sonné de pouvoir enfin mettre en pratique la logique phallique « plus tard quand je serai grand ». Du fait de son immaturité corporelle, l'enfant était supposé avoir patiemment organisé ce temps d'attente, de latence, au sortir de la traversée œdipienne à l'appui des figurations imaginaires du complexe d'œdipe et de sa promesse œdipienne. L'enjeu psychique de ce complexe, assurait jusque-là son rapport au monde, permettant de temporiser et de remettre à plus tard la possession imaginaire pour son propre compte de l'objet de la puissance. Dans l'attente, l'enfant accordait l'objet

phallique aux parents et à leurs substituts, auxquels il pouvait alors s'identifier. Déconstruire ces identifications aux imagos parentaux et tenter d'accepter que la convoitise phallique ne soit qu'un leurre, ou plutôt s'accommoder autrement de ce leurre, sera tout l'objet du franchissement adolescent au travers de la subjectivation.

Le concept de subjectivation, à partir de la problématique adolescente et ses figures pathologiques, nous ouvre également à une autre dimension, là où R. Cahn (1998) nous propose une alternative ou peut-être plutôt un prolongement au « Sujet lacanien, comme effet du signifiant ». Les travaux de la psychanalyse contemporaine permettent à l'auteur d'introduire la notion de "dimension subjectale" qui engloberait à la fois le corps et la pensée. R. Cahn[51] considère que la notion de processus de subjectivation couvre tous les registres de la naissance à l'âge adulte. Il accorde cependant une importance particulière au temps de l'adolescence parce que les processus de subjectivation rendent compte des particularités structurelles de l'ensemble des tableaux cliniques que l'on peut rencontrer à tous les âges. C'est donc dans une double perspective synchronique et diachronique que s'inscrit son développement. Pour l'auteur, le processus de subjectivation s'avère décisif tant, dans les toutes premières années de la vie, que dans le temps du remaniement adolescent. Période où le jeune adolescent sera confronté aux angoisses identitaires et devra gérer ses rapports à l'objet. Chez l'adolescent les rapports à l'objet présentent des qualités souvent très opposées, tantôt hyper excitant, tantôt hyper menaçant. Ceci entraînera des liaisons comme des déliaisons, dont l'étendue et l'intensité seront fortement variables. Ces rapports pourront s'appuyer, voire se cristalliser, sur le « su et le connu », ceux déjà éprouvés émanant des anciennes liaisons, mais ces rapports devront aussi s'ouvrir à la création de nouvelles liaisons. C'est en cet endroit précis que R. Cahn nous introduit à la question pulsionnelle : « *C'est là que la contrainte nouvelle, à la fois interne pulsionnelle, et externe de l'environnement et des objets, viendra ratifier, consolider, remettre en cause ou modifier plus ou moins radicalement les modalités antérieures du processus de subjectivation, lequel est un processus de différenciation bien davantage qu'un processus d'individuation séparation*». Ce processus de différenciation amènera l'infans à une pensée propre, au travers de l'appropriation de son corps dans un « processus de désengagement ou de désaliénation du pouvoir de l'autre ou de sa jouissance[52]». Dans les diverses transformations nécessaires aux étapes de la vie, ce

---

51 Raymond Cahn, *L'adolescent dans la psychanalyse : aventure de la subjectivation,* PUF 2002- 2ème édition collection fil rouge (1ère édition 1998) p. 51-70

52 Raymond Cahn**,** op. cit. p. 51

mouvement de différenciation / désengagement sera créateur et constitutif, et de la constitution du sur-moi et de l'idéal du moi. Il conclura ce passage en spécifiant « qu'au niveau du Moi, on verra s'opposer les intrusions identificatoires aliénantes et les identifications structurantes, modelées certes sur l'objet, mais issues du sujet». Contenir, organiser et ordonner seront la manne de ce qui viendra constituer la dimension spécifique de la manière d'être du sujet pour « *donner sens aux incessants changements, internes et externes, qui l'affectent, changements qui le font autre pour autant qu'il demeure lui-même : une manière d'être vivante, créative […] séparé d'une part plus ou moins essentielle de lui-même, plus ou moins irrémédiablement exilé de l'objet primaire*[53] ». Au passage il me semble important de relever la contribution du concept de subjectivation du point de vue structurel, que R. Cahn[54] nous soumet. Au regard des problématiques adolescentes dans les différentes symptomatologies qu'elles peuvent prendre, l'auteur nous indiquera : « *On comprend que les diverses et multiples défenses labiles, passagères, présentées par l'adolescent face au danger de s'assumer comme sujet, perdurent et se fixent dans des "états limites", lorsque ce danger quel qu'en soit l'origine vient se camper au cœur de l'être. Etats qu'il serait dès lors pertinent de considérer comme limites, non pas entre névrose et psychose, mais entre capacité et incapacité d'accéder à la position de sujet* ». En ce sens ce serait la « position de sujet » qui déterminerait la possibilité ou le degré d'élaboration des modalités de défense : plus le sujet s'éloigne d'une position subjectale, plus la possibilité pour le sujet d'être le « sujet de ses conflits » devient difficile. Les relations objectales premières, puis celles côtoyées aux temps de l'œdipe et fortement réactivées au temps de l'adolescence, viennent remailler à minima la construction subjective. Pour peu, que ces temps primordiaux, œdipe et adolescence, soient eux aussi fragilisés, quelles défenses trouver, si ce n'est sur un versant symptomatique, contre l'envahissement d'un excès d'excitation ? R. Cahn[55] nous dira : « S'opérera alors la collusion psychotisante entre un conflit identitaire actuel, la fragilité narcissique première, bien plus redoutable encore lorsque s'y adjoignent mensonges, secrets ou douloureux messages parentaux, qu'ils concernent l'origine du sujet, sa place dans la succession des générations, ses éprouvés propres ou ceux de ses géniteurs à son égard ». On est bien à la croisée du synchronique et du diachronique.

---

53 Ibidem p. 53
54 Ibidem p. 54
55 Ibidem p. 57

S. Wainrib[56] dans son article reprend les points forts de l'œuvre de R. Cahn. Ainsi, il nous sensibilise d'emblée sur le fait que les problématiques actuelles ne peuvent être réduites aux seuls termes des conflits pulsionnels, à la seule logique de l'intrapsychique déconnectée de l'influence des objets. Le concept de subjectivation en psychanalyse invite à une pensée complexe, ni « tout pulsionnel », ni tout « sujet lacanien, comme effet du signifiant ».

Pour Wainrib les réflexions psychanalytiques contemporaines ont su mettre au travail les enseignements de S. Freud puis de J. Lacan : « Il s'agit de repenser la question du sujet d'un point de vue psychanalytique, comme un sujet en émergence résultant de processus à la fois associés et conflictuels ». En s'appuyant sur les travaux de R. Cahn, il nous précisera que les processus d'appropriation subjective nécessitent la constitution d'un espace psychique personnel, fondant la possibilité d'un travail interne de transformation et de création psychique. Le devenir de l'organisation psychique du sujet implique donc la présence simultanée des contraintes, des pulsions et des effets de l'objet.

Il développera l'idée que la subjectivation est un effet du jeu qui donne sens pour soi à la séparation. Il poursuit en précisant que le sujet ne préexiste pas au jeu, mais se déploie dans une logique circulaire, propre au jeu de l'inconscient. Il serait à la fois metteur en scène et adviendrait de la réalisation de son scénario. Dans cette mise en scène personnelle, les pôles pulsionnels, sexuels et identificatoires peuvent alors s'entrecroiser. « Porter par son corps, le jeu permet de dessiner une position identificatoire face à une série de questions qui sont autant de confrontations du sujet aux limites : différences des sexes et des générations, désir de la mère, scène primitive… ».

En ce sens il lui paraît important d'apporter une relecture de l'œdipe en le reprenant du point de vue de la subjectivation : « l'œdipe serait à reprendre ici du point de vue de la subjectivation, exemple même du double jeu de l'inconscient, se donnant une limite, dont il bat sans cesse le rappel, comme pour mieux laisser simultanément se profiler dans l'inceste et le meurtre du tiers, la perspective de la fin d'un manque[57] ».

Entre pôle pulsionnel et pôle narcissique (pure auto référence sans lien à l'objet) S. Wainrib conclura « si le processus de subjectivation passe par le narcissisme, sa route continue sur les chemins de la symbolisation et de tiercéité (en référence aux travaux de A. Green, 2002), hors de l'absorption par une fascination mortifère du non être ou d'un collage au désir de

---

[56] Steven Wainrib, *La question de la subjectivation en psychanalyse,* Article dans le cadre d'un colloque « autour de l'œuvre de Raymond Cahn ». 2005

[57] Ibidem p. 7

l'autre[58] ». Dans la même lignée F. Richard pose la subjectivation comme une alternative au sujet tout lacanien, comme effet du signifiant, dans une dimension subjectale qui engloberait corps et pensée.

5.2.3 Dérivées conceptuelles de la subjectivation :

Mon recueil des travaux en cours sur le concept de subjectivation, m'amène à signaler brièvement les dérivées conceptuelles issues du concept de subjectivation, bien que ces conceptualisations n'amènent pas de prolongements fondamentaux à ma problématique de thèse.

Subjectalisation, intersubjectalisation, intersubjectalité, matrice subjectalisante :

S. Wainrib reprendra des travaux de R. Cahn un dernier concept, celui de subjectalisation[59]. L'auteur définit le concept de subjectalisation, comme étant « les conditions qui rendent possible l'émergence de la subjectivation pour un sujet». En somme, il s'agira de repérer tout ce qui facilite l'émergence d'un lieu pour vivre dans son corps en rapport de délimitation et de liens avec d'autres, dotés de leur propre aire de subjectivation.
« La subjectalisation s'articule à des concepts aussi divers que la contenance et la transitionalité (Winnicott), la capacité de rêverie de la mère (Bion) mais aussi la référence au tiers, au Nom du Père pour Lacan ». Il nous précisera enfin, « au jeu de l'inconscient, avec ces scénarios imaginaires, s'articule la place de chacun, en fonction du système de parenté propre à la culture, avec tout un réseau de droits et d'interdits venant à la fois encadrer et relancer le jeu du désir[60] ». La subjectalisation semble s'inscrire d'abord du côté du sujet, mais ne peut se déployer sans l'Autre, dans son rapport à l'autre. La subjectivation s'érige à la croisée du sujet, de l'Autre et du groupe, ce qui en appelle au concept d'intersubjectalisation introduit par André Carel[61]. Partant du développement sur le devenir sujet, ce processus indéfini de subjectivation, il suppose qu'un autre, en général le parent ou ce qu'il appelle son groupe famille, puisse « maintenir une fonction subjectalisante suffisamment bonne en qualité et en continuité, pour permettre au sujet natif, d'instaurer via l'identification et l'investissement,

---

58 Steven Wainrib, *La question de la subjectivation en psychanalyse*, op. cit. p. 7
59 Ibidem p. 8
60 Ibidem
61 André Carel, *Les processus de subjectivation-intersubjectalisation et le groupe famille*, argument dans le cadre d'un colloque « autour de l'œuvre de Raymond Cahn », avril 2005.

réciproques et asymétriques, un soi autonome dans le lien ». Pour décrire ce principe A. Carel propose le concept d'intersubjectalisation et son corollaire intersubjectalité, parce que « la subjectalité entre parents et enfants apparaît réciproque d'emblée, mais elle est « inter » et sur elle s'appuie la subjectivation de chaque individu ». L'auteur nous dira que la famille est à la fois un groupe avec son identité, son enveloppe, sa subjectivité propre supposée stable, mais elle est aussi un réseau d'association de sujets dans la synchronie des contemporains et la diachronie du générationnel, réseau mouvant et non limité. Il s'interrogera sur les principes organisateurs qui puisent dans ce groupe famille une « matrice » de subjectivation-intersubjectalisation. Et c'est bien parce que la subjectivation de chacun des individus sera plus ou moins aboutie, que la fonction subjectalisante pour le sujet en devenir sera plus ou moins facilitée ou contrecarrée. En ce sens l'intersubjectalisation peut apparaître à la croisée du sujet et du groupe, le groupe pensé comme une entité en soi. Ces positionnements conceptuels s'inscrivent dans le prolongement des travaux de René Kaës, travaux que l'on reprendra plus loin au regard du concept d'affiliation et du contrat narcissique secondaire (chapitre 6.5.5).

5.2.4 Synthèse sur la conceptualisation de la subjectivation :

S. Wainrib nous signifie que les recherches élaborées sur le concept de subjectivation introduisent un nouveau point de vue en psychanalyse, limite entre l'intrapsychique et l'intersubjectif. Ce concept introduit temporalité, dynamique et processus, nécessaires et articulés autour d'une bipolarité toujours sous-jacente. Il témoigne aussi de la diversité des pratiques qui seront alors à l'œuvre pour accompagner les processus de subjectivation adolescents. Quel que soit le registre par lequel les définitions sont abordées, on se retrouve entre une réalité extérieure objectivable en lien avec quelque chose d'un principe intérieur propre au sujet. Le concept de subjectivation apparaîtrait comme un concept articulant l'intra psychique et l'intersubjectif, dans ce qui se passe pour un sujet donné dans tous les liens et relations qu'il peut établir avec les autres.

Catherine Chabert[62] conclura: « Le concept de subjectivation n'apporte rien de nouveau par rapport à ce que la psychanalyse a théorisé jusqu'à nos jours, mais il a le mérite d'englober

[62] Catherine Chabert, *Symbolisation, appropriation subjective*, colloque « Autour de l'œuvre de Raymond Cahn », avril 2005

dans un seul concept plusieurs processus mis en jeu dans la formation du sujet en tant qu'être séparé ».

5.3 La structure et les opérateurs de la subjectivation

Subjectivation, nouveau point de vue en psychanalyse qui nous a invités à une pensée complexe, ni « tout pulsionnel », ni tout « sujet lacanien, comme effet du signifiant », une alternative offrant une dimension subjectale qui engloberait corps et pensée. L'actualité de ce concept n'amène cependant pas d'avancée fondamentale au regard de ce que la psychanalyse a théorisé jusque-là.

Cette traversée sur la conceptualisation du concept de subjectivation et ses dérivées conceptuelles nous a amenés à considérer les deux plus grandes avancées théoriques du champ psychanalytique, l'hypothèse de l'inconscient freudien, en passant par le sujet de l'inconscient, pour prendre en compte la dimension du parlêtre lacanien. L'être humain reste un être de langage ce qui le différencie fondamentalement de toutes les autres espèces vivantes. Cette prise dans le langage bien avant sa naissance l'accompagnera tout au long de sa vie. Il ne peut s'avancer qu'au travers des figurations, sonorités, harmonies et résonnances de la langue, qu'il soit ou non en capacité d'articuler ou d'entendre le langage, ou lorsque le sujet s'absente de son dire lorsque les traits psychotiques s'immiscent. Cette affectation langagière première, l'humain devra trouver sa manière de la porter[63] en la prenant à sa charge, de composer avec. Il s'agit de se mouvoir et de nouer les catégories du Réel, cet impossible à dire, du Symbolique, ce registre qui ordonne l'interdiction dans sa double dimension, interdire et autoriser ce qui se dit entre les dits, et de l'Imaginaire, ce registre qui se constitue à partir de l'image, registre du leurre et de l'identification. Trois modalités du triptyque lacanien dont le nouage les unes avec les autres définira la formalisation du nœud borroméen de la fin de son œuvre. Il faut également prendre en considération cette autre ponctuation majeure de l'œuvre de Lacan, instaurant une rupture avec les perspectives structurelles psychiatriques, névrose, psychose, perversion, dans leur rapport au normal versus pathologique. Les dernières avancées théoriques de Lacan lui permettront de présenter la question de la structure, non plus en termes de rupture ou d'exclusion de l'une par rapport à

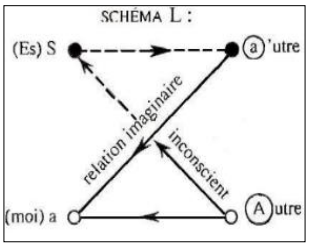
63 En référence au terme "Träger" (porteur) introduit par Philippe Koeppel *«un débat entre genèse et structure»* octobre 2006 Strasbourg. Conférence AFERPE (Association pour la Formation et la Recherche en Psychopathologie de l'Enfant – Strasbourg)

l'autre dans laquelle le sujet serait fixé, mais de la concevoir comme une modalité à chaque fois singulière, propre à chacun, qui consiste à faire tenir le nouage des trois registres du nœud borroméen. Les structures cliniques n'en sont pas exclues pour autant, pour un sujet, le glissement d'une structure à l'autre s'avère alors possible. Ces modalités singulières révèlent la sinuosité du parcours de la subjectivation du parlêtre. Au-delà de la sinuosité effective du cheminement à chaque fois singulier, la structure reste un invariant qui charpente la subjectivation, dont il me faut à présent circonscrire les linéaments constitutifs, ces lignes de partage reprises dans les écritures logiques et de cerner les opérateurs tracés par Lacan qui sont en jeu dans la structure pour tout un chacun.

5.3.1 La structure de la subjectivation :

Si la structure préside à la subjectivation, elle s'inscrit d'emblée pour Lacan dans la différence, en ce sens qu'elle ne trouve aucune accointance ou déterminisme avec un quelconque ordre de la genèse du sujet et la linéarité de son développement. L'ordre structurel ex-iste au sujet comme non défini et non clos. Dès lors, dégager des lignes de démarcation, structure/opérateurs, apparaît risqué, tant l'intrication se révèle fondamentale, partition qui bat la mesure à 3-4 temps. En pointillé ou en ligne pleine, dépliée dans sa forme quadrangulaire, dont la forme triangulaire apparaît au premier plan, les quatre pôles, pivots de la structure, ordonnent la topologie lacanienne et ses diverses écritures combinatoires possibles.

Ces quatre pôles sont là d'emblée (en référence au schéma L de Lacan[64]), qui fait de la rencontre sujet/objet, un ajustement nécessaire et à chaque fois singulier, du nouage de la ternarité des trois registres Symbolique, Imaginaire et Réel, entrecroisement de l'axe imaginaire, dans sa dépendance à l'Autre du langage qui lui préexiste. La structure ne connaît pas la temporalité du développement linéaire. Pas de père qui, dans un tiers temps, viendrait rompre la dyade mère-enfant. Ces quatre pôles sont là d'entrée de jeu. Cette schématisation lacanienne vient ordonner ce que Freud a mis en exergue dans le complexe d'œdipe et théorisé à partir du mythe antique et son prolongement le mythe freudien du père de la horde (chapitre 9, Œdipe de la tragédie au complexe). Les approches



[64] Référence au "schéma L" développé et repris dans plusieurs séminaires de Lacan, et en particulier dans - *Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse 1954-1955* et *Le séminaire sur la lettre volée* in J. Lacan, Ecrits 1966.

freudiennes baliseront les deux axes de la structure telle que Lacan les développera : la structure œdipienne et la structure du discours, cette prise du sujet qui ne peut, que se faire représenter par un signifiant pour un autre signifiant. Ce clivage est à l'origine de la division subjective, laissant derrière elle cette part de reste, que la mise en mots et images ne peut assimiler dans le langage. Structure quaternaire qui fonde la structure du sujet selon les deux axes eux-mêmes régis par leurs quatre pôles : l'axe œdipien d'une part (mère-père-enfant-phallus) et l'axe du discours d'autre part (*$*-S1-S2-a). La possible prééminence d'un des pôles sur un autre induit l'aspect non défini et non clos de la structure autour de ces quatre pôles dans lesquels le sujet devra se constituer. Ce tour d'horizon de la structure ne serait complet sans entrer à minima dans les déclinaisons de l'aliénation, les quatre formes d'aliénations auxquelles le sujet se trouve assujetti.

5.3.1.1 L'aliénation spéculaire

L'aliénation spéculaire désigne ce rapport à l'image spéculaire, qui instaure un rapport de leurre (le semblable). C'est une image dans laquelle il ne peut se voir qu'au travers du prisme de l'image que l'Aure lui renvoie de lui, et tous ces petits autres qui viendront l'incarner, la mère, le père, le frère, le rival…). Cette image spéculaire l'enfant va accepter ou non d'y constituer une image du corps non morcelée et s'y reconnaître.

5.3.1.2 L'aliénation dans le langage

L'aliénation dans le langage a déjà été largement évoquée dans le clivage du sujet $ et l'écriture du mathème (*$* - S1 – S2 – a), ce sujet, qui tout en s'éclipsant sous son dire, se « précipite » sous ce "je" pour se présenter sous son nom dans le discours courant.

5.3.1.3 L'aliénation au désir de l'Autre

L'aliénation au désir de l'Autre est une autre forme de prisme dans lequel le sujet se trouve pris. Il est induit par l'entrecroisement de l'axe imaginaire et sa dépendance à l'Autre du langage auquel le sujet doit être introduit. L'aliénation se faufile par l'entremise du désir qu'il ne reçoit de l'Autre que comme énigme cause du désir, dont Œdipe nous trace la voie (chapitre 9. 1, Œdipe ou l'instance de la lettre).

5.3.1.4 L'aliénation à la jouissance

L'aliénation à la jouissance nous indique ce rapport à la Chose, l'insaisissable des tréfonds archaïques de la chair voué au refoulement originaire. Le corps du parlêtre s'en trouvera affecté. Le rappel de cet insaisissable sera porté par les objets partiels dans son lien à l'autre. En ce sens l'aliénation à la jouissance ligature la demande et le désir : la voix et le regard (comme expression du désir de l'autre) et le sein et les fèces (comme expression de la demande de l'Autre).

5.3.2 Les opérateurs de la subjectivation :

Opérateur est une terminologie probablement impropre à qualifier ce qui va opérer pour que la structure se complexifie, consiste et se déploie sur le chemin sinueux de la subjectivation mais que m'impose la mise en ordre de la présentation. Je déclinerai les opérateurs au nombre de quatre, chacun à leur tour générant et repris dans des ramifications théoriques. Densification de la structure qui en passera par ce qui fera complexe, et en ce sens structurera les opérateurs : le complexe de sevrage, le complexe d'intrusion, le complexe d'œdipe et le quart élément, cette part de reste, l'objet petit "a". Les développements théoriques ultérieurs élaborés par Lacan se trouvent en germe dans le texte *Les complexes familiaux*[65]. Je m'appuie sur ce texte pour structurer les trois premiers opérateurs. Chacun des complexes participe d'un rôle organisateur du développement psychique. Le complexe a d'abord été défini par Freud comme un facteur essentiellement inconscient, comme l'effet sur le sujet de la constellation interindividuelle que représente l'institution familiale. Lacan va largement recourir à la notion d'imago, complémentaire de celle de complexe. Les représentations, survivances imaginaires, quelques fois déformées et souvent inconscientes des relations expérimentées par le sujet au sein de sa famille seront désignées sous le nom d'imago.

---

65 Jacques Lacan, *les complexes familiaux*, Navarin éditeur, collection bibliothèque des Analytica, 1984. Cet article de Lacan, écrit à la demande de Wallon est publié dans *l'Encyclopédie Française,* tome VIII, en mars 1938. L'édition originale fait apparaître les intertitres qui furent imposés à Lacan par Lucien Febvre (responsable de *l'Encyclopédie Française)* et Henri Wallon (responsable du Tome VIII, intitulé : « La vie mentale »). Intertitres qui présentent un certain intérêt et qui ont disparu dans leur reprise *les complexes familiaux,* aux éditions Navarin.

5.3.2.1 Le complexe de sevrage :

Le complexe de sevrage[66] a la spécificité de fixer dans le psychisme la relation de nourrissage, ce néo équilibre parasitaire lié à la détresse initiale du nouveau-né. La séparation et la rupture d'avec les conditions d'ambiance et de nutrition qui font l'équilibre parasitaire de la vie intra-utérine, laisse l'enfant dans une "*Hilflosichkeit*" première à l'origine des malaises primordiaux. Ce complexe de sevrage s'inscrit en creux de ce malaise et bat le rappel de ce premier sevrage congénital « le sevrage - au sens étroit - donne son expression psychique, la première et aussi la plus adéquate, à l'imago plus obscure d'un sevrage plus ancien, plus pénible et d'une plus grande ampleur vitale : celui qui à la naissance, sépare l'enfant de la matrice, séparation prématurée d'où provient un malaise que nul soin maternel ne peut compenser[67] ». Le complexe de sevrage représente la forme primordiale de l'imago maternelle, dont le visage humain prendra toute la valeur d'expression psychique. Le néotène construit de façon très précoce une connaissance de la présence qui remplit la fonction maternelle. Lacan nous précisera que c'est le refus du sevrage qui fonde le positif du complexe, à savoir l'imago de la relation nourricière que l'enfant tente de rétablir et qui fonde l'ambivalence du vécu de la situation de sevrage. Le refus crée la dimension de la représentation. À partir des sensations et du perçu immédiat, le bébé sera amené à construire une représentation imagée de l'objet avec lequel il était en contact et qui lui a procuré des sensations de plaisir comme de déplaisir. Il s'agit pour lui d'élaborer le passage du plan de la chose au plan de la représentation. Ceci nécessite, bien évidemment, que le bébé renonce à l'objet de satisfaction réel, à la perte du sein. L'enfant gagne en " représentation " mais cette perte laisse un vide, un manque qui ne pourra être compensé par la seule représentation et dont il aura toujours à faire. L'imago maternelle qui résulte de ce refus prendra une dimension autre « l'être qui absorbe est tout absorbé et le complexe archaïque lui répond dans l'embrassement maternel […] pour peu qu'on considère l'enfant attaché à la mamelle ». L'enfant répond à ces embrassades par la satisfaction et la plénitude de l'après nourrissage. De la mamelle, Lacan extraira la mamme, représentation de la matrice originaire. La satisfaction apparaît partagée dans la mesure où dans cette relation de nourrissage, la mère reçoit et satisfait le plus primitif de tous les désirs « Seule l'imago qui imprime au plus profond du psychisme le sevrage congénital de l'homme peut expliquer la puissance, la

---

66 Jacques Lacan, *les complexes familiaux* op. Cit p. 25-35

67 Jacques Lacan, *les complexes familiaux* op. Cit p. 33

richesse et la durée du sentiment maternel. La réalisation de cette imago dans la conscience, assure à la femme une satisfaction psychique privilégiée, cependant que ses effets dans la conduite de la mère préservent l'enfant de l'abandon qui lui serait fatal ». Cet éprouvé partagé va au-delà de la relation de nourrissage, tant pour la mère que pour l'enfant. Dans l'étreinte et la contemplation de l'enfant au cours de l'allaitement, la mère reçoit et satisfait le plus primitif de ses désirs. Complexe de sevrage et désir de la mère se trouvent conjoint dans le même mouvement. Lacan se dégagera ainsi de la base instinctuelle prise dans un fondement biologique dessinée par Freud. Ce dégagement permettra à Lacan de développer deux axes : L'axe de la castration qui va au-delà de la castration phallique de Freud dans le sens où la castration de l'enfant s'érige sur fond de répétition et prend appui dès l'origine sur la castration de la mère. Dans le deuxième axe, Lacan introduit la dimension des idéaux et leurs assises culturelles qui assurent les fondements de la cohésion du groupe social, dans les régulations culturelles du sevrage qu'elles proposent (avec ce qu'elle comporte comme dimension de désir). Faut-il encore que l'imago maternelle soit sublimée pour que de nouveaux rapports s'introduisent dans le groupe social, afin que l'imago maternelle salutaire dans son origine, ne devienne pas vectrice de mort. Cet "appétit de la mort" auquel peut conduire la recherche de la représentation de l'imago et la satisfaction pleine qu'elle recèle en elle. La question de la représentation psychique de l'imago, apparaît fondamentale dans la construction Lacanienne, dans cette lente élaboration, toujours remaniée. Dans ce même texte Lacan relève qu'en ces temps de dépendance, le moi n'est pas constitué, pas plus que ne l'est le narcissisme en l'absence d'image du moi. Il est amené à nuancer les conceptions freudiennes d'érotisme oral. Lacan propose de considérer que la nostalgie du sein nourricier ne peut relever du complexe du sevrage, qu'à travers son remaniement par le complexe d'œdipe. Ce sera la fonction des complexes successifs que d'intégrer ces nouveaux rapports au psychisme. Dans ce premier complexe, l'objet (la mamme), le désir (le désir de la mère), la mort (l'appel de l'imago maternelle), la culture (la dimension des idéaux et les régulations culturelles du sevrage) se trouvent dessinés, sous couvert du rapport à la mère. L'imago qui s'y constitue s'inscrit au fondement de l'organisation psychique.

5.3.2.2 Le complexe d'intrusion[68] :

« Le complexe d'intrusion représente l'expérience que réalise le sujet primitif, le plus souvent quand il voit un ou plusieurs de ses semblables participer avec lui à la relation domestique, autrement dit lorsqu'il se connaît des frères ». La dimension du semblable est d'emblée posée et déployée dans toutes les relations domestiques possibles, dont l'intrusion du frère symbolisera le complexe et ouvrira la voie aux répétitions ultérieures. Le semblable amène une double dimension, celle de l'identique et du différent qu'incarne l'autre semblable, le frère. Lacan est amené à décortiquer ces relations, entre autre, à partir de la description de St Augustin décrivant la jalousie, sentiments d'amour et de haine, engendrés par le spectacle du frère de lait. Lacan y prend appui pour en dériver et définir la structure du complexe d'intrusion dont il dégagera la première forme d'identification à l'autre. Le principe d'identification trouve ses premières assises dans le complexe d'intrusion dont Lacan nous dit « la jalousie dans son fond, représente non pas une rivalité vitale mais une identification mentale ». C'est en ce point que le néotène confond une partie de l'autre avec la sienne propre. C'est à partir d'un point de confusion entre moi et l'autre qu'il peut alors s'identifier à ce dernier. Dans ces prémisses de l'identification, on est du côté du même et de l'identique. Les prolongements théoriques issus de cette première approche de l'identification, seront repris dans le "chapitre l'identification dans tous ses états". Ces premières relations "autres", celles liés à la mère et prolongées par le complexe d'intrusion, instaurent une première forme d'identification. Cette image encore précaire fonde le " sentiment de l'autre" dans la confusion avec l'autre. La perception de ce rival permet progressivement d'élaborer la forme d'un « autre » comme objet. Cette identification fonctionne alors comme "doublure intime" à l'aube du dédoublement du sujet. Cette identification au frère, ce rival avec son lot d'agressivité et de satisfaction empruntées, « n'attire une agression spéciale que parce qu'elle répète dans le sujet l'imago de la situation maternelle et avec elle le désir de mort ». Cette identification puisée dans l'archaïque du sevrage, apparaît cependant secondaire tant le rapport au semblable, éveille la dimension de l'autre. L'enfant trouvera un écho dans cet autre semblable que le miroir reflète: « cette identification dont nous désignons le moment génétique sous le terme de stade du miroir. Le stade ainsi considéré répond au déclin du sevrage ». Ce sont là les premiers jalons de ce que Lacan a développé en 1936, au Congrès de

[68] Jacques Lacan, *les complexes familiaux,* p. 35-49

Marienbad, qui seront finalisés en 1949 dans la publication de l'article de référence[69] sur le stade du miroir. Le stade du miroir trouvera son aboutissement théorique à l'appui de la trilogie des schémas optiques (l'expérience de Bouasse, le vase renversé et le schéma optique simplifié) dont le complexe d'intrusion et son rapport au semblable reste la matrice. L'assomption jubilatoire de la reconnaissance par le sujet de son image dans le miroir atteste de « *la tendance par où le sujet restaure l'unité perdue de soi-même […] la recherche de son unité affective promeut chez le sujet les formes où il se représente son identité, la forme la plus intuitive en est donnée, à cette phase par l'image spéculaire. Ce que le sujet salue en elle, c'est l'unité mentale qui lui en est inhérente. Ce qu'il y reconnaît, c'est l'idéal de l'imago du double. Ce qu'il y acclame, c'est le triomphe de la tendance salutaire* ». Cette tendance salutaire a cependant un prix. Avant que le moi ne puisse affirmer son identité à construire, il doit se confondre avec cette image qui le forme, au prix d'une aliénation primordiale spéculaire, faire cette image sienne. L'unité qu'amène cette aliénation fondamentale ne fait qu'inscrire l'étranger en soi, la dimension du double. Le complexe d'intrusion dans son rapport au frère et au semblable permet à Lacan d'affirmer que « le moi se constitue en même temps que l'autrui dans le drame de la jalousie ». Ce deuxième complexe garde la trace du sevrage, la relation duelle primordiale décomplétée par l'autre des relations domestiques, instaure l'aliénation spéculaire, où la réalité rivée à ces connexions psychiques reste éminemment spéculaire. Un tour supplémentaire viendra en marquer le dégagement.

69 Jacques Lacan, *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je*, Communication faite au XVIème congrès international de psychanalyse, à Zürich, le 17 juillet 1949.

5.3.2.3 Le complexe d'œdipe[70] :

Du troisième complexe (largement développé au chapitre 9.2 le quatuor œdipien dans le tryptique des pères) je ne garderai que les lignes directrices synthétiques nécessaires à finaliser ce parcours de la subjectivation. L'objectif de Lacan est de réviser le complexe en y réinscrivant l'histoire de la famille contemporaine paternaliste afin d'en éclairer la névrose contemporaine. Lacan nous dit dans ce texte que le mouvement du complexe d'œdipe s'opère dans un conflit triangulaire pour le sujet. Il puise ses sources dans le premier objet d'amour offert à l'enfant dans le complexe de sevrage, à l'orée du désir de l'enfant articulé au désir de la mère. Ce conflit triangulaire s'est trouvé amorcé dans le complexe d'intrusion qui introduit une première esquisse de tiers, le semblable, dans cette relation duelle première. Le désir de la mère et ses absences éveillent la curiosité de l'enfant et sa recherche de causalité. Ce troisième complexe fait alors entrer en jeu la dimension de l'imago paternelle et ses effets civilisateurs, dans sa double dimension, l'interdit et la promesse œdipienne "plus tard quand je serai grand". La constitution du sur-moi et du fantasme de castration, héritiers de l'interdit, et la constitution de l'idéal du moi, héritier de la promesse œdipienne signent la sortie et la voie vers la recherche de résolution de la crise œdipienne. Le complexe d'œdipe a la spécificité de dérouler tout un scénario autour de la question du désir, propice à tous les déploiements fantasmatiques. Dès ce texte paru en 1938, Lacan énonce que les effets les plus décisifs du complexe d'œdipe tient en ce que « l'imago du père concentre en elle la fonction de répression avec celle de sublimation ; mais c'est là le fait d'une détermination sociale, celle de la famille paternaliste ». Il nuancera ses propos, en prenant en compte les travaux de l'ethnologue Malinowski sur les cultures matriarcales, lui permettant d'avancer que si ces deux fonctions, répressive et idéalisante, ne sont pas portées par la même personne, la fonction répressive est alors dévolue à l'oncle, ou au social dans le représentant de son substitut. La dialectique sociale, figurée par la famille paternelle conjugale et ses diverses autres formes de liens familiaux et/ou sociaux, convoque irrémédiablement cette question œdipienne, l'orientation pulsionnelle des désirs et leurs limitations. La dialectique sociale met en forme l'interdit et le fantasme de castration, que soutient la promesse œdipienne d'un "commerce sexuel" possible mais reporté. Cette dialectique de l'interdit apparaît antinomique, dans le sens que c'est un interdit qui ouvre au possible, reporté à plus tard « le conflit fonctionnel de l'œdipe introduit dans la répression, un idéal de promesse ». Cette voie

[70] Jacques Lacan, *les complexes familiaux*, p. 49-73

ouverte au possible, concentre toute la fécondité du complexe d'œdipe, par la voie d'un idéal à venir constitutif de l'idéal du moi de l'enfance. Interdit et idéal de promesse constituent cette dialectique, soumise aux aléas de la culture et des différentes formes que va prendre cette dialectique dans l'Histoire. Lacan pointe le déclin social de l'imago du père, déclin qu'il attribue par les effets extrêmes de retour du progrès social sur l'individu. Ce déclin du père amorce l'évolution des névroses décrites au temps de Freud, dont Lacan dégagera "la grande névrose contemporaine" et désignera la détermination principale de cette évolution, dans "la personnalité du père, toujours carente en quelque façon, absente, humiliée, divisée ou postiche". La figure du père carente, dégagée dès cet écrit, travaillera Lacan tout au long de son œuvre, dont la métaphore paternelle et les Noms du Père marqueront la suite de ses travaux et contribueront à leur tour comme opérateurs de la subjectivation.

Couches prises les unes dans les autres, pour donner l'épaisseur constitutive de la subjectivation: le complexe de sevrage annonce la théorisation du désir de la mère. Premier complexe qui trouvera d'autres ressorts nécessaires dans le complexe d'intrusion. Le sujet naissant trouvera sa première confrontation à une figuration de la triangulation dans son rapport au semblable et les déploiements du stade du miroir et ses schémas optiques, théorisation de l'image spéculaire. Cette triangulation s'affirmera dans complexe d'œdipe et l'imago paternelle, qui trouvera son point d'acmé dans la théorisation de la métaphore paternelle. Trois opérateurs, qui tel l'emboitement des poupées russes, offrent à chaque fois une dimension supplémentaire. Ces "matriochkas" symbole de la femme et de la fécondité, recèlent en son centre l'enfant, lui-même structuré autour du vide, du trou. Pas de poupée russes sans trou, ce vide originaire propice à tous les déploiements théoriques et mythiques. Ce trou dans lequel Lacan taillera la pierre angulaire de l'ensemble de sa théorie et qui constituera mon quatrième opérateur de la subjectivation organisé autour de ce que Lacan théorisera sur l'objet petit "a", dont quelques aspects au regard de ma problématique seront synthétisés dans le point suivant.

5.3.1.4 L'objet petit "a" :

A suivre Lacan à la lettre, ce qu'il désigne par l'objet "a" est un produit, qui advient de l'opération du langage[71]. L'objet petit "a" c'est ce qui est produit comme reste, qui choit et tombe, ne pouvant être pris dans les rets du langage. Sa prise s'enracine dans le premier sevrage congénital, cette séparation de l'enfant d'avec la matrice, que nul soin maternel ne peut compenser. Cette première trace sera à jamais refoulée. Au jeu du désir, les aliénations (langage- image spéculaire – désir de l'autre - jouissance) s'inscriront en cette place, sous réserve que le sujet y concède. Le sujet est marqué du signifiant, marque distinctive du parlêtre, ni tout à fait voix, que la phonétique et la phonologie exprime, ni tout à fait lettre, que le graphisme expose, ce qui ouvre à la polysémie et polyphonie du signifiant, le signifiant se trouvant accroché en filigrane entre la voix et la lettre. La locution "ni…ni" témoigne de ce que le signifiant ne vient que représenter l'être, tout de l'être ne peut être pris dans le signifiant (cette part rejetée lors du jugement d'existence exposé dans la dénégation freudienne[72] et reprise par Lacan pour distinguer la dimension de la réalité de celle de la catégorie du Réel), pas de collusion totalisante possible ce dont témoigne le reste. Reste de … points de suspension, marque de la "*saturation toujours inachevée"* (réf à J.T. Dessanti chapitre ancrages étymologie p. 79 de la thèse). Ce reste, à ne pas rester un électron libre dont on ne sait jamais ce qu'il peut entraîner sur son passage, trouvera sa consistance dans les diverses figurations de l'objet "a", que Lacan dénommera aussi l'objet cause du désir, recherche de cette saturation toujours inachevée. A ne pas être clos sur lui-même (l'appétit de la mort), c'est dans cet inachèvement, cette perpétuelle relance du désir que la subjectivation peut alors chercher à trouver sa voie. C'est sous ces différentes figurations que le sujet tente d'appréhender ce qu'il en reste de l'objet, sous le voile du fantasme. Voilée, c'est ainsi que se présente la dernière poupée Matriochka visible, voile de la maternité qui recouvre la femme, seule poupée à être voilée et à tenir un bébé dans ses bras.

---

[71] Jacques Lacan, *séminaire la logique du fantasme* 1966-1967, séance du 26 Avril 1967

[72] Sigmund Freud, *Die Verneinung*, 1925- *la dénégation* in idées, résultats problèmes PUF Paris, Tome II 1985

5.4 Au terme de ce parcours sur la subjectivation

L'écart le plus saisissant que nous apporte ce nouveau concept par rapport à celui de subjectivité, dont la configuration est plutôt statique, c'est d'introduire la notion de dynamique et de répétitions dans le rapport au champ de l'Autre. C'est dans ce qui procède de l'insaisissable, que les processus se répètent, constamment renouvelés et renouvelables, permettant à l'être humain de trouver un lieu où se loger assurant support et armature à son être au monde. Le concept de subjectivation apparaîtrait comme un concept articulant l'intra psychique et l'intersubjectif, dans ce qui se passe pour un sujet donné dans tous les liens et relations qu'il peut établir avec les autres, dans ce nouage Symbolique, Imaginaire, Réel. Il s'agit effectivement pour le sujet en devenir, d'accéder à l'affirmation subjective, d'entrer dans la logique de la négativité, de structurer l'identique et le différent, d'accéder à la représentation symbolique et de faire avec le manque, dans ses rapports à l'objet primordial et ses confrontations aux répétitions. Ceci tout en s'inscrivant dans les différences (sexe et génération) et sa concrétisation dans les places symboliques (de la place assignée à la place occupée), pris dans le discours de l'Autre.

Je m'interroge cependant quant aux propositions de S. Wainrib, de produire pour le sujet de la continuité d'existence lorsque manque l'objet avec lequel le sujet pourrait trouver une continuité sans limite. Dans cette coupure originaire, le sujet ne peut que se faire représenter et en ce sens il est toujours évanescent par essence. S'agit-il alors de produire de la continuité d'existence, qui s'inscrirait peut-être plus du côté moïque ou tout justement de pouvoir maintenir cet écart, cette discontinuité du rapport du sujet *$* et de l'objet, ce que le fantasme relance et qui offrirait alors un espace de subjectivation possible ? Ce qui m'amène à questionner la proposition de F. Richard qui pose la subjectivation comme une alternative au sujet tout lacanien, comme effet du signifiant, dans une dimension subjectale qui engloberait corps et pensée Pour le sujet, comment, « englober » quelque chose du côté du corps, et de la pensée, là où le sujet ne peut que se faire représenter, dans la "différance", en référence à J. Derrida ?

Ces dérivations conceptuelles intéressantes, ouvrent à de multiples questionnements. Dès lors la question suivante émerge: Qu'est ce qui fera "matrice subjectalisante et/ou intersubjectalisante", ce que j'explorerai à partir des cas cliniques.

6. De la filiation à l'affiliation

6.1 Fil inducteur de l'articulation filiation / affiliation au de champ de l'école

L'approche du concept de subjectivation, m'avait amenée au cours de ma note de recherche clinique de master 2 Professionnel à interroger ces premiers repères théoriques au vu de trois cas cliniques issus d'une même fratrie d'enfants en placement judiciaire en foyer, dans un lieu de vie assimilé famille d'accueil. J'ai développé cette note de recherche sous le titre : « Approche psychologique et clinique de la filiation dans des contextes familiaux de rupture et de placement. De la construction subjective de l'enfant dans ces liens d'alliance (im-) possible ». (Keiser-Weber G. 2006). Ce premier travail m'a permis d'appréhender la question du lien, de la séparation et de la rupture : les liens comme espace psychique d'appartenance affiliatif, la séparation comme processus normal d'individuation, et la rupture, discontinuité qui rompt le processus de séparation. Les fils tirés de mon mémoire professionnel M2P et les liens très spécifiques que chaque enfant a tissés de manière singulière aux substituts des imagos parents, m'ont amenée à m'interroger sur les processus psychiques en jeu dans la construction subjective de l'enfant dans le champ scolaire. L'enfant est amené à établir des liens et par là même à se constituer un espace psychique d'appartenance affiliatif, espace qui s'inscrit sur les premières séparations et les réactive. L'enfant établit (ou n'établit pas) des liens, tant avec ses pairs qu'avec les adultes qu'il rencontre. Il en va de même pour ses père et mère d'ailleurs. Dans ce travail de recherche, l'affiliation se posait comme évidence et ne fut pas interrogée. Ma thèse sera l'occasion de suivre et de développer le fil de ce questionnement.

Si les concepts de filiation et d'affiliation semblaient presque couler de source dans leur sens commun, il m'apparaît fondamental de les définir en amont de la poursuite de mon travail afin de pouvoir m'appuyer sur les définitions, le sens et la perspective que je souhaite en retenir.
Ce chapitre se propose donc, dans un premier temps, de recenser les différentes orientations conceptuelles et de définir les concepts « filiation » et «affiliation » à partir de leur étymologie pour articuler leur usage au champ théorique qui nous intéresse, la psychanalyse.

De cette première partie se dégagera une ouverture sur ma problématique de recherche, du nouage de la filiation à l'affiliation … du sujet et de l'école.

J'ai délibérément choisi le terme de « nouage » dans le sens de ce qui peut faire lien, et par là même, faire tenir, sans oublier pour autant le *« sac de nœuds »* qu'il peut induire, dans le nouage "gordien" et son extension métaphorique : difficulté, dilemme, problème inextricable qu'il va peut-être falloir trancher !
Si le concept de filiation est un concept largement développé dans de nombreux champs épistémologiques, il n'en va pas de même de la notion d'affiliation nettement moins étendue.

6.2 Développements conceptuels : la filiation

6.2.1 Concept de filiation :

La filiation est un concept que l'on retrouve le plus souvent associé à celui de "lien", à savoir les liens de filiation. Penser la filiation suppose de penser ce qui unit, ou inscrit le sujet à l'autre, aux autres.

6.2.2 Sens commun

La première acception commune, voire implicite, recouvre «un lien de parenté unissant un être humain à ses ascendants[73] ». Les dictionnaires usuels (Le petit Robert) nous définissent la filiation comme étant un lien de parenté directe unissant l'enfant à son père (filiation paternelle) ou à sa mère (filiation maternelle). Rien ne vient pour autant nous définir en quoi consiste ce lien.

6.2.3 Dans ses origines étymologiques

Le concept de filiation est emprunté au bas latin "*filiatio*", terme de droit, désignant le lien de parenté qui unit un enfant à ses parents, dérivé lui-même du latin classique "*filius*", « fils, enfant, et par extension, homme sans naissance[74] ».

Il trouve également une de ses origines dans le bas latin spirituel "*fécondus"*, téter sucer, enfant qu'on élève[75] .

---

[73] CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales – Internet
[74] Dictionnaire latin-français Félix Gaffiot 1934
[75] Dictionnaire historique de la langue française, Alain Rey 2006- tome 1

Si le lien de parenté, dans son acception usuelle semble acquis, il ne l'est pas d'origine : pas de lien de parenté sans nomination à une place légiférée par le droit, « ce que le texte vient dire ». Sans nomination à la place de fils, définissant par la même celle de père, on reste un homme sans naissance c'est-à-dire un fils, *filius-fécondus*, un enfant qui a été élevé, qui a sucé, tété au sein. La mère, nourricière, n'est jamais très loin. Sans nomination et inscription à la place de fils, on pourrait rester fixé dans le giron de sa mère nourricière, au risque de ne faire qu'un avec l'objet premier, la mère, dans une nostalgie d'indifférenciation.

6.2.4 Acception anthropologique

La filiation, dans son acception anthropologique (Le Robert 1992), nous ouvre à d'autres éclairages. La filiation est ainsi définie par une règle qui précise comment un individu en vertu de sa naissance, acquiert son identité sociale et son statut, et plus particulièrement la règle déterminant le groupe parental auquel un enfant sera intégré. On y trouve la perspective d'une identité sociale articulée à celle du groupe et de son « prototype » la famille. Ce qui pose de manière explicite l'articulation entre "l'individualité" et le "social", au-delà du social restreint que représente la famille. Pas d'individu sans inscription dans le social. Dans cette acception la filiation reste fondée sur un principe généalogique «avoir un ancêtre commun » qui déterminera la filiation unilinéaire (la filiation patrilinéaire ou agnatique, la filiation matrilinéaire ou utérine), la filiation bilinéaire (rare) et la filiation bilatérale ou indifférenciée, dite cognatique, (comme le détermine, en France, le choix récent d'attribution d'un nom de famille pour l'enfant).

6.2.5 L'inscription juridique de la filiation

La filiation n'est pas un état de fait, il faut qu'elle soit inscrite afin que celle-ci puisse se déployer. On retrouvera ainsi différents "états de filiation" distingués entre filiation légitime (enfant né de parents unis par le mariage) et filiation naturelle (naissance hors mariage des parents). Le père a toujours été celui que la mère nomme et ce, jusqu'à ce que la science s'en mêle. Ce que l'on pourrait reprendre sous la notion de "filiation prouvée", scientifiquement et génétiquement prouvée. Cette filiation prouvée vient quelque fois jouer le trouble-fête, jetant le doute ou infirmant la première inscription juridique à l'état civil, sur laquelle l'inscription psychique identitaire s'était appuyée. Cette inscription de l'état de filiation vient signifier une

re-connaissance dans une démarche volontaire des parents que l'on soit dans la filiation naturelle ou légitime. Démarche volontaire faisant office, à elle seule, de preuve :

- Acter l'accouchement de la femme, *mater certissima*, l'enfant sort du corps de la mère, ou l'adoption inscrivant la filiation maternelle.

- Acter la présomption de paternité, *pater incertus*, le père c'est le mari de la mère, comme dans le cas de l'adoption inscrivant la filiation paternelle, sauf en cas de désaveux.

L'inscription à l'état civil introduit un lien de droit, juridique qui unit un enfant à son ou ses parents, la référence à la loi en est le support. Dans cette inscription filiative, qui reste une inscription éminemment symbolique, l'enfant ne choisit pas sa filiation, elle lui est donnée, c'est une donne qui lui est extérieure. Une donne qui s'enracine dans le don, transmis volontairement dans une démarche qui suppose une inscription à l'état civil. Démarche volontaire, cet acte de parole, fait foi, authentifié par un acte d'inscription. Si la filiation en tant que lien de parenté reste une démarche parentale, l'inscription institutionnelle confirme, atteste ce lien de filiation. C'est une donne extérieure à laquelle le sujet se trouve assujetti, il ne choisit pas. Le lien de filiation vient inscrire l'enfant dans la généalogie de ses ancêtres. Il est inscrit dans une lignée à laquelle désormais il appartient et qui se perpétuera après lui. Appartenance que S. Lesourd nous définit ainsi : « L'appartenance est un pacte symbolique qui lie l'enfant aux parents autant qu'il lie les parents à l'enfant, et qui détermine symboliquement – et j'insiste, pas dans la réalité – le cadre et les coordonnées de l'histoire de l'enfant[76] ». Toute la dimension symbolique se trouve condensée dans le cadre et les coordonnées, qui ouvriront une autre dimension de la filiation, la filiation instituée ou filiation symbolique.

Cette première inscription filiative, cette parole actée par une inscription au registre d'état civil, peut être « forcée » par la preuve génétique. En s'a-donnant à rechercher le fil d'une filiation génétiquement prouvée, cette démarche peut venir marquer la tentative d'affranchissement de cette première donne préalable, cet assujettissement premier, que ce soit le père, la mère ou l'enfant qui s'a-donne à cette recherche. A l'inverse, cette démarche peut s'inscrire dans une recherche de consistante narcissique dans une inscription filiative.

[76] Serge Lesourd, *Affiliation, appartenance, assimilation, ou quoi ?*, article publié dans la revue Les recherches du Grape 1996 p. 16

Dans tous les cas, la filiation, qu'elle s'inscrive dans cette donne préalable ou dans une tentative d'affranchissement de cette donne, la filiation ouvre aux enjeux imaginaires à l'œuvre.

6.2.6 De la filiation comme lien de parenté direct à ses acceptions dérivées

La filiation est donc une donne extérieure au sujet, qui inscrit ce dernier dans la généalogie de ses ancêtres et ses semblables : « je te reconnais en tant que fils ». Cette inscription se répète à chaque nouvelle génération, ordonnant la permutation symbolique des places générationnelles. Pour être père il faut que ce dernier puisse céder psychiquement sa place de fils. On passe ainsi de la filiation directe, unissant un enfant à son père ou sa mère, à un lien unissant l'ensemble des générations d'une même famille pour arriver à ce lien unissant un être humain à ses ascendants, définition communément admise. S'érige ainsi la ligne, l'ordre et la succession filiative. Cette ligne s'écrit et se déploie dans la généalogie des semblables ayant un ancêtre en commun.

De ce lien unissant un ensemble, par contiguïté, s'extraient les définitions par extension de la filiation : filiations de races, filiations des différentes formes de vie, jusqu'à la filiation spirituelle. Cette dernière extension de sens mérite qu'on s'y arrête dans la mesure où elle va nous permettre de déployer d'autres acceptions.

6.2.6.1 La filiation spirituelle :

Dans son acception historique[77] la filiation spirituelle est prise au sens large et non exclusivement religieux, comme étant un lien de dépendance unissant un élève vis-à-vis d'un maître, généralement dans une œuvre, une profession. On peut donc retrouver des liens de filiations entre des écoles (théoriques, artistiques, autres) ou des institutions, toujours dans cette perspective de lien unissant un ensemble autour d'un même trait, un trait identificatoire, un trait distinctif qui va rassembler autour du même, d'une même cause qui va instaurer cette « parenté ».

Dans son acception spirituelle spécifiquement religieuse, la contiguïté apparaît plus proche de la parenté par le choix du signifiant, « fils » de Dieu. La filiation est divine par nature, Jésus est nommé fils de Dieu. Cette filiation divine est établie de fait, pas de preuve à fournir dans

[77] Références CNRTL Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales - internet

l'articulation de la trinité entre le père, le fils et le saint esprit : « Au commencement était le Verbe et le Verbe était tourné vers Dieu et le Verbe était Dieu[78] ». L'être humain est un être parlant, un « parlêtre » en de-venir, venir de, ce verbe qui le préfigure. Ce verbe éclaire la structure du ciel et du réel, structure qui advient du fait du verbe, verbe qui vient de l'Autre, qui le "fait" / "f'est" humain. De son point d'extériorité, la nomination par le Verbe se suffit à elle-même pour affirmer la filiation, la parole divine fait foi et loi, et suppose une croyance partagée. Point de passé, de présent ou de futur, le Verbe est au commencement. Pas d'interrogation sur l'origine, commencement et origine se confondent, c'est une inscription fondatrice qui s'impose au sujet. « Et le verbe fut chair et il a habité parmi nous et nous avons vu sa gloire, cette gloire que, Fils unique et plein de grâce et de vérité, il tient du père[79] ». Incarnation et transmission s'imposent pour que le fils advienne. Le Verbe était Dieu, nous disait St Jean. Dieu existait avant le corps, et le Verbe se trouve transcendé, représenté et incarné, parce que « l'homme est radicalement incapable de parvenir par lui-même à la connaissance de Dieu. Il peut seulement y aspirer[80]». "Y aspirer", induit que la connaissance véritable échappe à toute prise globale et entière. La vérité de l'origine doit se construire autour d'une représentation, par la formation d'une image représentant cette connaissance convoitée, image qui ne se suffit pas à elle-même. Elle doit être confirmée dans la nomination associée. Cette nomination en tant que « fils de » trouvera son incarnation dans la dialectique de l'articulation corps/image/nomination. Et c'est Dieu qui viendra nommer son fils « Et voici qu'une voix venant des cieux disait : celui-ci est mon fils bien aimé, celui qu'il m'a plu de choisir[81] ». « Il ne s'agit pas d'un plaisir arbitraire mais d'une élection en vue d'une mission[82] ». D'emblée le fils de Dieu se trouve propulsé dans un projet qui l'inscrit dans une destinée déterminée. La nomination ainsi définie « celui-ci est mon fils bien aimé », suppose une soumission au père dans la destinée prescrite, cette place assignée, à savoir porter et supporter les maux qui étaient dévolus aux enfants de Dieu. Mais pour "l'unique" fils de Dieu,

---

78 Nouveau Testament, St Jean chapitre 1 prologue verset 1, à l'évangile – Bible TOB traduction œcuménique de la bible, les éditions du cerf Paris 1972, société biblique française, 13ème édition 1979. Il est intéressant de relever que dans la bible version synodale de Louis Segond 1910, traduction protestante la plus répandue, le premier verset commence par : « au commencement était **la parole** » (et non "le verbe") illustré par une enluminure de la lettre A (réédition 1972). Sur onze versions consultées toutes mettent la parole où le verbe à l'origine. Les nuances portent sur les modalités d'attribution (*en, avec, dans, auprès, vers…Dieu*) auquel se rapporte la parole ou le verbe.

79 Ibidem chapitre, prologue, verset 14

80 Nouveau Testament Bible TOB version œcuménique. op.cit. - note de l'éditeur p. 293

81 Ibidem - St Matthieu 1979 Chapitre 3, verset 17

82 Nouveau Testament Bible TOB version œcuménique. op.cit. - note de l'éditeur p. 49

au-dessus des autres, en place d'exception, il s'agira d'endurer cette place jusqu'à en mourir. Aliénation au Père et assujettissement à la mort dans une lourde dette de filiation.

L'acception dérivée de la filiation spirituelle nous ouvre et entrelace à la fois le rapport au corps, la dimension imaginaire et symbolique de la filiation, que l'on retrouvera à l'œuvre dans les trois logiques de la filiation conceptualisées par Jean Guyotat (1995 & 2005).

6.2.6.2 La filiation instituée ou filiation symbolique

La filiation instituée ou symbolique a été développée par plusieurs auteurs et particulièrement par Pierre Legendre qui articulera la filiation instituée à la question juridique, ce que le texte vient dire (que nous retrouverons dans le chapitre 7 p. 123). Je souhaiterai m'arrêter sur les propositions de Jean Guyotat dans le sens où il nous propose le nouage de trois logiques de filiation, la filiation instituée, la filiation narcissique et la filiation de corps à corps.
Jean Guyotat définira le lien de filiation instituée par ce qui permet de se constituer à partir d'un réseau symbolique et qui définit par là-même la place de chacun des membres du groupe. Il s'agit d'un ensemble organisé de rapports différenciés entre les individus, structurant un agencement symbolique dans lequel le sujet aura à se situer. Cette filiation instituée ou filiation symbolique opère par la transmission du nom définie dans un contexte social et législatif, qui instaure la différence tout en instaurant l'ordre des générations. Guyotat (2005) nous rappelle qu'aux côtés de cette transmission langagière opère les transmissions non langagières comme celle de la transmission de biens. « Ce lien de filiation institutionnel est profondément lié à l'organisation culturelle et à la signification que la culture donne à l'organisation de la société[83] ». En ce sens la filiation instituée s'impose non seulement à l'enfant, dont on accueille et nomme la naissance, mais elle s'impose à tous les membres du groupe. Cette filiation instituée suppose et impose à la famille et à l'ensemble du groupe de respecter des règles, dans les différences symboliques qu'elles supposent : être en même temps "la fille de" et "la sœur de" est symboliquement impossible, alors même que le résultat biologique de l'inceste père/fille le concrétise. Être en même temps fils et père, reste possible à condition que ce ne soit pas de la même personne. Ce "possible" apparaît également d'une banalité, voire d'une nécessité, sur le plan imaginaire dans le déploiement œdipien, à condition que cela reste sur le plan imaginaire et psychique. On pourrait ainsi dire

[83] Jean Guyotat, *Traumatisme et liens de filiations,* revue dialogues 2005/2 n° 168 p. 17

que l'impossible, dans les différenciations qu'elle suppose et impose, est la marque distinctive des liens de filiation symbolique. La dialectique possible/impossible ouvre tout justement aux défilés fantasmatiques qui trouveront à se loger et alimenteront la filiation imaginaire, que Guyotat nomme plus volontiers narcissique.

6.2.6.3 Filiation narcissique (ou imaginaire)

Le déploiement imaginaire offre une grande liberté rendant possible ce que la filiation symbolique interdit. Cette modalité de filiation ignore le temps et la séparation, abrase la différence sexuelle et générationnelle, dans un refus du dissemblable. Alors même que la différence convoque la perte, la filiation imaginaire annule la perte ; tous les moyens pour y parvenir seront bons pour contribuer à cette consistance narcissique face à la béance du trou de la perte. L'inflation narcissique prend appui et est alimentée par le flou d'une filiation instituée brouillée ou incertaine. La filiation imaginaire garde une fonction structurante sur le plan de la subjectivation. Elle permet au sujet, à l'enfant d'abord, puis à chaque étape de sa vie, d'organiser sur un mode imaginaire, ce à quoi il est soumis et auquel il ne peut échapper : changer d'identité selon son bon vouloir est impossible, on ne choisit pas sa famille, il faut faire avec. Ce point très spécifique vient, de surcroît, poser les premiers jalons de sa présence à être sur terre, entre origine et finitude. Pour qu'il y ait origine subjective il faut un impératif de différenciation, qui se pose aussi en élément défensif contre la mort, dans ce retour "nirvanesque" à l'identique, cette pulsion de mort toujours à l'œuvre. Guyotat[84] nous dira « dans les délires de filiation […] tout se passe comme si, au lieu de la filiation instituée, était étroitement intriqué un lien narcissique de reproduction du même. Ce système est un fantasme de défense contre la mort : il s'agit d'un fantasme d'immortalité ». Afin que l'immortalité reste un fantasme, il faut qu'elle reste dans un rapport d'interdit dans les différentes figurations de la différence dans lesquelles elle pourra alors s'incarner. L'enfant se trouve ainsi confronté aux interdits, et notamment aux interdits œdipiens qui lui imposeront de réaménager ses idéalisations premières. Au travers du roman familial l'enfant sauvegarde une idéalisation des parents par une construction imaginaire de parents idéaux, nécessaire à construire sa propre place, (nous reprendrons cela avec les travaux de Freud et de Kaës (chapitre 6.3.5 p. 116). En quelque sorte par le biais de la filiation imaginaire, l'enfant se restaure narcissiquement.

---

[84] Jean Guyotat, *Traumatisme et liens de filiations,* revue dialogues 2005/2 n° 168 p. 21

6.2.6.4 Filiation de corps à corps : du sens commun à l'empreinte biologique

Jean Guyotat nous propose son concept de liens de filiation de corps à corps, qu'il inscrit dans un premier abord dans le sens commun dans la mesure où l'enfant sort du corps de la mère. *Mater certissima, pater incertus*, s'inscrit dans l'adage romain, même si ce dernier se voit depuis un temps certain transformé, entre autre par les empreintes génétiques. Le lien de filiation de corps à corps, ce développement que nous propose Guyotat, enracine la filiation dans le sens commun, et en premier le lien du corps de l'enfant au corps de la mère. L'auteur souligne que les avancées de la science et le statut proprement biologique prennent de plus en plus d'importance dans l'organisation des liens de filiation dite de corps à corps. Les inter-relations entre la partie et le tout, viennent se concrétiser dans les liens métonymiques de sang ou de germen. Dans notre culture, lorsque la parole de l'adage romain est mise en doute, les empreintes génétiques viennent marquer et certifier le lien biologique. Abrasant la différence générationnelle introduite par la nomination « tu es mon fils », cette certification convoque dans un même élan les produits du corps de l'enfant, ceux de sa mère et ceux de son père. L'empreinte génétique gouvernant de plus en plus la filiation de corps à corps, elle entretient un nouveau rapport à la filiation là où la parole soutenait ce lien dans une inscription à l'état civil. Le lien de filiation de corps à corps entrouvre un lien métonymique avec la filiation. Ce double recouvrement s'empreint à la fois dans le biologique (du côté de la chair dans un registre lacanien ou du soma si l'on veut être moins prosaïque), mais aussi dans son chevauchement avec la dimension symbolique et imaginaire qu'elle peut recouvrir. Le corps est d'emblée pris dans un faisceau d'images et de paroles, le corps parle, se parle et le corps est parlé. Alexis nous témoigne de la dynamique à l'œuvre autour du corps. Naître à la vie, nous contraint de penser, donc de mettre en images et en mots notre existence de chair, pour accéder et accepter notre présence à être sur terre. Cette présence à être se trouve précédée par la rencontre de deux autres corps. La scène primitive qu'exprime cette rencontre sera propice à tout le développement psychique nécessaire pour remplir ce substrat qu'est notre enveloppe charnelle. Hypokéïmenon et subjectum ne sont jamais très loin. Cette enveloppe charnelle est prise dans les rets de la culture dont les nombreux rituels et marques de singularité témoignent : circoncision, peinture corporelle (signe reconnaissance à l'intérieur d'une tribu ou dans un registre plus contemporain body painting), tatouages, scarification et autres traits distinctifs de piercing… La filiation de corps à corps s'enracine dans les représentations de bon sens même si actuellement elle trouve ses prolongements dans le biomédical, ce lien de

continuité métonymique "l'enfant sort du corps de la mère", nous plonge dans cette relation archaïque première, propice à tout le déploiement de la filiation imaginaire. En retour nous pourrons observer la façon dont le social, par les discours qu'il porte, traite, ou prend soin, de ce corps.

6.2.7 La trilogie de la filiation : instituée, narcissique, corps à corps

Au final qu'est-ce qui va faire filiation ?

Pour Guyotat[85] « le lien de filiation se définit comme ce par quoi un individu se relie et est relié par le groupe auquel il appartient, à ses ascendants et descendants réels et imaginaires. Cette définition à laquelle je me suis toujours tenu implique donc à la fois que le sujet est inscrit et s'inscrit dans une lignée où le nom a en effet de l'importance, même s'il est banal de dire, qu'il se situe ou est situé par ses ascendants et qu'il projette, ce qui est plus original, sur ses descendants ». Pour Guyotat[86], la filiation ainsi définie, ne peut se penser que dans le nouage des liens de filiations, c'est à dire « comme un système de représentations mentales et collectif qui se construit autour de trois logiques, celle de l'institué, celle du narcissisme et donc de l'imaginaire, et celle du corps et du biologique ». Ces trois logiques de filiation sont un vecteur de transmission et s'interpénètrent constamment. Le sujet devra trouver sa place qui peut passer par des mouvements de désordre temporaire, voire de désorganisation pathologique. Les brèches dans la filiation instituée (ou symbolique) feront le lit de ces désorganisations passagères entamant la dimension narcissique du sujet, propice alors à l'inflation des liens de filiation narcissique (ou imaginaire). Ces mouvements se trouvent organisés par « la dé-symbolisation par collage, par élimination de la différence et de la tiercéité ». Ils œuvrent quelques fois en silence au sein de l'institution familiale d'abord mais aussi dans l'institution (en référence à l'analyse de la discursivité en jeu dans l'évolution historique de l'institution scolaire chapitre 4.3) que nous développerons plus en avant dans la fonction parentale de l'éducation nationale (chapitre 7.2).

---

85 Jean Guyotat, *Transmission. Filiation* - recherches en psychanalyses, 2005/1 n° 3 p. 117

86 Ibidem p. 118

6.2.8 Synthèse du concept de filiation

Dans cet acte de nomination et/ou d'inscription qui est extérieur au sujet, il s'agit d'abord de déterminer des places symboliques par la « reconnaissance » que cet acte octroie et auquel le sujet sera soumis. Le sujet se trouve ainsi aliéné à sa filiation. "Aliéné" dans son sens fort étymologique[87] issu du latin du XIIIème siècle "alienare" c'est-à-dire "qui appartient à un autre". Le paradoxe de Rimbaud « Je est un Autre » repris dans la métaphore Lacanienne y trouve ses racines. « [...] et je me suis reconnu poète. Ce n'est pas du tout ma faute. C'est faux de dire : je pense : on devrait dire on me pense. Pardon du jeu de mots. JE est un autre. Tant pis pour le bois qui se trouve violon, et nargue aux inconscients, qui ergotent sur ce qu'ils ignorent tout à fait[88] ». Le cadre symbolique déterminé appartient donc à un autre. Autre auquel le sujet va être lié dans la nomination de la filiation par l'assignation des places qu'elle impose. La filiation introduit ainsi à la différenciation générationnelle, elle règle et marque la dissymétrie des places.

La filiation est aussi un acte de reconnaissance « je te reconnais comme fils », reconnaissance dans un double mouvement :

- comme acte d'identification – je reconnais ce que je ne connais pas encore
- comme acte de re-connaissance, reconnaître ce qui est déjà connu, reconnaître comme semblable – je reconnais ce que j'ai déjà connu, réactivation de la trace de la lignée générationnelle. Qui dit trace dit re-présentation.

Cet acte de nomination va se déployer dans une intrication symbolique / imaginaire / réel. L'inscription symbolique de la filiation peut alors ouvrir à la référence imaginaire qu'elle sous-tend pour se déployer dans la trilogie des liens de filiations, filiation instituée, narcissique et de corps à corps. Dans un récent colloque « le forum bioéthique » qui s'est tenu à Strasbourg en février 2012, la filiation se trouvait au cœur des débats, et ce, dans ses divers aspects qui venaient entre autre interroger la fiction de la filiation face aux mouvances des avancées de la recherche en matière de procréation et des nouvelle forme de "faire famille ". Sadeck Beloucif[89], président du conseil d'orientation de l'agence biomédicale ponctuait lors d'une conférence : « la filiation, avant tout, est une transmission symbolique : il y a les

---

87 Le petit Robert 1979

88 Arthur Rimbaud, *Lettre à Georges Izambard* -Charleville 13 mai 1871 Rimbaud A., *La Pléiade, Œuvres complètes*, Gallimard 1972, p. 249.

89 Sadeck Beloucif, *Forum Européen de bioéthique***,** Strasbourg 30 janvier au 4 février 2012

parents, le médecin et les enseignants ; pour élever un enfant il faut un village tout entier ! ». Tant de monde dans le lien autour de cet enfant et pourtant le besoin de se connaître reste prégnant, chaque sujet devant "faire avec" cette aliénation.

6.3 Développements conceptuels : l'affiliation

L'affiliation n'est pas à proprement parler un concept psychanalytique, bien qu'on le trouve dans de nombreux écrits, sans qu'il soit pour autant préalablement très défini. L'intérêt que je porte à cette notion m'amène à penser que ce concept ouvre néanmoins des perspectives intéressantes dans notre champ théorique, et plus spécifiquement dans ma problématique de recherche. Affiliation est un mot absent des dictionnaires d'orientation psychanalytique. Je n'ai par ailleurs trouvé aucune occurrence dans l'immense recensement de la pensée freudienne d'Alain Delrieux (2003).

6.3.1 Sens commun

Le sens usuel du terme, consiste en une opération par laquelle un individu demande son rattachement à un organisme (Sécurité sociale…) ou une association. C'est bien de la demande du sujet dont il s'agit en premier, sans demande et démarche du sujet pas d'affiliation. Il s'agit donc de « l'adhésion ou de l'association plus ou moins formelle d'une personne ou d'un groupe de personnes à une organisation, pour participer à ses activités ou bénéficier de ses avantages[90] ». L'affiliation est donc envisagée sans lien de parenté directe apparente, demande de l'individu et en retour acception du groupe d'accueil.

6.3.2 Étymologie

Dans ses origines étymologiques[91] le concept d'affiliation est emprunté du latin médiéval juridique de "affiliatio" signifiant adoption et de "filius" du côté du fils, c'est-à-dire choisir, prendre quelqu'un pour fils ou pour fille et lui donner les droits civils afférents au fils. L'auteur nous indique qu'affiliare signifiait "faire entrer dans une religion". Ce qui rejoint notre concept de filiation spirituelle religieuse. Le sens moderne, admettre comme membre

[90] Définition du CNRTL Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales - internet
[91] Dictionnaire historique de la langue française REY Alain 2006 tome 1

d'un groupe n'apparaît qu'au XVIIIème siècle. Ce qui n'étonne guère en ce siècle des lumières, au cours duquel les avancées de la science ont débouché sur la séparation de l'Eglise et de l'Etat. L'affiliation sort de son sanctuaire religieux pour aller vers le sens commun. L'étymologie vient nous ramener à la parenté par le lien au fils, prendre quelqu'un pour fils, afin qu'il occupe une place, légitime ou non, place à laquelle on vient le nommer. La nomination fait acte de reconnaissance et recouvre en un sens la filiation.

6.3.3 Le préfixe « a »

De la filiation à l'a-filiation : un arrêt étymologique[92] sur le préfixe "a" me semble tout à fait intéressant.

Le a- privatif désigne à la fois un point de départ intégrant le mouvement et un point de d'éloignement, de séparation. Dans ses origines grecques le préfixe "a" nous ramène au commencement, l'alpha de l'alphabet grec qui sans son oméga ponctuant la fin, ne prend guère sens. Par ailleurs la lettre a reste la première lettre de notre alphabet ouvrant sur toutes les autres. Commencement, origine, dérivation, détournement, privation, la liste pourrait être longue, le préfixe "a" marque le voilement de ce commencement, auquel le « comme on se ment[93] » vient faire écho. "a" désigne le commencement, il donne le "la" désignant que c'est là que ça commence, le jaillissement du *dasein* de notre commencement, cette illusion dans lequel le moi se confond. Dans ses origines grecques le préfixe "a" indique l'absence de privation dont on retrouvera le déploiement dans son passage au latin, marque de la négation, de l'absence « amoral », « apolitique » « apatride », « asocial »…

Dans ses origines latines le préfixe a- indique aussi une direction, une destination, aller vers…

Le petit préfixe "a" de l'affiliation représente le petit plus, ce qui nous dirige vers la filiation, c'est en plus de la filiation et de surcroît nous ramène au même niveau en nous érigeant en tant que semblable, identique et différent, ayant les mêmes droits. Le préfixe a- marque le trait d'union vers la filiation. Dans le champ psychanalytique, ce petit préfixe "a" viendra inévitablement en écho à l'objet petit "a", objet non spécularisable. L'objet a, objet métonymique du désir, n'est accessible que sous les seuls voilements de i(a), image de l'objet. Cette capture dans l'image vient donner une certaine consistance à l'objet, dont l'importance sera fondamentale dans l'identification. L'objet petit a, ce petit quelque chose que le sujet n'a

---

92 Etymologie et histoire du français - Jean Dubois et al- 2001

93 En écho au séminaire de Jacques Lacan séminaire RSI séance du 15 avril 1975

pas immédiatement sous la main, nécessite recours et détours pour aller vers cet objet, si tant est qu'il puisse l'obtenir et surtout s'en satisfaire pleinement. Lacan[94] nous précisera : « ce dont il s'agit ce n'est pas seulement la présence ou l'absence du petit "a" mais la conjonction des deux, c.-à-d. la coupure ». Jonction dans la coupure, le préfixe "a" nous ouvre à la conjonction, simplicité et dépouillement de la lettre, le préfixe "a", marque distinctive entre la filiation et l'affiliation, nous permet de passer la filiation à l'affiliation, de l'un à l'autre.

6.3.4 Acception dérivée : l'affiliation spirituelle

Acception dérivée du concept d'affiliation à partir des écrits spirituels religieux :

En poursuivant sur le fil des textes religieux, ceux qui acceptent et se reconnaissent en la parole de Dieu seront nommés enfants de Dieu. Démarche du sujet qui se reconnaît et accepte la parole de Dieu, et qui, en retour, est nommé enfant de Dieu. Pour les enfants de Dieu, l'avantage acquis est certain. Le fils unique de Dieu, par le sacrifice de sa vie invite à la promesse divine à ceux qui croient en sa parole "voici que je suis avec vous jusqu'à la fin du monde", promesse du Christ d'assister son Eglise. Cette parole, génératrice d'espérance et de sécurité, ouvre à des perspectives meilleures, un avenir, un au-delà meilleur. C'est encore la parole qui, par la suite, a soutenu l'Église dans ses luttes victorieuses contre les portes de l'enfer. Cette affiliation a un prix en tant qu'elle limite les jouissances ici-bas, la promesse à venir laissant la perspective pour le sujet de pouvoir un jour, dans l'au-delà de sa propre mort pouvoir la récupérer pour son propre compte. La jouissance pleine reste interdite sur terre. Le fils de Dieu a payé jusqu'à la mort, laissant le sujet entre dette et culpabilité. Se pose ainsi la question des affects sous-jacents autour de valeurs et des idéaux que l'on partage. L'affiliation spirituelle, cette démarche du sujet, suppose pour ce dernier, de s'arranger avec le tiers élément de ce que cette nomination comme fils spirituel entraîne comme perte, dans l'ombre de la mort du fils unique. C'est dans cet aller-retour entre croyance en une parole et une nomination à une place de fils qu'en retour le sujet peut développer une affiliation spirituelle envers le Dieu le père.

---

[94] Jacques Lacan : séminaire 9, *l'identification*, séance du 24 janvier 1962 - inédit

6.3.5 L'affiliation et le contrat narcissique secondaire – René Kaës.

Il me semble important de resituer les travaux de René Kaës sur l'affiliation qui ont en quelque sorte initié ce travail (M2P). R. Kaës est un des rares auteurs psychanalystes ayant quelque peu développé le concept d'affiliation.

De mes lectures des écrits de Kaës je ne retiendrai, que ce qui me semble être au plus près de ma problématique de recherche. Ce qui a particulièrement retenu mon attention, c'est l'isomorphisme que Kaës a théorisé entre, ce qui, depuis fort longtemps a été développé du côté intrasubjectif, du côté du sujet et ce qui peut être mis en jeu dans une lecture intersubjective et groupale. Et en particulier l'articulation que fait Kaës en pointant un isomorphisme entre narcissisme du point de vue individuel et narcissisme groupal. René Kaës[95] nous précise : « Toute affiliation à un groupe se fonde sur un conflit avec la filiation, avec le roman de la filiation ; adhérer à un groupe c'est une façon de mettre en cause l'héritage, c'est une façon de le suspendre ou de le désavouer, en tout cas d'explorer un autre possible, de jouer un idéal qui assurerait mieux contre un idéal décevant. […] Ainsi les rapports de la filiation et de l'affiliation se précisent : d'une part l'affiliation est une "*Aufhebung*" de la filiation : son abolition imaginaire, sa dérive et sa reprise affermie ; le groupe et l'institution scolaire jouent une fonction séparatrice et constitutive dans ce dépassement, ils rendent possible la constitution de l'objet famille comme objet perdu ». Famille et groupe sont deux entités distinctes, ayant leurs propres processus et enjeux. René Kaës propose donc l'idée que dans un groupe se rejoue quelque chose de notre propre filiation. « L'affiliation n'est pas une affaire de famille : elle est une affaire de détournement de filiation et de famille au profit du groupe[96] ». Kaës développe le concept d'appareil psychique groupal avec l'hypothèse que le groupe serait représenté à travers la répétition ou la perlaboration des relations d'objet, des conflits, des angoisses et des identifications constituées dans les rapports familiaux. C'est le développement que l'auteur articule autour de la dialectique roman familial / mythe familial qui m'intéresse dans son propos et notamment le processus "*Aufhebung*" au sens de « prendre appui, s'y modeler et en dériver », comme il le dira plus loin. Narcissisme et sujet de la filiation sont les points sur lesquels il s'appuie,

---

95 René Kaës, *Filiation et affiliation, quelques aspects de la réélaboration du roman familial, dans les familles adoptives, les groupes et les institutions »*. Gruppo 1 – 1985- article mise à jour par Kaës in Le divan familial n° 5 – 2000 p. 28

96 Ibidem p. 31

« le narcissisme des parents ayant trouvé refuge dans celui de l'enfant, alors que corrélativement le narcissisme de l'enfant s'étaye sur celui des parents, au sens où il prend appui, s'y modèle et en dérive […] ces rêves prédestinent le descendant dans des désirs de rêves croisés, à être le prolongement narcissique de la génération. L'identification à l'objet du désir et au fantasme inconscient de l'autre place ainsi le futur enfant dans un réseau de désirs dans lequel sa place de sujet singulier aura à se trouver[97]». On entend en écho la place assignée et la place que l'enfant voudra bien occuper.

L'élaboration du roman familial contribuera à ce dégagement nécessaire dans la poursuite de ce parcours de la construction subjective. Kaës[98] insistera : « Le roman familial des névrosés est le stade ultérieur dans cette évolution où le sujet a commencé à devenir étranger à ses parents ». L'activité fantasmatique y est particulièrement intense dont l'objectif serait, par tous les moyens, de reconstruire une parenté idéale pour suppléer celle devenue décevante. Les identifications se retrouvent au cœur de ce processus, enjeux des sentiments d'amour et de haine. R. Kaës soulignera « La structure intermédiaire et transitionnelle du roman familial dans la mesure où il comporte deux faces, l'une concerne l'objet (menacé, menaçant, perdu) et l'autre le narcissisme (la souffrance narcissique provoquée par les parents décevants, la chute de l'idéalisation), le roman familial permet à l'enfant à la fois d'être dans son milieu familial et de s'en dégager, de le conserver et de s'en détacher, de le préserver de sa propre hostilité et de sa tendresse, dans un milieu royal plus gratifiant[99] ». En référence à l'article original (S. Freud) « le roman familial des névrosés[100] », il est précisé que la chute de l'idéalisation des parents par l'élaboration du roman familial n'est qu'apparente, dans la mesure où l'enfant projette sur les parents fantasmés les traits puisés dans les souvenirs réels des parents véritables mais institués dans des places plus gratifiantes. «Ainsi l'enfant n'élimine pas à proprement parler son père mais il l'élève. Ce principe ne fait qu'exprimer chez l'enfant la nostalgie d'un temps heureux et révolu "expression du regret de voir disparu ce temps heureux" »

Kaës soutiendra que dans les groupes et les institutions, l'affiliation permet de remettre en jeu certains aspects de notre filiation et de notre roman familial. « Tout groupe et toute institution

---

97 René Kaës, *Filiation et affiliation, quelques aspects de la réélaboration du roman familial, dans les familles adoptives, les groupes et les institutions ».* p. 27-28

98 Ibidem p. 35

99 Ibidem p. 36

100 S. Freud, *Le roman familial des névrosés,* texte de 1909 in *Névrose psychose et perversion,* PUF 1ère édition 1973 – 7ième édition1990 p. 160)

se fondent sur un conflit avec une autre origine, sur une façon de l'effacer, la désavouer, de l'oublier : sur un meurtre[101]». L'auteur prolonge son développement par son concept de roman groupal ayant les mêmes caractéristiques que le roman du névrosé. « Pour désirer affilier – engendrer des identifications, soutenir la transmission d'un héritage, le mettre à l'épreuve du meurtre, du rejet et de l'appropriation - il importe d'être assuré de sa propre filiation […] Il ne suffit pas de naître dans une famille, il faut aussi naître de la famille[102]. Pour Kaës l'affiliation permet au sujet d'éprouver et consolider cet assujettissement de la filiation dans ce lien à la chaîne des générations, à ce qui le lie au social dans un "contrat narcissique" en ce sens que ce contrat doit être investi narcissiquement par les deux parties, le sujet et son groupe. Le contrat narcissique primaire se déplie en premier dans le groupe primaire familial et se rejoue dans le contrat narcissique secondaire dans les groupes d'affiliation pour naître de la famille.

Les perspectives amenées par Kaës m'ont dans un premier temps mise sur la voie du nouage filiation affiliation dans cette "*Aufhebung* " de la famille que je retiendrai au sens de "prendre appui, s'y modeler et en dériver". Cependant, je n'ai pas souhaité suivre ses perspectives groupales, qui supposent dans la théorisation de Kaës un appareil psychique groupal. Mes travaux se portent plus spécifiquement sur l'appareil psychique subjectif et singulier, mais dans ce qu'il suppose de relations intersubjectives, dans le sens où le "signifiant est ce qui représente le sujet pour un autre signifiant", énoncé par Lacan[103]. Il faut en effet la structure minimum de deux signifiants, la paire S1-S2, pour représenter le sujet sous posé sous la barre, sujet qui ne peut que se faire représenter par un signifiant dans son articulation à la chaîne signifiante. Le sujet n'apparaît donc jamais sous un signifiant isolé, mais suppose cette perte et cette part de manque originaire qui lui permet alors de se faire représenter par un signifiant pour un autre signifiant, qui fonde l'appareil psychique individuel. Conflit inaugural, l'hallucination ne suffit plus à satisfaire son besoin, pas d'enlacement du sujet et de l'objet, fut-il de l'ordre de l'image. Conflit inaugural, creusant un écart entre le besoin et la demande, ouvrant au champ du désir, instaurant par là même son aliénation subjective singulière à l'Autre et sa part de souffrance inhérente à la condition humaine. C'est ainsi que j'ai été amenée à redéfinir les concepts de filiation et d'affiliation en m'écartant des travaux de Kaës

---

101 René Kaës, *Filiation et affiliation, quelques aspects de la réélaboration du roman familial, dans les familles adoptives, les groupes et les institutions ».* p. 41

102 Ibidem p. 42

103 Jacques Lacan, *l'envers de la psychanalyse,* livre XVII séminaire 1969-1970

pour les tirer du côté de la nomination, d'abord à partir des travaux de Legendre, fonder et nommer ce qu'il en sera du sujet, à savoir « instituer du sujet », pour reprendre ces jalons à partir de travaux de Lacan sur les processus en jeu dans l'identification et la nomination.

6.3.6 Synthèse du concept d'affiliation

Etymologiquement affiliation signifie adopter, prendre pour fils, ce qui rejoint l'acception spirituelle religieuse du concept de filiation. Les origines étymologiques, comme le préfixe, nous amènent vers la filiation, vers le fils. Cependant le glissement et l'acception usuelle du concept d'affiliation supposent une démarche différente. L'affiliation suppose une démarche du sujet vers l'autre. Il s'agit d'être intégré comme semblable (qui est de même apparence) et non comme identique (qui est le même qu'un autre et qui ne fait qu'un avec un autre). La filiation, cette donne extérieure du fait de l'inscription dans la généalogie de ses ancêtres et de ses semblables, inscrite au regard du droit, donc de la loi, instaure un lien d'aliénation et non de choix. L'affiliation émane de ce dernier et doit être constituée comme une démarche psychique du sujet qui peut en signifier la demande. Elle n'est donc pas une donne extérieure au sujet. Contrairement à la filiation, le sujet peut refuser de s'affilier ou rompre son affiliation, alors qu'il se trouve aliéné à sa filiation. Quoi que de nos jours la filiation prouvée vienne quelque fois fragiliser cette assertion dans une tentative d'affranchissant de cette première donne.

L'affiliation apparaît d'abord comme une démarche du sujet, une démarche psychique du sujet. S. Lesourd[104] nous dit « L'affiliation est un mouvement psychique de l'enfant. C'est l'enfant qui s'affilie par tous les mouvements identificatoires qui construisent ce qu'il devient. L'affiliation peut donc se faire sur les mêmes personnes que celles qui ont donné l'appartenance, ou sur d'autres étrangères ». L'auteur précisera que l'affiliation se situe dans le registre de l'imaginaire, de l'ordre de l'affectif et du subjectif. L'affiliation se pose ainsi comme processus avec ses ramifications du côté des identifications du déploiement imaginaire et des affects associés. Le processus d'affiliation est ce qui pourrait venir nouer les trois logiques de liens de filiations proposées par J. Guyotat. Ces processus d'affiliation sont un travail d'intériorisation et d'appropriation. L'affiliation apparaît ainsi comme une nécessité

[104] Serge Lesourd, *entre affiliation et appartenance : quelle famille ?*, revue La lettre du GRAPPE n° 21 « l'enfant partagé » 1995 p. 8

structurale. C'est ce qui va se structurer dans le nouage les trois logiques des liens de filiation, pour tenter de structurer cet espace psychique différencié constitutif des processus de subjectivation, pas de sujet sans l'Autre.

6.4 Synthèse des deux concepts filiation / affiliation.

Dans les différents développements cités, la filiation recouvre plusieurs acceptions, de l'inscription purement symbolique à son intrication imaginaire, incluant la notion de reconnaissance qu'elle sous-tend et vient recouvrir. Il s'agit de se reconnaître comme semblable dans tous les enjeux identificatoires articulés à l'affiliation. La filiation est ce qui vient faire lien dans son articulation à l'affiliation, il s'agit alors d'authentifier l'inscription symbolique et d'éprouver l'asymétrie de la différence des places.

Ces deux concepts trouvent leur origine dans la « reconnaissance comme fils ». De son point d'extériorité, l'inscription symbolique de la filiation s'impose au sujet, l'accréditant au passage d'une dette symbolique de filiation. Le sujet ne choisit pas. C'est une aliénation issue d'un pacte créateur de légitimité par un lien de droit. L'affiliation est une démarche du sujet, c'est un choix subjectif, dont on pourrait à tout moment se rétracter, qui se déploie tant dans tous les défilés des affects que dans les divers mécanismes identificatoires et défensifs.
Les enjeux de nomination sont à l'œuvre dans l'articulation filiation et l'affiliation.
Ce parcours conceptuel m'amène à poser **la filiation comme un acte de nomination symbolique, là où l'affiliation se pose comme un processus par lequel le sujet reprend à son compte les nominations qui lui sont offertes ou prescrites par l'Autre, et sous lesquelles il va pouvoir avancer dans son lien à l'autre, son semblable, et aux autres.**
Et c'est bien souvent le déploiement dramaturgique, le sac de nœud, qu'on observe dans la clinique des placements familiaux ou plus simplement dans le lien aux imagos parentaux et leurs substituts où se joue et rejoue pour le sujet, l'ancrage identitaire à trouver dans les processus de subjectivation entre cette nomination symbolique (ou son brouillage) et la réappropriation singulière que pourra en faire chaque sujet. **Cette réappropriation singulière m'amène à prolonger et proposer l'affiliation comme étant une opération psychique d'ancrage identitaire subjectif, participant aux processus de subjectivation.**
La filiation et l'affiliation sont les deux rives qui borneront le lit de la construction subjective de l'enfant. Pour suivre son cours il lui faudra s'approprier les différences entre les deux rives du fleuve, élaborer son interprétation pour qu'émerge l'entre deux de la subjectivation.

L'articulation de la filiation à l'affiliation va poser la dialectique entre l'identique (le même, le double) et le différent (l'altérité de l'identité) construite autour du semblable.
Dans ce sens la filiation, cette donne extérieure au sujet qui l'inscrit dans la généalogie de ses ancêtres et de ses semblables, n'est pas assimilable à celle d'affiliation, mais l'une peut venir recouvrir l'autre, s'y adosser, y prendre appui quand c'est possible et s'en éloigner, au différents temps de l'élaboration subjective.
La filiation comme l'affiliation vont se déployer sur les identifications, identifications portées par les images et le texte que soutiennent les nominations à l'œuvre dans les processus identificatoires et qui seront l'objet du chapitre l'identification dans tous ses états (chapitre 8).

Un dernier recours étymologique me permettra de lier les deux concepts. Le fils et le fil sont étymologiquement liés autour de "filius". Le fil a perdu son "s" pour le distinguer du fils. Dans cette castration orthographique, dans ce lien du fil au fils, ou du fils au fil, il s'agira de quitter le giron de la mère nourricière, ne pas rester un fils, homme sans naissance, pour tisser le fil vers le père. Ce point précis sera repris plus en avant à partir des différentes catégories du père (réel, symbolique et imaginaire) qui permettra d'approfondir la question de l'affiliation en lien au père.

7. Articulation filiation - affiliation au champ de ma problématique de recherche

7.1 Préambule

Ce repérage conceptuel filiation – affiliation me permet d'avancer : les ingrédients de base sont là, le père, la mère, le fils, et le fil, qui ne pourraient être sans le Verbe dans son articulation et intrication avec l'image, la dette et la culpabilité. Ce fil que l'on retrouvera, à divers degrés, tant dans totem et tabou et le père de la horde, que dans le jeu de la bobine, ce « fort/da » en l'absence de la mère qui est allée voir ailleurs. Ceci nous amènera à développer la représentation et la symbolisation véhiculées par l'image et confirmée au stade du miroir, mais qui trouve son prologue dans l'articulation du fils/fil avec le Verbe dans l'aphorisme de Lacan « le signifiant représente le sujet pour un autre signifiant ».

Je souhaite reprendre mon fil dans le champ de l'école. Nombreuses sont les personnes qui viennent témoigner de la reconnaissance qu'ils ont éprouvée auprès d'un enseignant, dans l'affiliation qui a alors été possible, « mon maître a été comme un père pour moi » revient fréquemment dans le discours que portent certains adultes concernant la rencontre avec un enseignant. Mais ce n'est peut-être pas toujours suffisant, ce dont témoignera l'analyse clinique du livre « Chagrin d'école » de Daniel Pennac (chapitre 11.3.8). Ce point précis, l'affiliation au maître d'école comme figure et substitut du père, aurait pu être travaillé par une autre entrée, à partir de concepts de transfert et contre transfert, quand on sait combien les enjeux transférentiels sont éminemment présents à l'école. Je suis restée portée par mon fil inducteur, précisément ancré dans la filiation articulée à l'affiliation. L'enfant est amené à établir des liens et par là-même à se constituer un espace psychique d'appartenance affiliatif, espace qui s'inscrit sur les premières séparations et les réactive. L'affiliation est ce qui va permettre à l'enfant de s'inscrire dans le social, dont le « prototype » est le groupe familial, groupe primaire sur lequel viendra se greffer le groupe secondaire social. J'ai donc souhaité persister sur cette articulation filiation/affiliation au champ de l'école. Ma rencontre avec les textes de Pierre Legendre m'a permis de poursuivre ce fil.

7.2 La fonction parentale de l'Education Nationale :

Je dois le choix de ce titre de chapitre à un emprunt et une réappropriation personnelle d'un des écrits de Pierre Legendre (1992) « Les enfants du texte : étude sur la fonction parentale des Etats ». Ce titre m'a semblé significatif de l'orientation que je souhaitais donner à mon articulation filiation affiliation dans le champ de l'école. L'institution « Education Nationale » représente l'Etat dans sa dimension politique.

Toute l'œuvre de Legendre est traversée par l'institutionnalisation de l'humain. Au-delà de la chair de la naissance, il s'agit de « fonder de l'humain dans la n'hommination[105] » par et dans le Texte. « Il ne suffit pas de produire de la chair humaine, encore faut-il l'instituer, pour qu'elle vive, pour que la vie se reproduise[106] ». La filiation généalogique articulée au texte du droit et à la légalité, sont au cœur de ses développements. Ainsi Legendre ouvre une autre dimension au concept de filiation. Sa visée anthropologique, fonder la dimension humaine du petit d'homme et maintenir la prospérité de l'espèce humaine, se déploie dans une perspective civilisatrice qui ne peut se faire sans l'institution d'une forme de normativité. La forme que prendra cette institutionnalisation de la normativité sera à l'image du discours sur la fiction autour de la question des origines (la référence fondatrice), et plus particulièrement de l'emblème qui viendra l'incarner. « Le pulsionnel est aveugle. Pour qu'il marche si j'ose dire, il doit s'accrocher à des images. Posons clairement que les images sont les points d'ancrage du pulsionnel. Une part fondamentale de la fonction institutionnelle, l'œuvre civilisatrice proprement dite, consiste, quelle que soit la culture considérée, à faire accrocher le capital pulsionnel des humains, à des représentations. C'est par l'image que nous décollons du corps et par elle aussi que le pouvoir entre en nous [107]». La place de l'image au travers de l'emblème véhiculé par les diverses institutions aura une place fondamentale dans les écrits de Legendre. « Les institutions tirent leurs forces du maniement des images […] avant d'être enfants de nos parents, nous sommes les enfants d'une image, de l'Image majuscule, civilisée par la culture où nous sommes nés. Cette image, figure inconnue, prend corps, dans quelque chose qui nous parle, un symbole dont nous sommes à jamais marqués, ce que j'appelle ici " LE TEXTE" […] expression que j'ai voulu inscrire en frontispice qui vise la vérité de la

---

105 Néologisme Lacanien, « n'hommer », séminaire *l'acte psychanalytique*, séance du 20 mars 1968, séminaire *RSI* séance du 18 mars 1975, repris et développé par Pierre Legendre.

106 Pierre Legendre - Alexandra Papageorgiou-Legendre, *Leçon IV suite 2 : fondements généalogiques de la psychanalyse*, édition Fayard 1990, p. 10

107 Pierre Legendre, *Leçon VII : Le désir politique de Dieu*, éditions Fayard 1998, p. 40

filiation quelle que soit la version civilisatrice[108] ». Le cas clinique de Jimmy et son emblème ciné/Mac Do, nous donnera une ouverture sur le maniement/détournement de l'image lorsque l'Image majuscule apparaît brouillée (illustration emblèmes Jimmy p. 195 et analyse cas Jimmy chapitre 11.3.3)

C'est sur l'attachement à la fiction de la Référence fondatrice, cette intrication de l'image dans le texte, ou du texte dans l'image, que Legendre établit l'axe de sa conceptualisation de la filiation, c'est-à-dire les deux étages de la linéarité de la filiation généalogique. Avant d'aller plus loin quelques mots sur la référence fondatrice, la fiction du mythe comme réponse à la question des origines, que développe Legendre. « Le mythe est ce qui donne consistance de vérité au rien […] structuralement le mythe marque la place institutionnelle de la Vérité, une Vérité impossible à dire autrement que par un discours de mise en scène du rien[109] ». Chaque culture construit son propre mythe des origines, construction incontournable. C'est le Politique qui sera maître d'œuvre de la mise en scène, qui permettra d'introduire cette tiercéité nécessaire, fondatrice et garant de la limite pour un sujet. L'abîme impensable des origines se recouvre ainsi des habits symboliques pour faire surgir des images fondatrices à l'échelle d'une culture, qui trouveront leur consistance dans le texte qui viendra les mettre en mots. St Jean ne nous dit rien d'autre, au commencement était le Verbe et le Verbe était Dieu, figure de fiction fondatrice dans la filiation spirituelle évoquée en amont. On peut effectivement s'interroger sur ce qui, de la chose ou du verbe prévaut. C'est à partir de cette place vide que se construit l'économie du mythe, quel que soit le mythe culturel sur lequel il pourra se greffer, pour donner une perspective à l'ordonnancement de la linéarité de toute filiation. C'est écrit dans le "TEXTE", quelle que soit la culture. Ce détour par la Référence fondatrice permet d'emblée ce repérage des deux étages de la filiation, l'étage mythique fondateur dont la réécriture de l'interprétation mythique par le Politique signera la trace et l'étage de sa réappropriation dans la filiation proprement générationnelle dont le déploiement œdipien marque son inscription subjective.

---

108 Pierre Legendre, *Leçons IV : Les enfants du texte : étude sur la fonction parentale des Etats »* éditions Fayard 1992 p. 55

109 Pierre Legendre, *Leçon IV : L'inestimable objet de la transmission. Etude sur le principe généalogique en occident »* Edition Fayard 1985 p. 128

Legendre[110] le nomme ainsi:

- l'étage de la référence divine : Dieu ou ce qui tient lieu d'instance d'un absolu logiquement indispensable à la différenciation humaine.
- l'étage dont procède la référence immédiate du sujet dans la famille c'est-à-dire le prélèvement opéré dans la ligne des générations afin de faire fonctionner l'artifice œdipien.

Cet artifice œdipien fonctionnera selon les modalités de mise en œuvre choisies, des modalités retenues ou possibles du Politique, mais toujours articulé au positionnement de l'image fondatrice, la Référence de la mise en fiction ou en figuration de la place vide. Ainsi la filiation est à la fois un concept universel et pourtant indéfiniment modulé. « Il (le concept) doit être traité en principe politique d'organisation devant assumer l'assemblage des trois éléments, le biologique, le social et la subjectivité[111] ». Plus loin dans ce même texte, il déclinera quatre aspects de ce lien de filiation découlant de cette organisation du politique « le juridique, le biologique, l'affectif et le social[112] » pour conclure « c'est une opération dogmatique qui noue ensemble le biologique, le social et l'inconscient[113] ». Nous voyons bien dans la progression de sa pensée l'incidence de la nomination de ce que le texte vient dire (texte mis en images et en mots), que Legendre reprendra et développera sous l'angle du droit et du juridique mais qui intègre, in fine, sa part inconsciente.

Pour répondre de la Vérité des origines, cette organisation du Politique, [les « manœuvres de la filiation » comme les nomme Legendre dans différents écrits], produit des effets de normativité fondant et légitimant le pouvoir, pouvoir nécessaire à l'organisation de la cité. Il s'agit « d'enfanter et de légitimer les institutions qui civilisent le social[114] ». "Enfanter et légitimer des institutions", on retrouve la référence et l'inscription filiative, l'institution n'est pas auto fondée, le politique en incarne la paternité. L'institution n'est que le reflet d'une forme d'organisation précise d'une cité et chaque institution, dans une société et une époque donnée, véhicule ses modalités et ses modèles de pouvoir. « Dans les espaces institutionnels il

---

110 Pierre Legendre, *Leçon IV : L'inestimable objet de la transmission. Etude sur le principe généalogique en occident »* Edition Fayard 1985 p. 148

111 Pierre Legendre - Alexandra Papageorgiou-Legendre, *Leçon IV suite 2 : fondements généalogiques de la psychanalyse,* édition Fayard 1990, p. 10

112 Ibidem p. 160

113 Ibidem p. 174

114 Pierre Legendre, *Leçon IV : L'inestimable objet de la transmission. Etude sur le principe généalogique en occident »* Edition Fayard 1985, p. 160

n'y a pas de fonction qui ne s'articule à partir d'une représentation. J'entends par là quelque chose ou quelqu'un qui est délégué pour représenter la Vérité du système[115]». On retrouve bien dans cette description les deux étages de la filiation. Plus loin Legendre nous dit encore « L'éducation nationale est une annexe sociale qui manœuvre la filiation[116] ». Manœuvres de la filiation que j'ai, en quelque sorte, explorées dans mon chapitre sur le développement historique de l'école et notamment autour du concept de renversement de filiation (que nous proposait Emmanuel Diet, qui par ailleurs, a beaucoup travaillé cette thématique à partir de ce qu'il nomme l'IPE, l'Instance Parentale d'Etat[117]). Renversement de filiation qui apparaît en filigrane dans l'appropriation progressive par l'éducation nationale des fonctions maternelles et paternelles, fondatrices de chaque sujet dans le glissement du changement de nomination, du ministère de l'instruction publique en ministère de l'éducation nationale.

L'institution, toujours référée à l'image fondatrice, est non seulement une courroie de transmission civilisatrice, mais elle est aussi en place d'interprète, sans qui l'opération dogmatique de nouage entre les deux étages de la filiation ne saurait être, quelle que soit la forme que prend l'institution : la famille, l'école… « L'école est par hypothèse une instance généalogique transposée, non pas la roue de secours de la famille en déroute[118] ». Legendre pose l'institution, et dans ce cas l'institution scolaire, comme une instance généalogique transposée et lui suppose une fonction parentale d'état. L'institution aura donc une fonction instituante au travers de l'emblème et du texte qu'elle met en œuvre et qu'elle manipule. La normativité nécessaire, référée à la référence fondatrice, sera portée par le Politique. En ce sens, l'Education Nationale se pose comme une figure parentale d'Etat, ce que j'ai repris en titre de ce chapitre « la fonction parentale de l'Education Nationale ». C'est dans la mise en place de cette instance fondatrice et ces diverses figures d'interprétations que Legendre nous évoque l'affiliation « comme une différenciation par rapport au tout collage originel[119] ». Chaque institution se présente donc comme un espace d'affiliation possible.

---

115 Pierre Legendre, *Leçons IV : L'inestimable objet de la transmission. Etude sur le principe généalogique en occident »* Edition Fayard 1985, p. 42

116 Ibidem p. 341

117 Emmanuel Diet, *l'Instance Parentale d'Etat,* Perspectives psychiatriques III 198, n° 87, p. 7-19

118 Pierre Legendre, *Leçons VI : Les enfants du texte : étude sur la fonction parentale des Etats »* éditions Fayard 1992, p. 368

119 Pierre Legendre, *Leçon IV : L'inestimable objet de la transmission. Etude sur le principe généalogique en occident »* Edition Fayard 1985, p. 117

7.3 Perspective d'ouverture sur la fonction parentale de l'Education Nationale dans son articulation filiation / affiliation

Cette fonction parentale de l'Education Nationale nous permet reprendre sous un autre jour la discursité en jeu dans l'évolution historique de l'école et d'en prolonger l'analyse. Le siècle des lumières et l'avènement des sciences ont largement contribué à entamer la figure fondatrice, voire à exclure de fait la causalité mythique, plus de place vide à recouvrir par le déploiement mythique. La Vérité se fonde sur la preuve du discours de la scientificité repoussant la limite structurelle de la place vide et du rien, entraînant sur son sillage les divers dérèglements institutionnels de tous ordres, avec son lot d'ersatz de réglementations prolifiques.

Legendre, comme d'autres auteurs, pointe le dérèglement de l'institution famille en évoquant la famille en déroute. En dehors de ces deux références trouvées sur l'école, Legendre n'explore pas plus que cela l'institution scolaire, qui pourtant me semble être aux premières loges, pour l'enfant, du devenir citoyen de demain. L'institution n'est que le reflet d'une forme d'organisation précise d'une cité. Chaque institution, dans une société et une époque donnée, véhicule ses modalités et ses modèles de pouvoir. Elle est en place d'interprète et déclinera la musicalité, et ses dissonances, en jeu dans la partition qu'elle souhaite jouer et mettre en scène.

En référence à l'éclairage apporté par l'analyse de la discursivité dans l'évolution historique de l'école, le discours de la science se soutient du discours universitaire et en sens, le fantasme reste toujours à l'œuvre, pas d'enlacement possible du sujet avec son objet. Ils restent, l'un et l'autre disjoints. Le discours de la science peut faire fonction d'emblème et permettre ainsi un montage institutionnel référé à une position tierce, alors que la scientificité, s'impose en discours souverain de la causalité. C'est de sa position souveraine qu'elle fait référence, et non en positon de référence fondatrice tierce en place d'extériorité. Ce nouveau montage n'induit plus un rapport de non séparation signifié dans l'écriture du fantasme, mais un rapport de prolongement ou d'enlacement, évoqué dans l'analyse discursive des textes de l'Education Nationale, qui se pose alors comme une activation du fantasme sous sa forme inversée et donc perverse. C'est dans cette non séparation que le rapport normatif apparaît perverti dans l'enlacement possible et/ou promis du *$* avec son objet. En ce sens, en suivant les perspectives amenées par Legendre, concernant l'école que l'on nomme de plus en plus

souvent « cité scolaire », on pourrait poser l'hypothèse que la fonction parentale de l'Education Nationale, au travers de son évolution et de son histoire, offre une torsion inédite du rapport du sujet à l'objet amenant à une **« pervers-cité scolaire »**, un rapport normatif perverti de la fonction instituante de la cité scolaire.

En effet, dans les nouvelles figures de la normativité non référée à une référence fondatrice et avec l'appui de mon analyse discursive des textes de l'Education Nationale, je relevai que le savoir prescrit au sujet comment jouir de ses objets "a". Nous ne sommes plus du côté de la normativité nécessaire et fondatrice de la cité mais d'une normalisation soumise au savoir. Le savoir ainsi formulé destitue le sujet de sa demande, sa parole singulière devenant de surcroît irrecevable. Ceux qui ne s'y soumettent pas restent sur le bord de la route. A l'image des fatas meurtriers (meurtre porté par la parole) et sa masse de sacrifiés décrit par Legendre, ceux qui restent sur le bord de la route de la mise en œuvre de l'institution scolaire, constituent alors la masse de sacrifiés qui feront le lit des statistiques concernant l'échec scolaire. Pas d'affiliation possible, le sujet ne peut reprendre à son compte la nomination de la filiation institutionnelle qu'on lui impose. Si l'on suit Legendre, dans sa proposition d'organisation du Politique et la n'hommination à l'œuvre, ces "manœuvres de la filiation" qui instituent du sujet nécessaire à son humanisation, il s'agit alors "d'enfanter et de légitimer les institutions qui civilisent le social". C'est dans la mise en place de cette instance et ses images fondatrices que Legendre nous évoquait l'affiliation « comme une différenciation par rapport au tout collage originel[120] ». Chaque institution, famille ou école, se présente donc comme un espace d'affiliation possible. Je ne suis pas sûre de suivre Legendre dans sa conception et son approche de l'affiliation « comme différenciation au tout collage originel » et je vous propose l'avancée de mes réflexions en repositionnant au centre du processus d'affiliation, la question des identifications et de la nomination. Ainsi on pourra s'interroger sur les processus de nomination et les différents emblèmes identificatoires à l'œuvre pour que la fonction instituante advienne, dans ces deux grandes institutions que sont la famille et l'école fondant et nommant le sujet. Il s'agira alors de repérer la dynamique à l'œuvre dans les processus d'affiliation, à savoir la manière de reprendre à son compte, intérioriser et s'approprier la nomination de la filiation.

---

120 Pierre Legendre, *Leçon IV : L'inestimable objet de la transmission. Etude sur le principe généalogique en occident* » Edition Fayard 1985, p. 117

En suivant le parcours de la lettre, les développements Lacaniens sur l'identification nous permettront d'approfondir la question fondamentale de la nomination « ce que le texte vient dire », amenée par Legendre.

« C'est à partir de ce point, non pas mythique,
mais parfaitement concret d'identification inaugurale du sujet
au signifiant radical […] du trait unique comme tel
que toute la perspective du sujet comme ne sachant pas
peut se déployer d'une façon rigoureuse »
***Jacques Lacan**, séminaire IX « l'identification »*[121]

8. L'identification dans tous ses états … ou le parcours de la lettre

8.1 Préliminaires

L'identification inaugurale mentionnée dans la citation nous indique un point de commencement et de fondement nécessaire, par opposition à un point d'origine, à partir duquel toute la perspective du sujet, ce processus de subjectivation, devenir sujet comme être psychiquement différencié, va pouvoir se déployer mais "comme ne sachant pas". Le participe présent "ne sachant pas" vient nous indiquer une antériorité, l'existence d'un savoir insu qui participe du présent. Ce participe présent nous indique aussi une négation, négation nécessaire à la naissance du sujet, ce parlêtre. Parler d'identification suppose que le sujet et l'autre vont être fondamentalement intriqués. Entre les deux va circuler un objet identificatoire, à prendre ou à donner/rejeter qui viendra articuler l'identification de l'un à l'autre. La question du même, du semblable et du différent, l'articulation et le nouage identité/identification, fonde et soutient la permanence du sujet dans sa présence à être au monde. D'emblée se pose les dimensions imaginaire et symbolique qu'il nous faudra explorer dans les coordonnées de l'identité. Ce redoublement de moi-même ne peut se penser que dans la dépendance du sujet en tant qu'il est effet du signifiant, ce sujet sous posé au signifiant qui vient alors le représenter pour un autre signifiant.

"S'identifier à" est l'association la plus couramment effectuée, prendre chez l'autre des traits identificatoires… Associations dans lesquelles l'articulation identité/identification, symbolique/imaginaire disparaît quelque peu. C'est bien les divers états et processus que

[121] Jacques Lacan, *Séminaire IX : l'identification,* séance du 22 novembre 1962 inédit - consulté sur le site http://gaogoa.free.fr/

recouvre ce concept d'identification qui nous intéressent ici et qui vont être au fondement de ce nouage filiation affiliation, du sujet et de l'autre, de l'UN à l'autre afin d'appréhender le Réel qui nous échappe dans le parcours de la subjectivation. La teneur de cette identification inaugurale, l'identification de signifiant, nous amènera d'abord à spécifier l'essence du signifiant en suivant les propositions de Lacan. De l'analyse de la lettre volée à l'instance de la lettre, ce lien au signifiant nous permettra de déployer son intrication dans la chaîne signifiante, entre diachronie et synchronie de son émergence. Le signifiant ne s'articule que dans la prise de l'ensemble de la chaine du discours. Mais l'ensemble ne se structure que du signifiant, le signifiant radical. Ce signifiant radical sera marqué d'un trait, le trait unaire primordial. C'est à partir de cette première inscription que s'articulera la répétition des traits unaires, marque distinctive fondamentale de chaque sujet, dont le Nom du père en sera la première empreinte représentative. L'évolution du concept du Nom du père et ses déclinaisons diverses, nous permettra de tenter de réarticuler le Nom du père au complexe d'œdipe, du mythe au complexe autour de la question de la nomination et ses variations des noms du père.

« La lettre du nom :
la chose parle d'elle-même.
Elle s'entend dire ce qu'elle ne peut entendre,
mais elle ne peut pas lire l'histoire qu'elle se raconte,
ni la scène d'écriture – avant la lettre – dans laquelle s'inscrit le récit »
Jacques Derrida*[122]*, *« le facteur de la vérité »*
in la carte postale, de Socrate à Freud et au-delà.

8.2 De la lettre volée à l'instance de la lettre

La lettre dont il s'agit, qu'elle soit présentée sous sa forme minimaliste ou combinée avec d'autres pour être glissée dans son enveloppe qui la recouvre, cette lettre, si particulière, à la fois se dissimule et s'impose de manière inattendue, incongrue, voire passe inaperçue. Enigmatique, l'instance insistante de la lettre se répète. Elle a tout en elle et pourtant se dérobe à sa première lecture. Là, pour nous indiquer que quelque chose est à entendre au sens littoral du terme, à savoir une missive, une dépêche, une lettre à prendre à la lettre.



« La lettre volée », est le texte d'Edgar Allan Poe[123] sur lequel Lacan[124] s'appuie pour éclairer la logique de la circulation du signifiant. Les protagonistes de l'affaire : la Reine a réceptionné une lettre. Arrive le Roi. La Reine manifestement embarrassée, retourne la lettre pour en masquer un tant soit peu son contenu et la laisse simplement en évidence. Arrive le ministre qui surprend l'embarras de la Reine face à cette lettre. Le ministre subtilise la lettre. Lettre volée sous le regard de la Reine qui ne peut rien faire, parce qu'elle se trouve sous le regard du Roi, qui reste dupe. La Reine mandate alors le préfet de police pour aller retrouver la lettre chez le ministre, recherches restées vaines. Dans le cabinet du ministre, la lettre volée dans le boudoir royal, se dérobe à l'œil du préfet de police de Paris. Le préfet échoue dans sa mission et ne peut déjouer le ministre de vouloir livrer au grand jour le supposé contenu embarrassant de la lettre adressée à la Reine. Le préfet fait alors appel au

---

122 Cité par René Major, *Lacan avec Derrida* - champs Flammarion 2001

123 Illustration de la nouvelle d'Edgar Allan Poe intitulée, *La Lettre volée*. Gravure d'avant 1864 de Frédéric Lix (1830–1897)

124 Jacques Lacan, *séminaire livre II : le moi dans la théorie de Freud et la technique de la psychanalyse*, 1954-1955, séance du 26 avril 1955 - édition du seuil, 1978

chevalier Charles Auguste Dupin pour résoudre l'affaire, ce qu'il réussit à faire de manière très subtile. Dans un deuxième acte, Auguste Dupin raconte au préfet comment il a pu s'emparer de la lettre en la reprenant au ministre. Il lui expose sa technique d'identification de la lettre. Le préfet a supposé cette dernière cachée, et en toute logique, il a sondé tous les recoins et espaces dans lesquels la lettre aurait pu être dissimulée. Si cachée elle est, elle devrait se retrouver, ce qui manifestement n'est pas le cas. Dupin s'écartera de la logique des déductions du préfet, déductions pourtant juste et sans faille, dans cette contradiction apparente, "devoir être là mais sans y être". Dupin suppose alors cette lettre volontairement mise en évidence, mais dissimulée parmi les autres papiers ordinaires. Mise en évidence mais maquillée (froissée, estampillée d'un autre sceau, complétée d'une autre écriture, pliée comme un gant retourné à l'envers…) la lettre s'avèrera sans valeur apparente. Le truchement opéré de la lettre lui accorde un nouveau statut, à savoir une lettre "ordinaire", muette et sans histoire, elle passe inaperçue. Le regard de Dupin se porte sur la petite différence qui lui permet de différencier LA lettre parmi ce qui l'entoure. Dans la nouvelle d'Allan Edgar Poe, le texte même de la lettre volée, ce que raconte cette lettre, reste inconnu. Dans cette affaire la vérité que contient cette lettre restera tue et insue des protagonistes en jeu. Le texte d'Allan Poe nous indique les enjeux à l'œuvre dans le cheminement de la lettre. De l'un à l'autre des protagonistes, chacun est pris de manière singulière dans ce lien autour de l'itinéraire de la lettre. De son lieu d'origine à son destinataire, les répétitions de substitution qui s'opèrent, sont prises dans le regard et les temps logiques qui se nouent autour de cette lettre[125]. Le plus important dans cette histoire, n'est-il pas le cheminement de la lettre qui délivre nombre de significations supposées ? « C'est ainsi que, ce que veut dire "la lettre volée", voire "en souffrance", c'est qu'une lettre arrive toujours à destination[126] ». Parcours sur lequel Lacan s'appuie, pour nous indiquer que ce n'est pas la vérité du contenu de la lettre qui importe, mais la fiction qui se construit et qui lui assure un point de vérité. Son contenu n'est pas dévoilé: ce n'est pas son sens qui compte mais sa matérialité en quelque sorte, c'est-à-dire sa place comme signifiant pur, indivisible, représentant symbolique. Au titre original de la nouvelle d'Edgar Poe, "The Purloined Letter", Lacan nous propose une traduction plus littérale : "lettre détournée" ou "lettre en souffrance", traduction plus parlante.

---

125 J'invite à lecture de l'analyse très détaillée sur ce parcours du regard dans la lettre volée dans l'article *« Les temps logiques et l'assertion de la certitude anticipée »* in Jean-Pierre Dreyfuss, Jean-Marie Jadin, Marcel Ritter**,** « *qu'est-ce que l'inconscient - vol 2, l'inconscient structuré comme un langage*. Editions Arcanes, Apertura 1999- Strasbourg

126 Jacques Lacan - Ecrits, 1969 p. 53

La vérité voilée, restée en souffrance, pourtant la lettre parle d'elle-même, elle se signifie de ce qu'elle ne sait pas. Au travers de la lettre volée Lacan, à ce temps du cheminement de sa théorie, insiste sur la prévalence du symbolique sur l'imaginaire.

La lettre volée, mais voilée, pour la saisir, il va falloir la déplier et en dérouler le récit, lire l'histoire, à chaque fois singulière, qu'elle pourra raconter, récit qui ne se construit que dans l'après coup de la lecture de ses enchaînements possibles et de son déroulement. Ce que Lacan reprendra peu de temps après (1957) dans son séminaire l'instance de la lettre[127]. Lacan nous invite ainsi à nous détacher de l'illusion que le signifiant réponde à la fonction de représenter le signifié selon la logique Saussurienne. Lacan pose l'algorithme S/s mais situe le signifié sous le signifiant, indiquant la suprématie du signifiant sur le signifié. La barre de la coupure S/s qui les sépare, représente tout justement la résistance à la signification, prolongement de la censure freudienne. Pour saisir le sens du signifiant il faut d'abord qu'il soit articulé dans parole mais aussi pris dans le déroulement de sa topologie : le signifiant est pris dans la chaîne du discours. Cette prise, que la ponctuation de la chaîne du discours vient clore, permet alors d'accéder à la dimension signifiante du signifiant. Isolé le signifiant ne peut rien dire. En ce sens Lacan nous dira « c'est dans la chaîne du signifiant que le sens insiste, mais qu'aucun de ses éléments ne consiste dans la signification au moment de sa production ». Les corrélations du signifant au signifiant, pris dans la chaîne du discours, imposent d'articuler le signifiant à sa plus petite untité signifiante : la lettre. Si la succession de la dimension horizontale et successive de la chaîne du discours reste nécessaire, elle se trouve orientée dans le temps et l'espace « appendue à la ponctuation de chacune de ses unités, tout ce qui s'articule de contextes variés, à la verticale », à savoir la place du sujet. Processus à la fois commun, lorsque le sujet partage une langue commune avec d'autres sujets, et singulier dans le sens où le sujet peut y glisser, entre les lignes d'autres significations plus ou moins volontaires. Sur les traces de l'interpétation des rêves de Freud, Lacan fait appel aux figures de style de la rhétorique classique : condensation et déplacement, métaphore et métonymie, seront le support de l'étincelle créatrice du langage, dans laquelle la lettre produit tous ses effets de vérité dans l'homme, vérité toujours voilée, avant même que l'esprit logique ne tente de s'en mêler. La lettre dans l'inconscient, comme le rébus dans le

[127] Jacques Lacan, *L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud*, discours prononcé le 9 Mai 1957 devant le Groupe de philosophie de la fédération ès lettres Sorbonne repris dans *Ecrits*, Paris Seuil.

rêve, « il faut l'entendre à la lettre, de cette même structure littérante, (autrement phonématique) où s'articule et s'analyse le signifiant dans le discours[128] ».

Littérante, la lettre s'entend dans son déploiement littéraire, dans la littérature du « lis tes ratures (Marie Josée Latour[129]) ». Littérante, la lettre matérialise le savoir inconscient. De son insistance à se faire entendre, elle fait consister ce savoir, dans le jeu de la lettre et du signifiant : l'instance de la lettre.

Sous ses aspects composites, discrets ou bruyants, mais à chaque fois unique, demande pressante et ses sollicitations diverses, l'instance de la lettre se montre au grand jour. La lettre se compose, ainsi tout – thème, ligne, couleur, mouvement, lumière… - sera matière à se combiner pour aboutir à un résultat unique, l'instance de la lettre qui signe la trace d'un objet dérobé et par là-même engage à en instruire la cause. L'objet en cause, dans les apparitions métonymiques du mot à mot, renvoie à l'objet premier qui disparaît dans la relation de glissement d'un signifiant à un autre signifiant. Ce glissement rappelle le manque à être du sujet dans la relation d'objet, nous dit Lacan. Glissement métonymique qui, au même titre que le désir, recouvre et supporte le manque. Les apparitions métaphoriques de l'instance de la lettre, s'écartent de la proxémie métonymique du mot à mot, connexion de signifiant à signifiant, pour ouvrir à la substitution signifiante, du signifiant au signifiant, dans lequel se produit alors un effet de signification. La métaphore jaillit « entre deux signifiants, l'un s'est substitué à l'autre en prenant sa place dans la chaîne signifiante, le signifiant occulté restant présent dans sa connexion métonymique au reste de la chaîne signifiante[130] ». Ce qui n'est pas sans nous rappeler l'aporie de Rimbaud, « Je est un autre ». Les apparitions métonymiques et métaphoriques signent le double jeu/je de l'instance insistante de la lettre. Dans ces glissements et substitutions incessantes, le signifiant agit séparément de sa signification, à l'insu du sujet, dans l'incessant glissement de la chaîne signifiante. La signification ne se trouve bouclée, « qu'avec son dernier terme, chaque terme étant anticipé dans la construction des autres et inversement scellant leur sens propre par son effet rétroactif[131] » dans lequel la signification ne se réalise qu'à partir d'une prise des choses dans leur ensemble ponctuée par ce capitonnage, point par point, le point de capiton que nous décrit Lacan. Même capitonnée, la signification ne saurait être absolue ou totale, le signifié final restant radicalement exclu

---

128 Ibidem p. 10

129 Titre emprunté à Marie-Josée Latour, in *la parole/l'écrit*, L'en-Je Lacanien 2011/1 n° 16.

130 Jacques Lacan, *L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud*, p. 8

131 Jacques Lacan, S*ubversion du sujet et dialectique du désir* – Ecrits, p. 805

parce qu'insaisissable du fait qu'il n'est là qu'en tant que représentant. La dimension incommensurable, la chose du réel se dérobe. « La signification ne se réalise qu'à partir d'une prise des choses qui est d'ensemble ». Cette prise est une fonction du signifiant, le signifiant radical ou premier, qui seul garantit la cohérence théorique de l'ensemble, comme ensemble S1/S2.

8.3 De l'instance de la lettre à l'identification au trait unaire

Les corrélations métonymiques et métaphoriques du signifant au signifiant, pris dans la chaîne du discours, imposent d'articuler le signifiant à sa plus petite untité signifiante : la lettre. Mais la signification ne se réalise qu'à partir d'une prise des choses dans leur ensemble, dont le signifiant radical seul garantit la cohérence théorique de l'ensemble, comme ensemble.

L'identification inaugurale advient dans cette première rencontre de "l'identification de signifiant". En ce point précis, l'identification au signifiant, précède et se distance de l'identification imaginaire. Pour le sujet l'identification imaginaire reste en arrière-plan. Tel le plan du miroir où, dès le stade du miroir, le sujet rencontre l'autre, le "semblable", ce reflet dans le miroir. C'est dans l'image de son propre reflet que le sujet devra trouver concordance et consistance, une "fausse consistance", nous dira Lacan, dont le dégagement ne pourra être apporté que par l'expérience du langage[132].

Cette identification inaugurale nous ouvre tout justement à « être ce que les autres ne sont pas », négation qui ouvre à la différence, condition sine qua non d'une existence subjective pour le petit d'homme. Cette identification inaugurale, que soutient le rapport au langage, ce premier trait gravé, introduit à la différence, marque de l'unité, l'unité de mesure qui permettra de se compter comme de se décompter parmi les autres. L'identification inaugurale introduit alors à l'identification imaginaire, ce "un" unifiant et leurrant, le trait unitaire auquel le trait unaire, marque de la différence pure, ne cesse de renvoyer, par lequel il faudra en (re)passer pour s'adresser à l'autre.

[132] Jacques Lacan, séminaire *l'identification*, séance du 22 novembre 1961

Ce sera toute l'originalité de ce que Lacan reprendra à partir de « *l'Einziger Zug*[133] » conceptualisé par Freud, et qu'il développera d'abord sous forme de trait unique, pour le rassembler dans le concept de trait Unaire.

L'*Einziger Zug* freudien se réfère prioritairement à l'identification imaginaire par l'identification à un trait, identification de la deuxième espèce développée par Freud, dont la toux de Dora est l'exemple princeps. Le trait unaire Lacanien relève d'abord de l'ordre de la parole et du symbolique. Le trait, marque graphique ou scripturale, se retrouve dans ces encoches gravés sur les os de rennes par les chasseurs du Magdalénien. Lacan relève que dans cette ligne de traits d'une mêmeté apparente, aucun trait ne sera strictement semblable à un autre. La mêmeté apparente, ou mêmeté impossible, signe la différence à l'état pur qui permet tout justement l'émergence de l'unité, l'unité comptable : un trait et encore un trait et encore… Ce trait unique, le trait unaire s'emprunte et dérive de l'*Einziger Zug* freudien. Quelque chose de l'objet disparu subsiste, dont la marque du trait, et ses répétitions successives, nous bat le rappel de sa première apparition. Le trait unaire fait trace, telle la trace évanescente de pas sur la plage dont il faudra marquer le lieu pour que ce pas, dans sa disparition, vienne se signifier pour le sujet, et pour lui seul. Le pas se structure dans son évanescence même, ce "pas" dont la structure syntaxique de la négation s'emparera, « ne pas », comme le fait remarquer Lacan. Un signifiant ne peut se signifier de lui-même. Le trait unaire inaugural offre la garantie structurale, dont la fonction sera d'indiquer la place où se trouve suspendu le signifiant, dans l'avènement de la vérité accrochée au signifiant. Signifiant primordial, S1, qui vient recouvrir et signifier la trace de la chose à laquelle il était lié, lien premier que le trait unaire garanti. Sans cette première inscription du trait unaire inaugural, pas de garantie structurale de cette fonction du un, que recouvre l'articulation signifiant/signifié. C'est à partir de ce point inaugural que l'on peut voir le signifiant se constituer et se structurer, à la fois "naître", mais aussi dans le sens structural sur le versant symbolique de l'affaire en tant que pure différence. Ce point le distingue alors fondamentalement de l'unification moïque vers laquelle tout sujet tend, l'identification imaginaire.

Le trait Unaire n'a de prise que dans son unicité, c'est unique et différent de ce qui va suivre. Les traits suivants inaugurent la sérialité répétitive de la ligne de traits identiques sur les os de

---

133 Sigmund Freud, "*Psychologie des masses et analyse du moi"* (1921), chapitre VII sur l'identification, in Essais de psychanalyse, Payot, Paris, 1981.

rennes, traits, bien qu'à chaque fois unique et différent, pourtant se ressemblent. Le trait unaire marque la fondation de l'Un, et « comme tel, on ne peut dire de lui autre chose sinon qu'il est, ce qu'a de commun tout signifiant d'être constitué comme trait, d'avoir le trait pour support[134] ». Et c'est en ce point inaugural, nous dira Lacan, la première marque concrète d'identification du sujet au signifiant radical du trait unique, « l'identification de signifiant » que toute la perspective du sujet, comme ne sachant pas, va pouvoir alors se déployer. Trait Unaire auquel la fonction d'idéalisation va progressivement se substituer, en ce qu'elle repose sur cette nécessité structurale du trait Unaire. Et c'est en ce sens que le Un va être polysémique ou polyphonique, dans la succession même des encoches sur les os de rennes, où chaque marque distinctive et unique gravée, pourra être "un" mais aussi "deux" quand le trait se répète, un pour la première marque, premier trait unaire, deux pour la deuxième marque, trait unaire suivant etc. … dans la répétition de la succession des traits unaires, dont l'appel journalier de l'instituteur qui, dans son cahier d'appel, marque d'un trait la présence ou l'absence, signifie la trace de la présence comme de l'absence, ce dont la vignette clinique « Luce M . » viendra témoigner, en suivant pas à pas le roman « les demeurées » de Jeanne Bénameur (chapitre 11.3.7).

Les différents modes sous lesquels nous serons amenés à nous identifier comme sujet, supposent le signifiant pour l'articuler. L'émergence de l'identification de signifiant, dont l'identification inaugurale au signifiant radical ouvre la voie, introduit à l'articulation de la chaîne signifiante « le signifiant représente un sujet pour un autre signifiant ». La scansion nécessaire entre deux signifiants, permettra de franchir le pas de la chose effacée, « les effaçons[135] » comme les nomme Lacan, qui permettra alors à la chaîne signifiante de se déployer aux travers des diverses identifications telles qu'elles ont été conceptualisées de Freud à Lacan.

134 Jacques Lacan, Séminaire *l'identification*, séance du 22 novembre 1961
135 Jacques Lacan, Séminaire *l'identification*, séance du 6 décembre 1961

8.4 La texture du sujet : entre trait unaire et trait unitaire

Toute l'entrée en matière du séminaire sur l'identification sera centrée sur la promulgation du trait unaire, ce trait unique marque de la différence pure pour signifier que le sujet se symbolise d'une coupure, $S \diamond a$, pour tenir compte du réel et de l'irruption de l'objet. L'objet n'étant pas spécularisable en tant que tel, sa forme apparaîtra sous couvert de l'objet du désir, et son représentant symbolique, le phallus, et tous les déploiements imaginaires qu'il va ouvrir, ce que Lacan développera dans sa topologie complexe. Le sujet devra faire avec cette coupure. Ainsi pour le sujet, soit la perte existe et il lui faudra assumer cette castration qui fonctionnera comme une nécessité structurale pour lui. Cette perte fera alors trou dans la structure ; le sujet n'aura de cesse que de border le trou. Soit la perte n'existe pas pour le sujet, cette modalité de dire non à la castration. Ce déni introduira un défaut de symbolisation, un trou dans le symbolique. Le sujet devra alors trouver d'autres voies pour assurer sa présence au monde et ses relations aux autres.

Lacan développe son concept de trait unaire "un" en articulation au "UN" grec[136], qui désigne en français « la fonction de l'unité en tant qu'elle est ce facteur de cohérence par quoi quelque chose se distingue de ce qui l'entoure, fait un tout, un "UN" au sens unitaire de la fonction; c'est donc par l'intermédiaire de l'unité que chacun de ces êtres vient à être dit UN ». Autrement dit l'UN unitaire se fonde dans le "un" du trait unaire. Seul endroit du séminaire où Lacan évoque le trait unitaire qu'il symbolisera dans ce séminaire, par UN, tout en pouvant ponctuellement reprendre le concept de trait unaire sous ce même symbole UN, même si préférentiellement il le déclinera en minuscule "un". L'un et l'UN se posent comme les deux faces de l'1, dont le ruban de Moebius illustre le passage. La contiguïté advenue par la torsion modifie l'abord du ruban permettant de passer d'une face à l'autre sans jamais avoir à en passer par le bord. Ce qui n'est pas sans nous rappeler notre *hypokéïmenon* où l'un peut exister par rapport à l'autre, mais ne peut pas exister sans l'autre : « " être" sujet de sa reine ne signifie pas seulement être sous sa dépendance, mais " être" ce sans quoi il n'y aurait pas de fonction royale », trait par lequel l'un se trouve lié à l'autre. Et c'est bien dans ce trait « sujet de sa reine » que le sujet trouvera toute sa texture, à la fois au travers de ce que le texte du signifiant soutient (référence fondatrice), que dans sa consistance à être (présence). Si l'unaire

[136] Jacques Lacan, *Séminaire sur l'identification*, séance du 13 décembre 1961

nous renvoie à la pure différence, le trait unaire, ce paradoxe de l'altérité radicale[137] comme le nomme Lacan, l'unitaire rassemble pour faire une unité, un tout, qui ne restera qu'un leurre par lequel il faudra en passer pour trouver une consistance et une présence à être.

L'un ou l'UN, quelle que soit son écriture au final, pour en saisir le relief des nuances du phonème [œ], il faudra, entre autre, en passer par l'image ou la matérialité de la trace graphique minuscule/majuscule pour en saisir les deux versants. Sans le retour sur l'image, sans la capture de l'image dans le signifiant, pas plus de UN que de "un". Lorsque l'objet se dérobe, ce quelque chose, le trait unaire, « incarne pour nous et " image" l'apparition du symbolique comme tel dans la dialectique psychique[138] ». En quelque sorte, la permanence du sujet se structure dans la référence, la marque du trait unaire, et se capte et s'imaginarise qu'à partir de cette référence pour assurer sa présence à être. Le nouage des deux, dans ses répétitions successives se déploiera dans les identifications développées par Freud, dont on retrouvera des prolongements tant dans les identifications secondaires régressives au trait de l'objet aimé et ses diverses déclinaisons, que celles de la troisième identification, identification au désir de l'Autre dont l'hystérique fera cas. C'est de cette identification au trait de l'objet aimé que Lacan tire et développe sa conception du trait unaire.

Le trait Unaire permettra dès lors au sujet de lui assurer cet ancrage minimum, point d'amarre où quelque chose du sujet se constitue dont Lacan nous dit qu'il s'agit « d'une défense de lui-même contre cette capture originelle dans le monde de la mère[139] ». C'est ainsi que Lacan nous précisera « le sujet met au monde lui-même le trait Unaire[140] » ou encore « le sujet se marque lui-même ou non du trait unaire[141] ».

L'instance de la lettre dans son déploiement métaphorique peut mettre à jour les incertitudes sur soi-même. Le mirage de l'unitaire en rend compte, si le trait unaire n'était là pour le borner ou, pour reprendre Lacan, indiquer « sa prise dans les rails – éternellement tendu vers le désir d'autre chose – de la métonymie[142] », désir d'autre chose, que l'instance de la lettre voile. La présence du sujet, cette permanence du sujet, ne peut être cernée qu'en fonction de cette référence première, le trait unaire. C'est en tant qu'il est trait purement distinctif que son efficacité advient. Lacan précise que le trait est « d'autant plus distinctif qu'en est effacé

---

137 Jacques Lacan, *Séminaire sur l'identification*, séance du 13 décembre 1961
138 Ibidem, séance du 20 décembre 1961
139 Ibidem
140 Ibidem, séance du 28 mars 1962
141 Ibidem, séance du 28 février 1962
142 Jacques Lacan, *L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud*, p. 15

d'autant plus presque tout ce qui le distingue, […] que plus il est semblable plus il fonctionne, je ne dis point comme signe mais comme pure différence, mais comme support de la différence […] cet effacement des distinctions qualitatives n'est là que pour nous permettre de saisir le paradoxe de l'altérité radicale[143] ». Ce qui ne sera pas sans difficultés pour le sujet dans sa saisie du monde et de lui-même. L'appréhension de ce monde, dont il fait partie, en passe par la saisie de la réalité dont la fonction perceptive, l'identité de perception, nous ouvre l'accès, mais qui fera aussi le lit de l'inconscient:

> « le rapport de l'inconscient à ce qu' il cherche dans son mode propre de retour, c'est justement ce qui dans l'une fois perçue est l'identiquement identique, si l'on peut dire, c'est le perçu de cette fois-là, c'est cette bague qu'il s'est passée au doigt avec le poinçon de cette fois-là, et c'est justement cela qui manquera toujours : c'est qu'à toute espèce d'autre réapparition de ce qui répond au signifiant originel, au point où est la marque que le sujet a reçue de ce quoi que ce soit qui est à l'origine de l'*Urverdrängt*, il manquera toujours, à quoi que ce soit qui vienne le représenter, cette marque qui est la marque unique du surgissement originel d'un signifiant originel qui s'est présenté une fois au moment où le point, le quelque chose de l'*Urverdrängt* en question est passé à l'existence inconsciente, à l'insistance dans cet ordre interne qu'est l'inconscient, entre, d'une part ce qu'il reçoit du monde extérieur et où il a des choses à lier : du fait que les lier sous une forme signifiante, il ne peut les recevoir que dans leur différence, et c'est bien pour ça qu'il ne peut d'aucune façon être satisfait par cette recherche comme telle de l'identité perceptive si c'est ça même qui le spécifie comme inconscient[144] ».

L'identification s'origine au champ de la structure, cette altérité radicale du trait unaire, mais porte en elle, déclenche et initie l'éternelle répétition, cette recherche de recommencement, qui fait retour dans la capture de l'image du trait unitaire qui tente de reformer un tout. Ce premier signifiant sous lequel le sujet se trouve représenté restera forclos, refoulé dans la forclusion originaire : plus aucune représentation ne sera identique à cette satisfaction première.

---

[143] Jacques Lacan, *Séminaire sur l'identification* séance du 13 février 1962
[144] Ibidem, séance du 10 janvier 1962

Si le sujet se constitue dans le trait unaire, s'il met au monde ce trait, ce dernier ne peut surgir que de l'objet, dont le sujet ne retiendra que le trait, le trait de son unicité tout justement permettant cette naissance du signifiant : « Quelque chose est là pour être lu, avec du langage quand il n'y a pas d'écriture encore, c'est par le renversement de ce rapport, et de ce rapport de lecture du signe, que peut naître ensuite l'écriture pour autant qu'elle peut servir à connoter la phonémisation[145] ».

Et c'est en ce point précis que Lacan introduira le nom propre comme ce qui spécifie l'enracinement du sujet. Le nom propre étant plus lié qu'un autre à la structure du langage, du fait de ce qui, dans le langage est prêt à recevoir cette information du trait, du trait unaire en tant que distinctif.

Le Nom propre reste hors signification immédiate pour celui qui en porte la marque, il ne se traduit pas. Le signifiant du nom du père, symbolisera LA marque signifiante distinctive par excellence. C'est dans l'articulation filiation affiliation, dans le recours étymologiquement autour de "filius" que le fils et le fil se trouvent liés dans le rappel - ou l'appel au père. Dans cette castration orthographique de la lettre, le fil, a perdu son "s" pour le distinguer du fils et dans ce lien du fils au fil, il s'agira de quitter le giron de la mère nourricière, ne pas rester un fils, homme sans naissance, pour tisser le fil vers le père, et porter la marque du père dont l'enfant portera le nom, nom qui se répète d'une génération à l'autre et pourtant vient faire différence (chapitre 6.4 synthèse des deux concepts filiation affiliation p. 129). Et c'est bien la première marque qui compte pour l'enfant, lui permettant de se compter comme identique et semblable dans la série de la lignée généalogique tout en se décomptant comme étant unique dans cette même lignée, telle la série de traits marqués sur les os de rennes. Le sujet ne peut que se méconnaître, dans le nom déjà là, il lui faudra, pour s'y reconnaître, dans l'après-coup de l'assomption de ses premiers balbutiements puis de sa parole, repérer et repasser par la trace de cette marque première, ressort de l'un à l'UN, l'assumer et le reprendre à son compte.

[145] Jacques Lacan, Séminaire *l'identification*, séance du 10 janvier 1962

8.5 De la lettre du nom au Nom du père… et ses variations

Le signifiant radical, le trait unaire seul garantit la cohérence théorique de l'ensemble, comme ensemble. La lettre du nom, le signifiant du nom propre comme tel, apparaît plus lié qu'un autre signifiant à la structure du langage, dont le nom propre du père reste La référence. C'est à partir de cette plus petite unité signifiante, la lettre du nom, ce signifiant radical, incarnation du signifiant du nom propre que Lacan va déployer la question du Nom du père, comme signifiant structural, garantie de la structure de l'ensemble. Le nom propre a cette spécificité que plus rien de l'origine n'est reconnaissable, mais dont la fonction est de désigner et de nommer, de surcroît de nommer par son propre nom, dans un redoublement du même, tout en étant éminemment distinctif. Le nom propre, le Nom du Père s'imposera comme terme référentiel et incontournable dans la construction psychique du sujet accordant une fonction si particulière au père. « L'incertitude structurale sur la paternité rend incontournable son abord par la foi en la parole qui nomme le père[146] ». Le nom du père se situe au croisement de trois dimensions, d'abord comme nom, le nom propre du père, mais aussi comme nommé à une place et comme nommant en retour à une place. Le signifiant « Nom-du-Père » recouvre l'ensemble de ces trois dimensions des noms du père, qui ouvrira ultérieurement au concept « les noms du père » et ses déclinaisons, père symbolique, père imaginaire et père réel. Le nom propre, qu'incarne le nom du père, fait trait unaire en ce sens qu'il divise le sujet dans son identité qu'il ne peut saisir que d'une nomination qui lui est extérieure. Cette marque extérieure convoque l'unicité de son existence subjective remise en cause par la coupure. Cette extériorité de son identité le confronte au désir de l'Autre auquel il est soumis, et ses obscurs destins restés dans l'ombre qui échappent au sujet, obstacle à sa prise globale et unifiante « Je est un autre ». Le trait unaire est ce signifiant radical qui seul garantit la cohérence théorique de l'ensemble, et le structure comme un ensemble. Erik Porge[147] nous rappelle que l'introduction du signifiant père, introduit d'ores et déjà une ordination dans la lignée, la série des générations en ce sens que l'incertitude première sur le père en appelle à une nomination, qui situe alors le père à cette place inconnue de zéro, ou de « au moins un », qui permette que la nomination d'un père advienne « chaque nomination de "un père" fait sur fond de "pas connu", du "du zéro connu" ». Cette ordination du père, introduit tant le père que

---

146 Erik Porge**,** *Les noms du père chez Jacques Lacan- ponctuations et problématiques »* Erès point hors ligne 1997, p. 8

147 Ibidem p. 32

le fils comme "un" connu, à savoir ne pas rester un homme sans naissance, évoqué en amont, (étymologie filiation p.112) ouvrant à l'ordination dans la lignée généalogique. C'est à partir de ce point de repère que le sujet pourra se reconnaître comme identique et différent dans la lignée, dans laquelle les variations singulières des nominations vont lui tracer les lettres de son identité et de sa prédestination prises dans le désir de l'Autre. Ce Nom du Père sera structurant de l'ordre symbolique en ce sens qu'il met de l'ordre, ordre duquel vont advenir la fonction normativante et la loi qui seront développées dans l'algorithme de la métaphore paternelle dont le pivot central sera les suppositions signifiantes opérées par les substitutions métaphoriques de signifiants.

$$\frac{\text{Nom-du-Père}}{\text{Désir de la Mère}} \cdot \frac{\text{Désir de la Mère}}{\text{signifié au sujet}} \longrightarrow \text{Nom-du-Père}\left(\frac{A}{\text{phallus}}\right)$$

En suivant les propositions de Lacan[148], cette métaphore nous indique comment le père devient porteur de la loi. Ce Nom-du-Père est posé en cette place qui se symbolise dans les absences de la mère dont l'expérience du jeu de la bobine exprime la teneur, dans l'élaboration phonémique de la lettre du Fort-Da. Ce qui est signifié au sujet est au départ totalement inconnu. C'est en tant que métaphore, un signifiant voilé, que le Nom-du-Père s'y substitue, et prend d'abord une place, ouvrant une place autre au désir supposé de la mère. L'identification première de l'enfant à l'objet du désir de la mère ne tient plus. Le père intervient comme celui qui prive la mère de l'enfant. À partir de cette place du père, l'enfant ne peut que se demander ce que le père peut bien avoir de plus, suppositions sur ce qui mobilise tant le désir de la mère et la détourne ainsi de son enfant. Le signifiant du Nom-du-Père introduit l'enfant au phallus comme signifié, signifié du manque dans l'autre et toutes ses figurations, dont la mère sera l'incarnation première. La mère n'est pas souveraine de son propre désir. C'est en ce sens, que la fonction du Nom-du-Père est normativante. Elle introduit un écart pour ne pas laisser l'enfant dans la capture du seul désir maternel. Cette fonction normativante permet à l'enfant de sortir dans la complétude indistinctive d'avec ce premier objet pris dans une satisfaction totale et pleine, un tout. Cette métaphore du Nom-du-père, dans les substitutions successives introduites par la première supposition, le Nom-du-père ouvre aussi à la fonction idéalisante qui s'incarnera dans ce père potent qui détient le

[148] Les trois temps de la métaphore paternelle sont repris par Jacques Lacan, *Les formations de l'inconscient*, séance du 22 janvier 1958.

phallus, force créatrice des effets imaginaires accordés au père, dont le père réel est appelé à endosser la fonction. Dans les substitutions signifiantes successives, le signifiant du Nom-du-Père apparaît ainsi comme irréductible à ce nom propre, dont il signe pourtant le trait métonymique et dont ce nom propre peut tenir lieu. En place de trait unaire, nommable de ce nom, le Nom-du-Père, cette plus petite unité, insiste et fait consister un savoir sur la cause du désir. Pris à la lettre, le signifiant du Nom-du-Père fait partie de l'ensemble, tout en garantissant la cohérence de l'ensemble de la structure, mais ne peut garantir sa propre consistance. Garant de la loi, le Nom-du-Père participe du symbolique. Il ouvre aux défilés du père imaginaire, père tout puissant, quelquefois terrifiant ou pacifiant, que le "Bon Dieu" incarne dans ses deux valences, père idéal qui fournira les "habits" au père réel. Ce déploiement de signifiants du Nom-du-Père sera repris dans "les noms du père", dont au final aucun nom propre ne peut témoigner de sa fonction, celle d'être à la fois un nom, de nommer et d'être nommé. Le nom du père s'inscrit dans le registre de la ternarité. Par la métaphore paternelle une symbolisation ternaire se substitue à la symbolisation première maternelle binaire. Au Nom-du-Père, signifiant au final insaisissable, se substitue le "Père du Nom", celui qui incarnerait la paternité de la fonction de nommer, dont le tout premier, celui dont on suppose avoir pu nommer historiquement la première fois, le père de la nomination originaire ou inaugurale, celui-là échappe. Il y en a « au moins un » qui est et reste insaisissable, englouti dans le trou du Réel de l'origine. Il en faut pourtant au moins UN qui nomme, mais ce "UN" manque à l'appel. « Au commencement était le Verbe et le Verbe était tourné vers Dieu et le Verbe était Dieu » nous disait St Jean, verbe qui s'origine de la puissance divine et qui marque l'origine de la filiation. Cet insaisissable, laisse un trou de structure. Cette incertitude, cette place vacante sur le "au moins un qui a nommé une première fois" inscrit la place d'où s'origine dans la nomination, le point Zéro, et inscrit la place à partir de laquelle le comptage, cette sériation, s'ordonne à partir du un, le zéro restant dissimulé, présent sans y être… Le père du Nom transcende le Nom-du-Père. Cette nomination ancestrale du père, déjà là, précède toute autre forme de rapports aux pères, en référence au père de la horde Totem et Tabou, ou celui à l'œuvre dans la fiction œdipienne, rapports aux pères qui seront repris dans le chapitre suivant, Œdipe de la tragédie au complexe.

C'est de cette place vide, de ce trou du réel que sont arrimés les noms du père, traits unaires faisant tenir l'ensemble comme structure signifiante, qui s'ordonne dans la métaphore paternelle, cette supposition métaphorisante de la cause du désir du manque dans l'Autre. La parole nommante qui vient articuler le désir à la loi, le savoir à la vérité.

8.6 De la nomination au "nommer à" …

Cette parole nommante, se déploie dans le déroulé des discours, dont nous avons parcouru les incidences dans la discursivité de l'évolution historique de l'école. Elle se trouve prise dans la forme primitive du Père du Nom. Cette parole nommante, convoque la synchronie des trois registres de nomination[149] que nous avons déjà évoqués :

- Le **père nommant, ce nom donné par le père** à un autre ou autre chose, dont le symbole premier est le Père du Nom
- Le **père nommé, celui que la mère nomme et désigne comme père** et occupant cette place dans la métaphore paternelle.
- Le **père, ce nom en propre du père** qui pourrait affirmer « je le suis » et répondre à la question de son nom, là où il ne se nomme pas, où personne ne peut répondre, si ce n'est dans l'énigmatique réponse de Dieu à Moïse « je suis celui qui suis …». Ce nom qui au final fait défaut, trou dans le signifiant, mais signifiant par là-même qu'aucun nom est propre au père. Il ne peut alors que se figurer dans la multiplicité des pères, et décliner la pluralité des noms du père. Pour celui qui viendra à en occuper la place, on pourra alors l'entendre comme « je suis celui qui suit (Alain Vannier[150])», donc à la fois comme répondant de son nom et comme prenant sa place dans l'ordre de la lignée.

Cette synchronie des trois registres de la nomination confronte le sujet à trois générations dans la permutation symbolique des places : sans quitter sa place, être "un fils d'un père" pour accéder à être "un père d'un fils", alors que parallèlement la fille d'un père devient la femme du père d'un enfant. Ce signifiant père qui marque la place du nouveau venu, et déplace les rangs, de père en fils, ouvre aussi à la double place, père & fils, place dans laquelle la parole ne doit pas se confondre, pour pouvoir répondre de sa parole à l'Autre.

« Je suis celui qui suis/suit… » laisse quelquefois le sujet dans les failles de la filiation, là où la filiation imaginaire alors s'insinue. À l'image du papa d'Antoine qui laissa ce message sur mon répondeur téléphonique : « je suis le fils d'Antoine et je souhaite prendre rendez-vous, je vous laisse mes cordonnées … », coordonnées discordantes dans lesquelles Antoine tente de de trouver sa place.

---

149 Erik Porge, *Les noms du père chez Lacan,* p. 172

150 Remarque empruntée à Alain Vanier, *Place de la forclusion dans les différentes structures,* conférence Strasbourg FEDEPSY - ASCERC 13 février 2012, Strasbourg.

Ce Nom-du-Père, dans son rapport à l'ancienneté du *pater familias* et probablement bien au-delà, dans ce déjà là, ce Nom-du-Père il ne suffit pas de le porter. Telle la prise du signifiant dans la phonémisation qu'autorise les substitutions métaphoriques, le glissement du Nom au Non, vectorisé par la voix de la mère, ouvre la voie au "non que dit le père[151]" que transcrit la métaphore paternelle. La petite différence distinctive de la lettre, différence métaphorique, nous permet de différencier le nom, du non, mais qui au final convoque la même fonction du père. Cette nomination distinctive ouvre à la fois à l'identification inaugurale du trait unaire, ce qui fait tenir la structure, mais aussi aux identifications spéculaires et aux identifications aux imagos ouvertes par la métaphore paternelle.

Aux côtés des trois registres de nomination, référés au Père du Nom, se déploie une autre modalité d'être nommée, celle que Lacan n'a que très brièvement évoquée sous le "nommer-à". Il y avance :

> « Il y a quelque chose dont je voudrais désigner l'incidence. Parce que c'est le biais d'un moment qui est celui que nous vivons dans l'histoire (…) ce que nous vivons est très précisément ceci : que (…) à ce nom du père se substitue une fonction qui n'est autre que celle du nommer-à. Être nommé-à quelque chose, voilà ce qui point dans un ordre qui se trouve effectivement se substituer au Nom-du-Père. A ceci près qu'ici, la mère suffit généralement à elle toute seule à en désigner le projet, à en faire la trace, à en indiquer le chemin (…) Il est tout à fait étrange que là, le social prenne une prévalence de nœud, et qui littéralement fait la trame de tant d'existences, c'est qu'il détient ce pouvoir du nommer-à au point qu'après tout, s'en restitue un ordre de fer. (…) Être nommé à quelque chose, voilà ce qui, pour nous, à ce point de l'histoire où nous en sommes, se trouve préféré – je veux dire effectivement préférer, passer avant, - ce qu'il en est du Nom-du-Père (…) Est-ce que ce "nommer-à" n'est pas, est-ce que ce nommer-à n'est pas le signe d'une dégénérescence catastrophique ?[152] »

Cette modélisation de la fonction de nommer, en dehors du catastrophisme annoncé, interroge sous divers aspects. Si le nommer-à se substitue, ou au mieux passe avant le Nom-du-Père,

---

151 Jacques Lacan, *Les non-dupes errent*, séance du 19 mars 1974

152 Ibidem, séance du 19 mars 1974

que devient ce dernier, forclos, dénié ou refoulé ? De quelle efficacité reste-t-il le nom en tant que référence dans la prévalence maternelle, ou plutôt dans la prévalence du social sur/dans la mère ? Ordre il y a toujours, puisque le social restitue un ordre de fer, et même "un ordre de faire" comme nous le propose Jean-Pierre Lebrun[153]. Dans ce même article J.P. Lebrun nous invite à revisiter les prémisses du nommer-à qu'il repère dès le texte du Discours de Rome, 1953, « Fonction et champ de la parole et du langage ». Dans ce texte Lacan analyse les enjeux imaginaires et symboliques qui introduisent des rapports conflictuels pour le sujet dans son rapport à la parole dans le langage. Il y pointe un paradoxe qui est celui en quoi le sujet perd son sens dans les objectivations du discours courant, objectivations qui lui permettront d'oublier sa propre subjectivité, dans sa collaboration (volontaire pourrait-on dire, ou servitude volontaire comme la nomme Roland Gori) dans cette nouvelle forme de communication, qui lui donnera matière à oublier son existence et sa mort. Dans une fausse communication le sujet est amené à méconnaître le sens particulier de sa vie. J.P. Lebrun relève le poids donné, dès 1953, au sujet de la civilisation scientifique et l'aliénation spécifique qui lui est attachée, dans l'oubli de sa propre subjectivité. Dans ce procès, un mur de langage s'oppose à la parole, ce que Lebrun reformule en un processus d'absence de subjectivation, dont on peut faire le parallèle avec les propos de Christian Hoffmann[154] « une subjectivation sans sujet » à laquelle dans la même conférence Claude Schauder[155] répond « une subjectivation avec un sujet en suspension ». Le nommer-à interroge l'absence, l'absence de… cela pêche-t-il du côté d'une absence du sujet ou d'une absence de subjectivation ? Peut-on penser une subjectivation sans sujet préalable ? "À l'absence", qu'elle soit du côté de la subjectivation ou du sujet, je préfère y substituer se "méconnaître", présent malgré tout dans ce processus de subjectivation, peut-être présent sous d'autres modalités d'être, si ce n'est sous les figurations pathologiques de la subjectivation. Dans la suite de ses propositions, J.P. Lebrun nous invite à suivre la trajectoire à laquelle ouvre le nommer-à. Par l'usage systématisé du prénom sur les badges identitaires des services d'accueil, ou l'accession à la nomination de divers grades hiérarchiques et honorifiques, le nommer-à se disjoint du Nom-du-Père, plus besoin de se signifier par le nom qui nous a été transmis, le nommer-à se suffit à lui seul, le sujet est désintriqué de la référence au père, pour

153 Jean-Pierre Lebrun, *Malaise dans la subjectivation ou " Nommer à" équivaut à une virtualisation du Nom-du-Père,* Actualités de l'hystérie, ouvrage collectif – Toulouse ERÈS, hors collection 2001. 287-302

154 Christian Hoffmann conférence AFERPE 17 avril 2012

155 Claude Schauder, psychanalyste Strasbourg

tracer sa route en solitaire. Quant au parcours et au trajet, à l'image de l'achat du billet TGV proposé par Lebrun, « il ne s'agit plus d'un libre parcours, mais d'une assignation … dans l'ancien système l'accès au voyage m'est donné par la fait de payer ma dette et il m'est laissé une grande latitude pour l'usage de la place que j'ai de ce seul fait acquis, en même temps que ma place ne m'est pas donnée comme telle. (…) paradoxalement (avec) les avantages du TGV (…) tout se passe comme si le droit à faire voyage, comprenant ipso facto la désignation de ma place, m'autorisait à faire l'économie de la subjectivation. Nous pouvons dès lors dire que recevoir mon ticket en réglant ma dette suffit, m'autorise au parcours et relève du Nom-du-Père ; en revanche, recevoir une assignation de place semble bien relever d'un nommé à ». Plus besoin d'opérateur tiers, qui de sa parole énonce, la virtualisation des énoncés affichés suffit. Lebrun soulève la préférence indiquée par Lacan, cette solution de facilité apportée par le social, cette substitution du nommer-à au Nom-du-Père comme un effet actuel dont le sujet ne serait nullement responsable, dépendant de la discursivité en jeu dans le social, « il reste une part de choix du sujet dans l'adhésion qu'il donne à cette substitution (…) tout se passe comme si l'offre du système social aujourd'hui poussait le sujet à prendre la voie la plus facile, celle qui lui permettrait de faire l'économie de la castration et de la confrontation à l'altérité, celle qui l'autoriserait à faire l'impasse de la subjectivation. Il ne semble pas si facile de déroger à cette assignation de place issue du nommer-à, si ce n'est d'accepter d'en perdre le bénéfice. Lebrun précisera encore « hors cette assignation, il n'y a plus de possibilité identificatoire qui tienne qui soit à même de soutenir le trajet du parcours du sujet. L'ordre de fer devient de ce fait, ordre de faire (…) comme si, du fait de cette assignation tributaire d'un nommer-à, le sujet ignorait comment fonctionner s'il quittait cette place ». C'est en ce sens que J.P. Lebrun conclut qu'aux choix préexistants de consentir au Nom-du-Père, ou d'en forclore le signifiant, s'adjoint celui de se mettre à l'abri du nommer-à au prix d'accepter d'en hypothéquer sa subjectivation. J.P. Lebrun propose de décrire ce processus de nommer-à comme une virtualisation du Nom-du-Père. Ce dernier apparaît bel et bien inscrit mais reste inopérant, ne lui servant à rien. Il conclut sur une lueur d'espoir : « Bien sûr ce dernier pourrait en retrouver l'usage, mais pour ce faire il devrait d'abord rompre avec le maintien de cette latence, lever l'hypothèque, renoncer au leurre du mécanisme qui l'a assigné à cette place, et donc d'y mettre sérieusement du sien, là où il a été autorisé à s'absenter, autrement dit, il lui faudrait enfin subjectiver ce que précisément dans un tel dispositif il avait pu et voulu jusque-là esquiver », et par là-même, il rejoint Lacan dans le sens où il est tout à fait possible de se passer du Nom-du-Père, à condition de s'en servir. Point de nostalgie donc,

même s'il signale au passage que la fonction du père réel apparaît plus difficilement opérante. "Virtualisation du Nom-du-Père" en ce sens que "nommer-à" permet en tant soi peu que cela tienne dans la structure pour le sujet, aurais-je envie de traduire, et mérite que la question soit posée dans le titre de l'article de J.P. Lebrun : « Malaise dans la subjectivation ou "nommer-à" équivaut-il à un virtualisation du Nom-du-Père ». Ainsi nous pourrions dire, là où le Nom-du-Père ouvre à une imaginarisation possible et nécessaire, dans laquelle le sujet devra trouver sa route, balisée par le père, pour forger son mode d'être dans cet itinéraire jamais totalement advenu, le nommer-à clôt, en quelque sorte, la quadrature du cercle.

Dans ce parcours de la construction subjective le sujet ne pourra que se mé-connaître, quelles que soient les voies qu'il emprunte. La référence fondatrice, dans laquelle se déploie la parole nommante référée au Nom-du-Père assigne à une place dans la filiation, dont elle ordonne la série, permettant de se compter comme de se décompter, de se reconnaître comme semblable appartenant à cette lignée et en tant qu'unique et différent dans cette même lignée. Le curseur de la référence, permettant au sujet de s'arrimer au langage dans le nommer-à, s'en trouve déplacé et plonge le sujet dans des processus identificatoires qui mettent l'identification dans tous ses états. Dans ce "nommer-à" l'identification au signifiant radical interroge la question de la lettre. Là où la métaphore paternelle ouvre à des perspectives identificatoires référées au Nom-du-Père, éveille au déploiement imaginaire, le nommer-à renvoie le sujet au jeu identificatoire des idéaux post modernes où le trouver/créer Winnicottien n'a plus lieu d'être. Là où la métaphore paternelle ouvre sur les métaphorisations de l'objet du désir, l'objet "a", les idéaux post modernes renvoient à la capture de l'image, aux i(a).

Du Nom-du-Père au nommer-à, le jeu du processus de nomination se trouve subverti, avec toute la profondeur qu'implique ce terme de subvertir, dont le dictionnaire nous donnera la définition suivante : « bouleverser, renverser les institutions, l'ordre établi, les idées reçues ». La citation associée dans le dictionnaire en illustre toute la dimension « En subvertissant l'ordre, l'homme (...) introduit le désordre dans l'ordre divin et donne le spectacle douloureux d'un être en révolte contre l'être[156] ». Le sujet, dans ses divers processus de subjectivation, sera l'en-JE de ces processus de nomination. La nomination, trouve son essence dans la filiation référée au Père du Nom, le lieu de l'Autre, et ses déclinaisons diverses dans la répétition du trait unaire. Le nommer-à, ou nomination subversive, s'exonère de cette

[156] Gilson, *Espr. philos. médiév.*, 1931, p. 122 Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales – CNRS Atilf - http://www.cnrtl.fr

extériorité, antériorité, là où la nomination, ce "donné", cette donne qui ordonne et nécessite de reprendre à son compte la place assignée par la filiation, introduite par le Nom-du-Père. Reprendre à son compte cette assignation nommante de la filiation, pour occuper sa place dans ce processus d'affiliation, enracine et arrime le sujet à sa filiation afin de lui permettre de trouver sa propre voie au travers des multiples identifications possibles. Le nommer-à, parcours prédéfini, abrase la métaphoricité des identifications, instaure un passage obligé, dans lequel le sujet peine à élaborer cette articulation, identique et différent, lui permettant de soutenir et de répondre de sa parole. Ce "nommer-à" brouille, par là même, le lien à l'autre. Consistance et différence se nouent, là où Hossaïn Bendahman resitue le rapport à l'Autre et nous dit « L'Autre est au moi, ce que l'ombre est à la personne. Sans ombre la personne n'a pas de reflet, elle est pure inexistence (Adam), elle est fantôme[157] ». Difficile d'être alors en lien à l'autre.

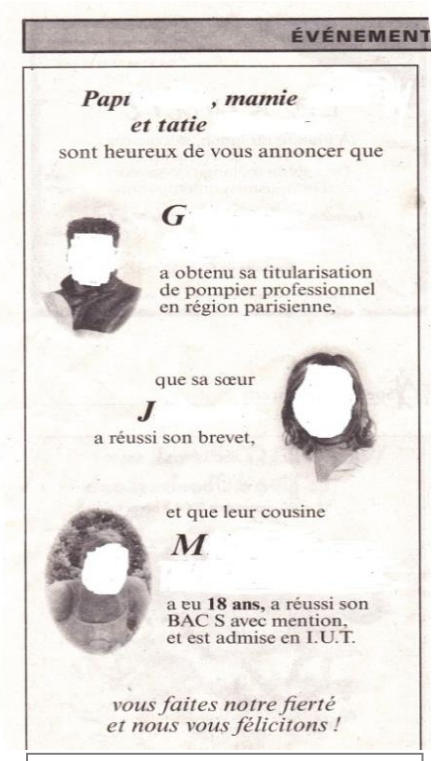
L'incidence sociale dans les processus de subjectivation existe depuis la nuit des temps, en témoigne l'expression subjective au travers l'évolution des symptômes. Notre discursivité contemporaine propose des fictions plus modernes, voire une science-fiction, où la question des origines et la référence fondatrice se trouvent évacuées offrant de nouveaux emblèmes, de nouvelles images fondatrices au sujet. Dans le champ de ma recherche l'emblème le plus explicite de ce déplacement de la nomination subversive qu'incarne le nommer-à, s'illustre dans la mise en image et en texte, « ce que le texte vient dire », par la publication dans les journaux des faire-part, traditionnellement dévolus à informer de la succession des places dans le déroulement temporel de l'ordre de la filiation, naissance, mariage, décès.

Je soumets ces annonces trouvées dans un quotidien alsacien (les Dernières Nouvelles d'Alsace : DNA) qui témoignent du glissement à l'œuvre de cet acte de nomination dans le champ de ma recherche. Ces faire-part ont été trouvés à la rubrique évènements heureux, aux côtés des faire-part de naissances et de mariages. Alors que je pensais le premier faire-part isolé, un deuxième s'en est suivi…

La référence fondatrice, dans laquelle se déploie la parole nommante référée au Nom-du-Père assigne à une place dans la filiation, dont elle ordonne la série, permettant de se compter comme de se décompter, de se reconnaître comme appartenant à cette lignée et en tant qu'unique dans cette même lignée.

---

[157] Hossaïn Bendahman, *Reconnaissance, place symbolique et transmission transgénérationnelle,* communication colloque national, mars 2008, Metz


ÉVÉNEMENT

Papi , mamie et tatie
sont heureux de vous annoncer que

G

a obtenu sa titularisation de pompier professionnel en région parisienne,

que sa sœur
J
a réussi son brevet,

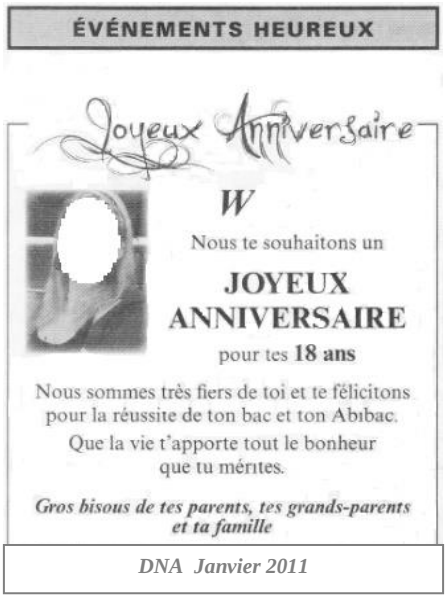
et que leur cousine
M

a eu **18 ans,** a réussi son BAC S avec mention, et est admise en I.U.T.

vous faites notre fierté et nous vous félicitons !

DNA septembre 2009

Ces extraits signent que la nomination se soutient d'abord d'une assignation dans le nommer-à, où le sujet est soumis au signifiant maître « la réussite », qui vient lui indiquer ce dont il est censé se soutenir.


ÉVÉNEMENTS HEUREUX

Joyeux Anniversaire

W

Nous te souhaitons un
JOYEUX ANNIVERSAIRE
pour tes **18 ans**

Nous sommes très fiers de toi et te félicitons pour la réussite de ton bac et ton Abibac.
Que la vie t'apporte tout le bonheur que tu mérites.

Gros bisous de tes parents, tes grands-parents et ta famille

DNA Janvier 2011

Le nom du père, cette antériorité de l'inscription de l'ordre de la lignée, se dilue dans le nommer-à, qui vient alors s'y substituer. Papi, mamie et la famille restent en fond d'écran, histoire sans parole nommante, comme en rappel…

Cette modalité subversive de la nomination interroge quant à la fonction normativante du Nom-du-Père à laquelle nous convoque la métaphore paternelle, qui introduit un écart, ne pas laisser l'enfant dans la capture du seul désir maternel, dans la complétude indistinctive de ce premier objet, en prise à la satisfaction totale et pleine, face auquel le tout pulsionnel devra trouver des voies de dégagement. Ce monde pulsionnel qu'il est nécessaire de civiliser, comme nous le rappelait Legendre, pour qu'il y ait humanisation. Fonder et nommer, fonctions qui lient le sujet au social, à laquelle la fonction parentale des institutions prend largement part dans les deux étages de la filiation (Legendre p. chapitre 7.2 p. 133-134). Dans le "nommer à" la question des origines et la référence fondatrice, cette référence au Père du Nom apparaît évacuée, on peut s'en passer. Là où Lacan ponctuait "on peut s'en passer, à condition de s'en servir", notre discours libéral nous autorise à s'en passer tout court. Le père du nom relégué, entraîne avec lui une déperdition des déploiements imaginaires des noms du père dont Œdipe nous tracera le chemin dans le chapitre à suivre, ouvrant sur les effets et la question des liens dans sa double articulation, dans le social et pour la subjectivation.

Le trait unaire, le parcours de la lettre, trame la relation du sujet au grand Autre, fondement de ses relations aux autres, lui permettant de passer de l'UN à l'autre. Le parcours de la lettre c'est ce à quoi nous pouvons à présent revenir à propos de notre petite vignette introductive.

Alexis, et la fonction de la lettre dans la nomination

X, lettre énigmatique par excellence, qui désigne un référent autre qu'elle-même, qui vient en place de cet autre. Lettre, de premier abord, insignifiante en soi, mon regard a été attiré par la couleur rouge. A l'instar de la lettre volée, mon regard a été happé par la petite différence. Cette lettre X, une lettre à priori identique à ses consœurs qui, prises ensemble permettaient de faire consister le prénom. Dans son habit rougeoyant, la lettre X trouvait ainsi un statut différent. Telles les encoches sur les os de rennes, de par cette petite différence, la lettre X se découvre comme unique et pourtant semblable aux autres lettres, différence qui passait dans un premier abord inaperçue. X parle, mais on ne peut entendre ce qu'il dit, on ne peut lire l'histoire qu'il nous raconte, ni la scène d'écriture – avant la lettre – dans laquelle s'inscrit son récit. Et pourtant il fait tenir l'ensemble dans ce prénom, qui lui s'écrit. Histoire sans parole – la lettre ne peut entendre ce qu'elle dit – son histoire se déplie à trois voix sourdes, Alexis, la mère, le père, là, où la pulsionnalité orale de la dévoration s'objective dans la répétition de la scène, pour cet enfant mordeur et agité, dans la triangulation famille, enfant, école.

L'ombre de la mort plane, ce fil vital qui s'en va, appelle mère-fils dans un corps à corps nocturne, plongeant et maintenant Alexis dans le monde de l'identification à la mère, ces temps archaïques, ces temps originaires où sujet et objet se confondent, dans le secret des origines. Cette origine qui convoque la scène primitive, ou comment UN peut naître de deux, et qui imprime cette chose impénétrable, d'un inconnu, par opposition à un-connu, un x angoissant par excellence qui confronte à l'équation d'un "qu'est-ce qui peut bien, à cet endroit, y avoir, à vouloir et à voir", trois façons de nommer cet endroit impénétrable dans ce

qu'il précède l'existence même du sujet. Ce retour à l'imago maternelle rappelle ce temps de satisfaction pleine, que répètent les premières tétées dans lesquelles les relations objectales s'amorcent, portées par les signifiants de la mère. Premières traces de l'amour, de la haine et de l'agressivité en jeu autour de ce plaisir/déplaisir de succion, que le corps à corps rappelle, et que la sonde d'alimentation interpelle. Bouffer ou se faire faire bouffer, tel pourrait se résumer les répétitions à l'œuvre, dans la relation mère/enfant, dans la fratrie, avec la pile, à l'école… dans lesquelles la métaphorisation autour du trauma premier vient s'incarner et dont le X sera, dans cette situation, repris par l'emblème des produits toxiques. Le père initie Alexis à la lecture de la double barre d'interdit " ne pas toucher " et ses prolongements " ne pas incorporer ", " ne pas mordre "… Alexis se retrouve nommé à ne pas faire ceci ou cela, interdits certes nécessaires, mais interdits dont l'inefficacité interroge le père. L'interdit reste pur langage, désincarné, non intériorisé par la figure du père de la réalité. Dans les associations autorisées par ma parole, le X qu'Alexis nous propose, invite le père à l'inter-dit. Métaphorisations renvoyant le père à l'ordre de sa lignée dans laquelle il ne permettait pas à son fils de pleinement prendre place, de prendre son rang, le fil de la filiation rompu, fils de… restera inconnu. Le père attrape le fil que lui propose son fils, conviant au retour du refoulé. Un fils pas sage, "ça nous colle à la peau", cette peau qui ramène Alexis au corps à corps maternel dans la toute puissante dévoration de l'Autre maternel qui l'appelle. Et c'est bien ce que le X rouge de son prénom appelle, ce non/nom pour ne pas se faire dévorer par l'Autre maternel, un appel à la métaphore paternelle. Ce non/nom dont se saisira à son insu la maitresse lorsqu'elle marquera le nom de l'enfant sur le tableau et dont Alexis nous accusera réception de la marque signifiante et distinctive, tel le trait unaire, celui qui fait tenir son nom, Alexis. Trait unaire qui rappelle la première prise archaïque du signifiant radical dans ses répétitions qu'il convoque : de l'insignifiant à l'UN signifiant.

« Le mythe d'Œdipe est un mythe exemplaire
parce qu'il lie la question du "qui suis-je ? "
avec celle "de qui le fils ? ", " de qui le père ? " »
***Gilles Deleuze - Félix Guattari**, L'anti-Œdipe* [158]

« Il me semble qu'il y a réellement un complexe d'œdipe dans notre civilisation,
mais il ne concerne pas notre inconscient et notre désir,
ni les relations entre désir et inconscient.
Si complexe d'œdipe il y a, il ne se joue pas au niveau individuel mais collectif;
non pas au niveau du désir et de l'inconscient,
mais à propos du pouvoir et du savoir […]
la tragédie d'Œdipe est donc l'histoire d'une recherche de Vérité
qui met en question la souveraineté même du souverain »
***Michel Foucault**, Dits et écrits*[159]

9 Œdipe : de la tragédie au complexe.

Le chapitre 8, « l'identification dans tous ses états », nous a permis de parcourir le trajet de la lettre en ce qu'elle déplie la question de la nomination dans ses deux versions. La première, concerne l'identification aliénante distinctive, celle de la différence. La deuxième forme d'identification relève de l'identification constitutive, celle qui tend vers la valence unifiante dont le support princeps est la nomination portée par le Nom du père et ses variations. Ce chapitre sur l'Œdipe nous permettra de suivre un parcours parallèle en tant qu'il articule dans la nomination, la trace de la lettre dans le mythe d'Œdipe, ce nouage du nommé et du nommant articulé autour du Père. Cette articulation du mythe au complexe d'œdipe va nous permettre d'appréhender ce qui se joue dans le récit du mythe, de la réalité du meurtre du père afin que, dans le complexe, ce meurtre ne reste que fiction, fiction nécessaire à l'élaboration subjective, il faut pouvoir tuer le père pour être un fils. Le cas clinique "chagrin d'école" du roman de Daniel Pennac nous permettra d'en saisir quelques ressorts. Le père, du mythe au complexe d'œdipe se trouve ainsi être le représentant, l'incarnation, de plusieurs fonctions. Le chapitre 8.5 « La lettre du nom au Nom-du-Père », nous a amenés à situer la fonction symbolique du père, comme transcendant le sujet. Le Nom du père, la référence fondatrice,

158 Gilles Deleuze, Félix Guattari, *Capitalisme et schizophrénie, l'anti-œdipe*, Les éditions de minuit 1972
159 Michel Foucault, *Dits et écrits*, p. 555, Tome II, 1970-1975, éditions Gallimard, 1994

structure l'ordre symbolique et en ce sens met de l'ordre. Le retour sur le mythe du père de la horde nous permettra de circonscrire cet ordre qui instaure les jouissances paisibles de la mère. Le lien du mythe d'œdipe à celui du père de la horde se situe dans la question du meurtre du père. Le père doit être "déjà mort" afin que s'ordonne la structure qui permet de nouer le synchronique du complexe à la diachronie que soutient le mythe du père de la horde et les fonctions paternelles qui en découlent. C'est en ce point que va se développer le tryptique des pères, symbolique, imaginaire et réel qui va permettre à Lacan d'avancer deux points essentiels qui vont soutenir mon propos : le complexe d'œdipe est un trait de nomination et le complexe d'œdipe est un Nom du père. Ce chapitre me permettra de poursuivre et de venir interroger en quoi Œdipe nous indique des points de balises, points changeants ou dérangeants, balises pour le sujet dans son lien à l'Autre, aux autres sur le parcours de la subjectivation. C'est au cœur de cette question que se tissera, au prolongement du moi idéal, la création de l'idéal du moi. Perspective, point de fuite constitutive du sujet qui n'est au mieux que l'intériorisation d'une part de l'Autre en soi. L'articulation filiation affiliation bornera ce point d'illusion, dans ces points d'adhésion, de ratage ou d'impasse, du moi idéal à l'idéal du moi.

« C'est autour de cette tromperie du signifiant
que s'opposent les voies du savoir et de la vérité »
***André Green**, un œil en trop*
ou le complexe d'œdipe dans la tragédie[160]

9.1 Œdipe, ou l'instance de la lettre

Œdipe, « l'enfant supposé… », nomination attribuée dans l'ivresse d'une fin de repas, par un homme à l'adresse d'Œdipe, qui fera le lit du déploiement de la tragédie grecque de Sophocle. Supposition, "de qui suis-je le fils ?", pernicieuse nomination qui introduit le doute, et amène Œdipe à consulter l'oracle, la pythie de Delphes. Cette dernière sans répondre à sa question lui prédit « tu tueras ton père et épouseras ta mère ». Les dés semblent pipés, les jeux sont faits et la voie qui attend Œdipe est tracée dans la double prédiction du parricide et de l'inceste. Fort de ce savoir, croyant fuir le funeste présage, Œdipe, à son insu, s'engouffre dans la gueule du loup, sans que rien ne vienne l'en empêcher, le conduisant à l'accomplissement dudit destin. Fuyant la condamnation du pousse au crime, faute de réponse symbolisante sur son parcours, Œdipe, dans un malentendu tragique, réalise l'impensable et l'irreprésentable. Il accomplit la prédiction de l'oracle. Œdipe est ainsi devenu l'emblème d'un complexe dont il n'a pas commis la faute : « Œdipe, en un sens, n'a pas fait de complexe d'œdipe, il faut s'en souvenir et il se punit d'une faute qu'il n'a pas commise. Il a seulement tué un homme dont il ne savait pas que c'était son père. Il fuit ceux qu'il croit être ses parents, et voulant éviter le crime, il le rencontre[161] ». Ce supposé savoir s'inscrit dès lors comme une lancinante énigme à résoudre. Mais qui a-t-il donc en ce point à savoir ? Quelle est la vérité qui m'échappe ?


J.D. Ingres, Oedipe et le Sphinx, 1808

Et c'est bien toute la tragédie à laquelle le convoque l'énigme de la Sphinge : « *Qu'est- ce qui marche à quatre pattes le matin, à deux le midi et à trois le soir ?* » Œdipe répond juste : « *c'est l'Homme qui au matin de sa vie se déplace à quatre pattes, qui au midi de sa vie marche avec ses deux jambes et qui au soir de sa vie s'aide d'une canne, marchant ainsi sur trois pattes* ». Savoir sans savoir, c'est bien ce que sa réponse "juste" évoque, c'est exact et pourtant c'est un peu

160 André Green, *un œil en trop ou le complexe d'œdipe dans la tragédie* – page 263, Les éditions de minuit 1969

161 Jacques Lacan, *l'éthique de psychanalyse*, séance du 29 juin 1960

juste, insuffisant, incomplet… ne pas savoir qu'il est lui-même l'objet de sa réponse. L'énigme indique le sens et l'orientation de sa propre vie, de la naissance à l'inéluctable de la mort qui attend tout un chacun, face à laquelle nul ne peut se dérober. Œdipe résout l'énigme, mais ne peut échapper ni esquiver sa propre destinée. Il sait sans savoir, « je suis le fils de… ». Pris à la lettre, « Œdipe » signifie « pieds enflés ». Ce trait distinctif, marque de son œdème corporel, rappelle l'écriture de la scène d'avant la lettre. Œdipe ne pouvait savoir la malédiction qui pesait sur son père Laïos. Malgré l'avertissement de l'oracle consulté par Laïos et Jocaste, « si un héritier mâle naît, il tuera son père et épousera sa mère », ces derniers auront un enfant. Fort de ce savoir prédictif, conjurant les malédictions annoncées, à la demande de son épouse Jocaste, Laïos concède à épargner l'enfant de son projet d'infanticide. Le désir de meurtre trouvera d'autres voies. Pendu à un arbre, pieds percés et ligaturés, l'enfant fut exposé à l'avidité des bêtes sauvages. Le petit sans nom, mais non sans trait distinctif, dont les pieds enflés gardèrent la trace de sa filiation, fut recueilli par un berger. L'homme confie l'enfant à ses maîtres, Polybe et Mérobe, rois de Corinthe. Ces derniers l'adoptèrent sous le nom d'Œdipe, trait qui fait trace de ce savoir insu. Polybe et Mérobe incarneront les figures de parents œdipiens, ceux qui ont élevé l'enfant en amour. Œdipe, les pieds enflés, dont André Green nous rappelle la répétition de la marque qui relie l'enfant à son grand-père paternel Labdakos[162], le boiteux. Double marque d'inscription filiative qui le rattache à sa lignée, comme un acte de son père qui unit son fils à son propre père, mais qui s'inscrit aussi comme « la citatrice d'une castration primitive déplacée, pratiquée par un père voulant prévenir tout danger d'un inceste futur[163] ».

André Green pousse jusqu'à repérer la répétition du signifiant à l'œuvre dans l'énigme de la sphinge, dont les questions ont toutes trait à la marche[164], cet indice par quoi Œdipe aurait pu s'interroger, voire se reconnaître dans l'énigme. Parallèlement selon les recherches étymologiques de Simon Abbanim[165] Œdipe, n'est pas loin de l'Œdipais "fils de la mère gonflée", le héros Dylan de la culture celte irlandaise. Ce qui n'est pas sans interroger l'incorporation phallique, fantasmatique maternelle, du fils dans la mère, trace métaphorique de l'œdipe, être le phallus de sa mère.

---

162 Cité par André Green, *un œil en trop, le complexe d'œdipe dans la tragédie*, p. 235, les éditions de minuit 1969

163 Ibidem p.234

164 Ibidem p. 235

165 Simon Abbanim, *Œdipe ou le transgénérationnel – Mythes, histoire et psychanalyse*- 2009 article référencé http://www.valas.fr/Simon-Abbanim-OEdipe-ou-le-transgenerationnel-Mythes-histoire-et-sychanalyse,028

Au jeu des chiffres et des lettres des questions de la sphinge, Œdipe déchiffre l'énigme et gagne le pouvoir de libérer Thèbes. Entre savoir et pouvoir, commencement et commandement, Œdipe reste étranger à la radicalité de ce savoir insu inscrit dans cette marque première qui l'a laissé sans nom, abandonné en suspension face à la mort. L'instance de la lettre se dissimule, dans l'insistance de son nom Œdipe. Là où Jean-Pierre Vernant[166] nous rappelle l'étymologie grecque dans laquelle Œdipe trouve ses racines : *oïdos*, celui qui a le pied enflé et *oïda*, celui qui sait.., qui sait déchiffrer la fameuse énigme. En répondant juste à la sphinge, Œdipe témoigne qu'il a la connaissance, sans savoir ce dont il s'agit pour lui. L'équivoque signifiante reste dans l'ombre du pied enflé qui le relie à cette nomination d'enfant supposé et ses déploiements dramaturgiques. C'est en ce point que s'immisce l'écart entre la transmission des connaissances au travers des différents enseignements de la question du savoir et de la Vérité. Le savoir ne s'enseigne, ni ne se transmet, l'enfant élabore son propre savoir, dont Freud nous a dépeint la réappropriation singulière que fait chaque enfant dans le roman familial pour endiguer et organiser ses pulsions, ses pulsions sexuelles.

L'enfant n'aurait pas dû naître. Œdipe reste un temps dans la méconnaissance de sa place qu'aucune parole symbolisante ne viendra amender. Dans l'ignorance de la portée de ses actes, Œdipe devient le fils meurtrier et incestueux, à la fois père et frère des enfants qu'il aura avec Jocaste, sa mère devenue, non sans le savoir, son épouse. Retour du refoulé, saisissement de la réécriture de ce qu'il ne savait pas, Œdipe se retire pour mourir seul, la terre s'entrouvre pour l'ensevelir.

Dans Œdipe à Cologne, Sophocle réhabilite quelque peu Œdipe et le déculpabilise de ses crimes. Devenu étranger à sa propre vie, Œdipe après s'être mutilé en se crevant les yeux s'exclamera « je parle en homme étranger au crime lui-même ». Lorsque Œdipe connaît la vérité, il ne veut plus voir « je me révèle fils de qui je ne devais pas naître, l'époux de qui je ne devais pas l'être, le meurtrier de qui je ne devais pas tuer ». Au-delà de la culpabilité, Œdipe se sent innocent et criminel à la fois, responsable mais pas coupable. « Mes actes, je les ai subis et non commis, s'il m'est permis d'évoquer à mon tour ceux de mes père et mère [...] c'est sans rien savoir que j'en suis venu où j'en suis venu, tandis qu'ils savaient, eux, ceux par qui j'ai souffert et qui voulaient ma mort ». Œdipe évoque là ce point d'où il est parti, qui se répète et pourtant diffère, ce point vers lequel il revient et pourtant n'est pas le même que celui d'où il est parti. "C'est pas moi, je n'y suis pour rien dans ce dont on m'accuse",

---

166 Jean-Pierre Vernant, *Œdipe et ses mythes*, cité par Jean-Louis Sous, *L'Œdipe à Lacan,* article référencé sur le site oedipe.org

pourrait-on y entendre, auquel vient en écho ce "c'est pas moi !" si fréquent dans la bouche de nos enfants. En ce sens l'enfant se signifie comme absent alors même qu'on lui indique sa présence. Cette négation pourrait ouvrir sur des interrogations nouvelles, là où la confrontation au témoignage et au regard vient le confondre, l'amalgamer et l'accabler de cette faute qu'il n'aurait pas voulu commettre. Il y aurait sans doute, pour le psychologue, plus souvent à y entendre la métaphorisation signifiante, « je ne veux pas être celui-là, ce dont on m'accuse, je ne suis pas celui que tu dis que je suis… », tel Œdipe à la fois coupable et innocent, agent et agi, ce qui le renvoie à l'inéluctable question, en quoi j'y suis pour quelque chose dans ce qui m'arrive et m'anime?

Œdipe meurt sans savoir que l'histoire se perpétue et se répète, alors que ses fils/frères entrent en mortelle rivalité pour la prise de pouvoir. Rivalité fraternelle dont Serge Lesourd[167] relève le sens de la malédiction première qui pèse sur Laïos. Quand Laïos atteint sa majorité, au lieu de monter sur le trône, il est chassé de Thèbes et trouve asile auprès du roi Pélops. Celui-ci lui confie son fils Chrysippe en lui demandant de lui apprendre l'art de conduire un char. Dans sa jeunesse Laïos a séduit Chrysippe, fils de l'hôte auprès duquel Laïos avait alors trouvé refuge, (hôte vénéré ? père adoptif ?). Accablante liaison homosexuelle, Chrysippe meurt. Laïos portera la faute pour laquelle il sera puni par l'oracle de Delphes, si un héritier mâle naît, il tuera son père et épousera sa mère. « Laïos ne pourrait pas avoir d'enfant, il ne pourrait être père en tant que voleur d'enfant au père[168] ». L'enfant ne devait pas naître. La tragédie d'Œdipe s'enracine dans la faute de son père, secret lié à la culpabilité des agissements homosexuels de l'adolescence de Laïos avec Chrysippe. Cet autre qui rappelle les liens "fraternels", liant Laïos et Chrysippe dans la demeure familiale. Ce lien fraternel dont Lacan, dès « les complexes familiaux », nous signifiait toute l'importance. Lien fraternel qui introduit le complexe d'intrusion, nécessaire pour ponctuer le complexe le sevrage. Là où Lacan introduit déjà le frère dans sa dimension et son rapport à l'autre, dans un au-delà de l'imago maternelle érigée au temps du nourrissage : « l'expérience d'intrusion représente l'expérience que réalise le sujet primitif, le plus souvent quand il voit un ou plusieurs de ses semblables participer avec lui à la relation domestique, autrement dit lorsqu'il se connaît des frères[169] ». Intrusion préliminaire dans ce rapport au semblable qui entrouvre à toute la dimension imaginaire qui va se déployer là, dans la dimension œdipienne de l'affaire. C'est

---

167 Serge Lesourd, *La tragédie d'Œdipe ou le secret partagé*, La lettre du GRAPE n° 19, édition ERÈS, 1995

168 ibidem

169 Jacques Lacan, *Les complexes familiaux*, - 1984 Navarin Editeur - (1938)

en ce point que se structure « non pas une rivalité vitale, mais une identification mentale[170] » dans la figure d'un autre : « dès ce stade s'ébauche la reconnaissance d'un rival, c'est-à-dire d'un "autre" comme objet[171] ». Attirance et haine du semblable ouvrent l'enfant à l'ambivalence. Complexe de sevrage et complexe d'intrusion se nouent et se prolongent dans l'imaginaire. L'imago primordiale du double s'enracine dans l'imago maternelle pour en dériver « c'est par le semblable que l'objet comme le moi se réalise[172] ». Faut-il encore que de cette rencontre avec cet autre semblable, ce premier rapport au "frère de lait", et les différentes places que l'on y occupe, de nanti ou d'usurpateur, émerge la rencontre avec une instance tierce, qui lui permettra de faire coupure d'avec le semblable et ses répétitions bien au-delà du rapport au frère. Œdipe est le fils de Laïos. C'est dans la fraternité qu'a entretenue son père Laïos, dans la relation amoureuse et coupable avec son frère "œdipien" Chrisyppe, et les répétitions mortifères qui s'en suivront, que savoir et pouvoir, s'accordent dans la discorde des impairs de la trouée de la filiation, je suis le … de quel père ? de quel frère ? Tous semblables !

Dans son affiliation à ses parents œdipiens, Œdipe reprend à son compte cette nomination qu'ils lui ont transmise. La rencontre d'un mi-dire, pris à la lettre, l'amène tout droit à agir ce dont il cherche à se défendre, tuer son père et épouser sa mère. Cette triangulation mythique – père, mère, enfant – convoque la recherche d'un père que les pères œdipien et réel incarneront dans le déploiement imaginaire (sauver le père) qu'attribue Œdipe au(x) père(s), le ramenant, au fil de la tragédie, dans la couche de sa mère, rappel de ce corps à corps primordial.

[170] Ibidem p. 36
[171] Ibidem p. 37
[172] Ibidem p. 48

9.2 Le quatuor œdipien dans le triptyque des pères

Le titre quelque peu énigmatique énonce la complexité de la question œdipienne. Le complexe d'œdipe revisité par Lacan ne peut se réduire à la triangulation œdipienne freudienne, et encore moins aux seuls fantasme de séduction et fantasme de rivalité incarnés par le parricide: désir inconscient pour le parent de l'autre sexe et hostilité pour le parent du même sexe. Il faut quelque chose en plus, un quatrième élément dans le déploiement de ces complexités ternaires œdipiennes pour passer de la tragédie au nouage subjectif que le complexe d'œdipe évoque et convoque.

9.2.1 Du complexe d'œdipe freudien à la fonction paternelle lacanienne

Le complexe œdipien freudien s'origine à la surface du mythe duquel s'attrape et dérive le triangle familial: papa, maman et moi. Les bases théoriques du complexe d'œdipe sont posées très tôt dans les développements de Freud. Les premiers traits théoriques du complexe se trouvent référencés[173], notamment dans l'*Étude sur l'hystérie* (1895) : recherchant l'étiologie de l'hystérie, il mettait l'accent sur le rôle traumatique des séductions sexuelles subies par l'enfant du fait du père. Dans sa lettre à Wilhelm Fliess (1897) il explique : « J'ai trouvé en moi comme partout ailleurs des sentiments d'amour envers ma mère et de jalousie envers mon père, sentiments qui sont, je pense, communs à tous les jeunes enfants ». De nombreux textes feront dès lors explicitement référence à ces désirs sexuels infantiles[174]. Mais ce n'est qu'en 1910 qu'apparaît le terme « complexe d'œdipe » dans un texte intitulé *Contribution à la psychologie de la vie amoureuse*. Cette nomination « complexe d'œdipe » sera utilisée par Freud pour décrire ce qui est pour lui le principal complexe psychique humain, « complexe nucléaire » constitué dans les premiers temps de vie, en fonction des parents. Dans la foulée, en 1911 Freud lie le complexe d'œdipe au complexe de castration, là où dans le drame de Sophocle, l'aveuglement d'Œdipe opère comme substitut de la castration[175]. Ce premier tour théorique du complexe d'œdipe freudien trouvera une nouvelle avancée dans le tournant théorique de 1920 dans lequel Freud brise la relative similarité entre l'œdipe masculin et

---

173 Alain de Mijolla, *Dictionnaire international de la psychanalyse*, Calmann-Lévy, 2002. Entrée « Complexe Œdipe » par Roger Perron, pp. 334-337

174 La lettre à Wilhelm Fliess, *L'abandon de la Neurotica* , 5 octobre 1897, in *Lettres à Wilhelm Fliess 1887-1904*, PUF, Coll. « Bibliothèque de psychanalyse », 2006

175 Claude Le Guen, *Dictionnaire freudien*, Presses Universitaires Françaises, 2008, Entrée « Complexe d'œdipe et complexe de castration », p. 273-312

l'œdipe féminin. Dans le parcours de la fille comme celui du garçon, le premier objet d'amour reste la mère, et le pénis se trouve imaginairement mis en jeu dans ses différentes représentations dont le phallus sera le symbole des différentes dimensions phalliques. Sa présence ou son absence signe le manque, dont l'enfant devra admettre que seul père et fils sont porteurs d'un pénis, signe premier de la différence des sexes et de ses enjeux phalliques. Si le garçon sort du complexe d'œdipe du fait d'une menace de castration, la fille, elle, entre dans le processus œdipien par la découverte de la castration. Le ternaire œdipien papa, maman et moi trouve un nouveau développement dans les enjeux imaginaires attribués au père et à la mère, et l'imaginarisation autour du phallus qui entre en scène, objet de la rivalité avec le père.

Dans sa version du complexe d'œdipe, Freud fait « comme si » Œdipe était supposé savoir et avoir la connaissance de ses origines, ce que Jean-Louis Sous décrit comme étant un forçage opéré par Freud, dans le passage du mythe sophocléen d'Œdipe au complexe théorique. Il nous dit « la version freudienne méconnaît vraiment qu'Œdipe *déconnait* sérieusement lorsqu'il enchaîna, par méprise, acte meurtrier et connerie incestueuse. Il n'est pas interdit de penser qu'une certaine promotion du complexe d'œdipe pourrait alors se lire avec le fameux néologisme de Lacan comme le symptôme de cette « déconnaissance », véritable œdème conceptuel[176] […] ». Forçage dans la mesure où Freud dans son déploiement du complexe d'œdipe ne semble retenir que la séduction triangulaire sous-jacente, moteur dudit complexe, laissant de côté la part insue développée dans le mythe. Si cela apparaît comme un forçage pour l'auteur, ce glissement du mythe au complexe permet néanmoins d'introduire l'articulation entre le père déjà mort du mythe, et l'imaginarisation nécessaire. Il faut effectivement que la mort ne soit pas déjà réalisée pour que la dialectique œdipienne puisse se déployer, vectoriser et temporiser la question du désir et ses jouissances plus ou moins paisibles. Si le complexe d'œdipe a pris une part très importante dans les théorisations psychanalytiques, dans la théorie freudienne, cette « déconnaissance » filiative conjoint déjà plusieurs figures du père en la même personne du père œdipien du complexe, distinctions que nous reprendrons plus en avant. Le complexe d'œdipe dans la théorie de Freud pose exclusivement le père en tant que rival : c'est au nom de ce savoir présupposé, ou ce forçage freudien savamment et minutieusement élaboré, que toute la rivalité œdipienne autour du père peut alors se déployer.

---

176 Jean-Louis Sous, *L'Œdipe à Lacan*, article référencé sur le site oedipe.org

Du mythe au complexe, cette duperie paternelle n'échappera pas à Lacan, qui dans son « retour à Freud », puise ses développements ultérieurs. Tout au long de son œuvre, dans une déconstruction/reconstruction constante du « complexe d'œdipe », Lacan va crocheter la question du père dans la théorie freudienne. Jean-Louis Sous, nous propose des prolongements intéressants à l'articulation Lacanienne du complexe d'œdipe Freudien. Là où Freud pose la rivalité comme pierre angulaire du complexe, tuer le père, Lacan pose d'abord la question fondamentale de la légitimé : « S'il né du père […] L'interprétation freudienne soutient que la compulsion de destin, mise en scène par le mythe (projection sur l'extérieur) déguise, rend le vœu œdipien interne, tandis que Lacan renverse la problématique en soutenant que c'est le désir meurtrier qui occulte le nœud plus radical de la méprise du sujet meurtri dans l'insu de sa filiation[177] ». Ce désir meurtrier se déploie dans de nombreuses tragédies qu'elles soient grecques ou contemporaines. Dans les confusions tragiques de place qu'on leur connaît, la question du désir de l'autre attise autant la convoitise que la haine, convoquant dans un même élan apparent, rivalité et légitimé. « Tuer le père », versus « s'il n'est du père » convoque au final une même nomination métaphorisante « tu es… », de qui le fils, de qui le père ? « tu es … tuer », expression métaphorisante qui m'est apparue lors d'un travail avec un enfant de neuf ans qui entendait en classe, et seulement en classe, des voix effrayantes et paralysantes lui insuffler l'ordre de tuer, alors qu'il s'empêtrait dans les rets de sa filiation à la recherche d'un père nommant, agent de la castration, quête d'un savoir là où l'école s'interrogeait sur la précocité intellectuelle, qui parallèlement s'est avérée effective. Rivalité et légitimité, c'est la distinction des fonctions paternelles convoquées qu'il s'agira de démêler. Cette présence de la voix qui se fait entendre, cette signification du réel, a ici une fonction de "pur appel" tel que nous le rappelle Jean-Michel Vives[178].

En suivant le parcours de l'enseignement de Lacan, Erik Porge[179] nous dit « en se référant à chaque fois à des cas de Freud, pour avancer dans son élaboration de la théorie de la fonction paternelle, Lacan reconnaît à ceux-ci une valeur exemplaire et les constitue en autant de versions du père dans le complexe d'œdipe. Parallèlement il interroge la conception freudienne de l'Œdipe. En considérant que "toute l'interrogation freudienne se résume à ceci

---

177 Jean-Louis Sous, *L'Œdipe à Lacan*

178 Jean-Michel Vives, *La place de la voix dans la filiation*, in cliniques méditerranéennes 2001/1 - no 63 pages 157 à 166

179 Erik Porge, *Jacques Lacan un psychanalyste – parcours d'un enseignement,* Point hors ligne édition Erès 2000 p. 130

– qu'est-ce que c'est qu'être un père" ? Il fait jouer au ternaire, père réel, symbolique et imaginaire, un rôle dans la réduction à laquelle il soumet Freud[180] ».

En étant aux prises avec des figurations différentes du père, entre la maîtrise de la connaissance qu'il a, et le savoir insu qui lui échappe, Œdipe a commencé à nous tracer cette distinction que nous reprendrons à présent.

9.2.2 Père Réel, père Symbolique, père Imaginaire

Rival ou illégitime, la question du père interroge et c'est bien ce déploiement des enjeux de paroles autour du père qui sont à l'œuvre dans les détours et les retors œdipiens : « Le mythe est ce qui donne une formule discursive à quelque chose qui ne peut pas être transmis dans la définition de la vérité, puisque la définition de la vérité ne peut s'appuyer que sur elle-même, et que ce n'est qu'en tant que parole qu'elle la constitue. La parole ne peut pas se saisir elle-même, ni saisir le mouvement d'accès à la vérité, comme une vérité objective. Elle ne peut que l'exprimer – et ce, d'une façon mythique. C'est en ce sens qu'on peut dire que ce en quoi la théorie analytique concrétise le rapport intersubjectif, et qui est le complexe d'œdipe, a une valeur de mythe[181] ». Nous retrouvons dans ce texte de Lacan, *Le Mythe individuel du névrosé ou poésie et vérité dans la névrose*, les prémices de la distinction qu'il opèrera des catégories du père et ce à partir du mythe œdipien auquel il va apporter certaines modifications de structure. Dans ce texte le conflit reste un élément fondamental qui par l'intermédiaire de la rivalité au père, trouvera là une expression qui lie le sujet à une valeur symbolique essentielle. Cette valeur essentielle, qui est celle qu'incarne la figure du père ne pourra se faire qu'au prix d'une certaine dégradation que Lacan attribue à des circonstances sociales concrètes qui en modifient la position du maître. La figure dégradée du père est « ce personnage très effacé par le déclin de notre histoire, qui est celui du maître – du maître moral, du maître qui institue à la dimension des relations humaines fondamentales celui qui est dans l'ignorance, et qui lui ménage ce qu'on peut appeler l'accès à la conscience, voire même à la sagesse, dans la prise

---

[180] **à noter** : dans la 1ère édition de son ouvrage, *Les noms du père chez Jacques Lacan*, 1997 p. 33 Erik Porge y emploie quasiment la même formulation en spécifiant « autant de version normative du père dans le complexe d'œdipe. La restriction « normative » ayant disparu des versions du père dans sa nouvelle édition en 2000.

[181] Jacques Lacan, *Le Mythe individuel du névrosé ou poésie et vérité dans la névrose*, Conférence donnée au Collège philosophique de Jean Wahl. Le texte ronéotypé fut diffusé en 1953, sans l'accord de Jacques Lacan et sans avoir été corrigé par lui, (cf. Écrits, p. 72, note n° 1). La présente version est celle transcrite par J. A. Miller dans la revue Ornicar ? n° 17-18, Seuil, 1978, pages 290-307. http://aejcpp.free.fr/lacan/1953-00-00.htm

de possession de la condition humaine[182]». Le sujet est ignorant et le maître institue ce dernier et l'élève à la dimension humaine en lui ouvrant l'accès à la sagesse dans la prise de possession : possession dans laquelle il ne s'agit pas simplement de posséder mais d'intérioriser en reprenant en quelque sorte à son compte ce savoir ouvrant alors à la dimension humaine. Le prototype ternaire de la famille conjugale, famille devenue restreinte, ouvre aux défilés imaginaires œdipiens. Ce désir incestueux de la possession de la mère se trouve empêché par l'interdiction du père et ses effets de barrage sur lesquels le sujet s'appuie pour voiler habilement, et de façon rationalisée, ce qui ne saurait être que fuite devant l'objet tant désiré, voilement qui alors l'élève à cette dimension humaine. De cette conjonction familiale réduite, Lacan nous dira :

> *« le père se trouve (être) le représentant, l'incarnation, d'une fonction symbolique qui concentre en elle ce qu'il y a de plus essentielle dans d'autres structures culturelles, à savoir les jouissances paisibles, ou plutôt symboliques, culturellement déterminées, de l'amour de la mère, c'est-à-dire du pôle à quoi le sujet est lié par un lien lui incontestablement naturel. L'assomption de la fonction du père suppose une relation symbolique simple, où le symbolique recouvrirait pleinement le réel. Il faudrait que le père ne soit pas seulement le nom-du-père, mais qu'il représente dans toute sa plénitude la valeur symbolique cristallisée dans sa fonction. Or il est clair que ce recouvrement du symbolique et du réel est absolument insaisissable. Au moins dans une structure telle que la nôtre, le père est toujours, par quelque côté, un père discordant par rapport à sa fonction, un père carent, un père humilié, comme dirait M. Claudel. Il y a toujours une discordance extrêmement nette entre ce qui est perçu par le sujet sur le plan du réel et la fonction symbolique. C'est dans cet écart que gît ce qui fait que le complexe d'œdipe a sa valeur[183] »*

Dès cette conférence, les trois dimensions du père se trouvent posées, bien qu'elles ne soient pas encore nommées père réel, père symbolique et père imaginaire. Ces trois catégories seront reprises et définies dans nombreux de ses écrits. Si Lacan a d'abord théorisé les trois registres Symbolique, Imaginaire et Réel (SIR) de façon séparée et autonome, le développement de sa

182 Jacques Lacan, *Le Mythe individuel du névrosé ou poésie et vérité dans la névrose* op. Cit.
183 ibidem

conceptualisation lui permet progressivement de réarticuler ces registres dans le nœud borroméen pour y intégrer in fine la fonction du père développée dans les Noms du Père[184]. Lacan croisera la problématique du père avec le ternaire RSI, toujours avec l'appui des cas princeps de Freud dont il prolongera l'analyse. Le signifiant père doit être nommé pour qu'il puisse prendre fonction et marquer la différence, cette mise en ordre des générations, "un connu", que nous avons déjà développée. Et ce, contrairement au lien naturel qui lie l'enfant à sa mère, dont la naissance fait lien et coupure. Ce signifiant trouvera à se représenter dans les catégories du père réel, du père symbolique et du père imaginaire dont Erik Porge nous dit « Elles (ces trois catégories) désignent à la fois des types de pères ayant une fonction dans une opération (castration, frustration, privation) et les relations dans lesquelles n'importe quelle figure paternelle peut être engagée […] Le père imaginaire (de la privation) et le père réel (de la castration) sont des agents d'opération. Le père symbolique n'est agent d'aucune opération[185] ».

9.2.2.1 Le père symbolique

Le père symbolique « est à proprement parler impensable. Le père symbolique n'est nulle part, il n'intervient nulle part[186] », ce père du nom dont nous avons vu qu'aucun nom ne peut venir le représenter. Le père symbolique est ce qui viendra figurer la place de ce qui n'est pas saisissable, le trou du réel, l'impénétrable et indiscernable de l'origine. Cet "au moins un" nécessaire pour pouvoir établir un commencement, un décompte. En reprenant le parcours de l'enseignement de Lacan, Erik Porge nous dira que le père symbolique reste un éternel alibi, que pour l'aborder, Freud a dû forger le mythe scientifique de Totem et Tabou. Ce père symbolique y est représenté « par le père mort ou plutôt tué. En tant que tel il est conservé, selon l'indication de l'étymologie commune, *tueri*. Tuer vient de *Tutare*, protéger, garder, défendre, tuer, éteindre le feu ; le feu est un être vivant et éteindre le feu c'est l'apaiser. *Tuteur*, vient aussi de *tueri*, protéger[187] ». Eteindre le feu… les feux de l'amour, on ne peut mieux illustrer cette fonction d'apaisement, les jouissances, régulée par le discours, à laquelle Lacan se référait dans le mythe individuel du névrosé, acheminant le sujet vers les jouissances paisibles de l'amour de la mère, ouvrant alors aux liens à l'autre et à l'humanisation, ces

184 Jacques Lacan, séance du 20 novembre 1963 séminaire interrompu, initialement intitulé le Nom du Père, repris ailleurs sous le titre *les Noms du Père*

185 Erik Porge, *Lacan, un psychanalyste – parcours d'un enseignement* – Erès 2000, p. 130/131

186 Cité par Erik Porge, *Lacan, un psychanalyste – parcours d'un enseignement* – Erès 2000, p. 13 (référence Jacques Lacan, *la relation d'objet,* Livre IV, Le seuil 1994, p. 210)

187 Ibidem p. 131

jouissances symboliques et culturellement déterminées. Les développements lacaniens subissent sans cesse des ressorts, non strictement superposables les uns aux autres. La catégorie du symbolique se caractérise de la présence et de l'absence, il faut perdre l'objet pour que celui-ci soit symbolisable, dont le trait unaire marque la trace. Le père symbolique lui n'est pas réductible à ce jeu de la présence et de l'absence. Erik Porge poursuit « cela aurait un côté néantisant, le père est aussi un partenaire réel, qui répond quand on l'appelle… par son nom, son nom du père. C'est pourquoi, pour que le symbolique du père soit pleinement accompli, il faut la métaphore du Nom-du-Père, laquelle […] n'est pas identique au père symbolique[188] ». Rappelons que c'est en tant que métaphore, un signifiant voilé, que le Nom-du-Père s'y substitue, et prend d'abord une place, ouvrant une place autre au désir supposée de la mère. Le père intervient comme celui qui prive la mère de l'enfant. Le signifiant du Nom-du-Père introduit l'enfant au phallus comme signifié, signifié du manque dans l'autre et toutes ses figurations, dont la mère sera l'incarnation première. La fonction de père Symbolique que porte la métaphore paternelle sera tributaire de la façon dont la mère fera cas de la parole du père. En ce sens le père ne se réduit pas au père géniteur, signe d'une seule fécondation réussie. Le père est un signifiant et pour reprendre Erik Porge « au moyen d'une substitution de signifiants, la métaphore est créatrice d'un sens nouveau, elle féconde le sens […] il n'y pas besoin de signifiant pour qu'un être pourvu d'un pénis soit père. Mais il faut un signifiant, et non un signe, pour qu'il assume de l'être et soit reconnu pour tel[189] ».

9.2.2.2 Le père réel

Le père réel, est le pendant nécessaire, dont le partenaire de la réalité est invité (ou non) à occuper la place, sans lequel il n'y aurait pas de père symbolique. Et pourtant il ne se résume pas à cette seule incarnation réelle mais se soutient de cette place. Il est celui qui intervient concrètement auprès de l'enfant en tant qu'agent de la castration, détenteur du phallus que lui suppose l'enfant. Soutenu par ce leurre phallique l'enfant prolonge ses suppositions : la mère doit préférer le père au fils. A lui, il lui manque l'objet. Du fait de son immaturité corporelle il se trouve encore dépourvu de son efficacité, reportant alors ses projets à plus tard quand il sera grand. Le père réel couvre deux entités « Dans père réel, le mot réel désigne donc les deux extrémités qui semblent antinomiques : le réel qui échappe dans la notion de père symbolique et l'agent défini, incarné qui réalise l'opération symbolique de castration. Le père

188 Erik Porge, *Lacan, un psychanalyste – parcours d'un enseignement* – op. cit. p. 131 - 132
189 Ibidem p. 134.

réel est réel d'occuper réellement une place impossible. C'est pourquoi on n'analyse pas le père réel. Le réel, l'impossible du père s'incarne dans un personnage de l'entourage de l'enfant, qui n'est pas forcément le géniteur[190] ». Erik Porge insiste en nous signifiant que « c'est par le truchement du père réel, que le père symbolique mythique intervient. Réel prend alors le sens de désigner l'effectivité de l'opération, la castration dont un individu est l'agent[191] ». Le père réel est habituellement cet homme désigné par la mère. En ce sens, le père réel est un pur produit incarné du langage, un signifiant.

9.2.2.3 Le père imaginaire

Le père imaginaire, quant à lui se déplie dans tous les interstices possibles qu'on ne se représente que « trop » ou « pas assez », terrifiant et menaçant, ou idéalisé, mais jamais là où on l'attend pour de vrai. « Le père imaginaire est le père effrayant, tout puisant comme le "bon Dieu" garant de l'ordre du monde, qui sévit dans une relation imaginaire avec son cortège d'agressivité et d'identification. C'est le père avec lequel on est en rivalité fraternelle[192] ». Mais aussi le "bon " père, imaginaire, puissant et protecteur qui ouvre aux identifications idéalisantes, mon père ce héros… puisse-t-il encore incarner cette place, là où certains enfants d'âge scolaire répètent déjà cette sentence plus habituelle dans la parole adolescente nécessaire à la destitution du père "mon père ce bouffon", peut-être avant même d'avoir pu construire cette image idéale nécessaire aux cotés ou dans le prolongement du père imaginaire potent qui traversent tous les contes et dessins animés pour enfants. De cette figure du père idéal Moustapha Safouan[193] nous précisera ses fonctions et sa structure. Il dégage ainsi trois fonctions prioritaires :

- Renforcer la fondation du désir sur la loi dans son aspect négatif d'interdiction. On y entend la discordance originelle, les paisibles jouissances évoquées par Lacan, dans laquelle l'humanisation se fonde. « C'est dans les marasmes de l'inhibition et de la culpabilité que le désir, cette attirance primaire et démesurée se signifie d'emblée. De cette discordance du désir à la loi essentielle à sa genèse, vient justement la nécessité d'une normativation œdipienne, où la fonction de médiation du père réel n'est pas, comme on le pense communément, d'opposer la loi au désir,

190 Erik Porge, *Lacan, un psychanalyste – parcours d'un enseignement* – Erès 2000, p. 132
191 Ibidem p. 132
192 Erik Porge, *Les noms du père chez Jacques Lacan,* Erès 1997, p. 35.
193 Moustapha Safouan, *Etudes sur l'Œdipe,* éditions du Seuil, collection le champ Freudien, 1974 p. 44-51

mais au contraire de les accorder[194] ». Accordage voué à l'échec ou plutôt constamment relancé, que les lois éducatives et morales ne pourront que borner. L'héritage sur-moïque des interdits du complexe d'œdipe ne pouvant se réduire à « un devoir » qu'exprime les lois et interdits divers, et s'inscrit dans un au-delà de ces lois.

- Soutenir une identification narcissique issue de sa rencontre avec l'objet, et en premier cet autre semblable, le frère de lait. Identification qui se prolonge dans « ce semblable non semblable qui possède ce dont il se croit dépourvu le phallus. A ce titre le père idéal se manifeste comme un rival, toujours trahi : c'est à sa place volée que le sujet se met; et comme un obstacle, mais *indispensable* : le sujet n'a qu'une hâte, le remettre sur son piédestal… pour lui-même y rester[195] ». Et c'est bien dans cette constitution imaginaire, à la fois de ce père potent et de cet objet imaginaire qu'est le phallus, dans lequel le désir n'aura de cesse de s'y investir, que le réglage imaginaire s'instaure, fondant le désir sur la loi. Entre identification à la demande de l'autre et menace de le perdre, le phallus est ce que le sujet tient le plus à garder. C'est dans ce hiatus incommensurable que se forgera la troisième fonction du père imaginaire.
- Constituer un terme qui *s'oppose,* et jamais ne le satisfait, *au désir de la mère*. Le phallus, comme introduction au signifiant paternel, reste marqué de cette soumission primitive au désir de la mère, accordage qui déroule son cortège de menaces dont le discours commun exploitera tous les filons.

Moustapha Safouan nous dira « il n'y a qu'un seul père idéal, que chacun module à sa façon. Autrement dit, la structure ici se vérifie à l'écart – souvent égal à celui qui sépare les contraires – entre les traits du père idéal, par exemple la maîtrise tout imaginaire qui lui est attribuée sur le désir, et ceux du père réel [196] ».

Les trois catégories du père posées, on peut s'interroger sur leurs agissements et leurs interconnexions simultanées ou successives, leurs libres circulations ou leurs nouages, d'autant plus que Lacan nous spécifiait déjà que, dans les opérations dans lesquelles le père se trouve impliqué, n'importe quelle figure paternelle peut être engagée, laissant présager que les incidences sur la structuration subjective n'en seront pas les mêmes.

---

194 Moustapha Safouan, *Etudes sur l'Œdipe* op. Cit. p. 44
195 Ibidem, p. 45
196 Ibidem, p. 51

Dans cette même conférence *Le Mythe individuel du névrosé ou poésie et vérité dans la névrose,* Lacan avance encore d'un pas et introduit ce qu'il nomme le système quaternaire ou « structure quaternaire » qu'il situe à cette époque de son développement théorique dans « la relation narcissique au semblable », du frère au père et ses différentes dimensions qu'il va déployer. Cette relation narcissique au semblable aura une fonction toute aussi importante que la fonction symbolique de l'œdipe. Il formalisera ainsi le « quatuor mythique » : la triangulation œdipienne, auquel il adjoint la dimension du semblable, nouvelle dimension œdipienne que l'on pourrait alors qualifier d'un « quatuor œdipien », tant les implications du semblable prennent une part active dans les processus de subjectivation, ce dégagement d'un espace psychique différencié. Ce semblable qui porte en lui cette dimension mortifère.

Le semblable est celui que nous avions repéré dans le complexe d'intrusion, l'imago du double, celui qui bénéfice de tous les soins maternels exacerbant tant l'envie et la convoitise que la destruction de cet autre. Le semblable est aussi cette référence inscrite du côté de l'identification introduite par la nomination (celle qui permet de se compter comme de se décompter, de se reconnaître en tant que semblable, à la fois comme appartenant à la lignée, mais aussi en tant qu'unique dans cette même lignée), dont le père se trouve être le représentant, l'incarnation d'une fonction symbolique. Ce père déjà mort pour que les générations se perpétuent dans le partage des tabous où, écart et différence sont un rendez-vous nécessaire à l'accès aux jouissances plus ou moins paisibles. C'est cette articulation à la question du "déjà mort" qui amènera Lacan, concernant son système quaternaire, à préciser « le quart élément, quel est-il ? Eh bien, je le désignerai ce soir en vous disant que c'est la mort. La mort est parfaitement concevable comme élément médiateur. Avant que la théorie freudienne ne vienne mettre l'accent, avec l'existence du père, sur une fonction qui est à la fois fonction de la parole et fonction de l'amour, la métaphysique hégélienne n'a pas hésité à construire toute la phénoménologie des rapports humains autour de la médiation mortelle, tiers essentiel du progrès par où l'homme s'humanise dans la relation à son semblable. […] pour que la dialectique de la lutte à la mort, de la lutte de pur prestige, puisse seulement prendre son départ, il faut bien que la mort ne soit pas réalisée, car le mouvement dialectique s'arrêterait faute de combattants, il faut bien, il faut bien qu'elle soit imaginée. Et c'est en effet de la mort imaginée, imaginaire, qu'il s'agit dans la relation narcissique. C'est également la mort imaginaire et imaginée qui s'introduit dans la dialectique du drame d'Œdipe[197] ». Pour

[197] Jacques Lacan, *Le Mythe individuel du névrosé ou poésie et vérité dans la névrose,* op. cit.

aller de l'avant dans ce processus d'humanisation, le quart élément, tel qu'il est posé dans ce texte, rappelle le père inconnu du drame mythique œdipien, parce que c'est sans rien savoir qu'Œdipe en est venu là. Ce n'est que dans un après coup de l'affaire qu'Œdipe apprend que ce père est déjà mort. Il faut que ce père soit déjà mort pour que le drame œdipien puisse se déployer. Œdipe n'a fait que rencontrer un inconnu, un semblable qui lui barrait le passage dans sa route vers Thèbes, un semblable avec lequel la rivalité s'enclenche, aboutissant à la jouissance accomplie qui fera sa perte. Et c'est bien tout ce que le complexe freudien décrit. Freud ne semble pas en avoir sur le coup saisi toute l'ampleur puisqu'il lui a fallu construire le mythe du père de la horde pour asseoir son complexe d'œdipe. Le Père doit être mort, en tout cas il doit être l'objet de vœux de mort, "déjà mort" est inscrit irrémédiablement et imaginairement dans la structure même. Complexe d'œdipe et mort se trouvent liés autour du père. Nous y reviendrons un peu plus en avant avec le père de la horde pour poursuivre sur le quart élément que Lacan nous a introduit.

C'est dans la poursuite de l'analyse de ce nouage RSI que Lacan[198] nous dira « Il (Freud) a inventé quelque chose qu'il appelle réalité psychique […] C'est ce qui peut nouer d'un quatrième terme, le symbolique, l'imaginaire et le réel [...] ce qu'il appelle ***réalité psychique*** a parfaitement un nom, c'est ce qui s'appelle ***complexe d'œdipe***. Dans le complexe d'œdipe rien ne tient, rien ne tient de l'idée qu'il a de la façon dont il se tient à la corde du symbolique de l'imaginaire et du réel[199] ». Sans réalité psychique, pas de complexe d'œdipe – la réalité psychique est le complexe d'œdipe. Le nœud borroméen à quatre nœuds est ainsi défini. Là où le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire du nœud à trois ronds permettaient une interchangeabilité des catégories sans changer la structure du nœud (l'homogénéité[200] du nœud à la quelle Lacan fait référence), ce n'est qu'à partir de ce quart élément qu'une distinction peut effectivement être opérée entre les trois catégories, en leur donnant une orientation à la fois singulière et en même temps les liant ensemble. Vers la fin de son séminaire Lacan fera du complexe d'œdipe un trait de nomination dont Erik Porge nous dira « c'est dans une sorte de synchronie, que Lacan aperçoit que le complexe d'œdipe noue chez Freud trois dimensions, reconnaît que celui fait fonction de Nom-du-Père, nomme ce quatrième rond Nom-du-Père et conclut que réciproquement le Nom-du-Père est un quatrième rond implicite pour le nœud borroméen à trois ». **Le complexe d'œdipe est un Nom-du-père,**

198 Jacques Lacan, séminaire XXI, *RSI* - 1974-1975 inédit.
199 Jacques Lacan, séminaire XXI, *RSI* - 1974-1975 inédit séance du 14 janvier 1975
200 Ibidem séance du 18 mars 1975

qui à la fois fait tenir l'ensemble, tout en permettant la différenciation des catégories. Un nom du père parmi d'autres, parmi les noms des pères possibles, implicite dans chaque catégorie, père Symbolique, père Réel, père Imaginaire. Ces nominations, dans leur trait différentiel qui les rassemble, permettront ce lien des noms du père avec le Père du Nom, le père mythique insaisissable parce que déjà mort. Dans cette nomination, ne trouvant pas le complexe d'œdipe si complexe que cela[201], Lacan élève le mythe d'Œdipe à un fait de structure. C'est par l'articulation à la mort, dans cette inscription fondamentale d'un père déjà mort, accordée, voir capitonnée, à celle du désir et de la jouissance que nous pourrons poursuivre notre chemin du père œdipien vers le père de la horde primitive de Totem et Tabou.

[201] Jacques Lacan, séminaire XXI, *RSI* - 1974-1975 inédit, séance du 15 avril 1975

« Noces, noces
vous m'avez fait naître, puis vous avez fait lever
à nouveau la même semence, vous avez montré
des pères qui sont les frères des fils,
des femmes épouses et mères du même homme,
tout ce que l'on peut faire de plus honteux chez les humains »
(v. 1403 sqq.[202])

9.3 Du père œdipien au père de la horde

Le forfait sexuel agi, coupable et innocent… Contradiction primordiale, expression même du conflit, de ce qui fait trace du « comment UN peut naître de deux, comment se fait-il que nous n'ayons pas un seul géniteur, mais une mère et en plus un père[203] », confrontation originelle à la différence dans le semblable.

Pour développer ces contradictions nous suivrons les développements qu'André Green nous propose dans son texte, « *un œil en trop, le complexe d'œdipe dans la tragédie*[204] », dans lequel désir, jouissance, fécondité et règne de la mort, se conjoignent dans la tragédie convoquant le père, le père mort, déjà mort.

L'énigme sur le mystère humain est bien ce que tente de cerner mythes et tragédies grecques. C'est parce le sexuel fait énigme, que l'énigme qui se niche dans la quête de savoir, fait trace de ce mystère de l'origine. Comment UN peut naître de deux, déjà présent sans y être. L'enfant ne devait pas naître et l'inéluctable de la mort se répète. Œdipe ex-iste à l'énigme de la sphinge, ne pas savoir qu'il est lui-même l'objet de sa réponse, énigme dans laquelle les bornes de l'humain sont incluses, de la naissance à l'inéluctable de la mort qui attend tout un chacun, face à laquelle nul ne peut se dérober.

Dans ses analyses, André Green relève que "l'œdipe roi" de Sophocle fait silence tant sur l'interdit que sur sa transgression. Dans toute la tragédie il ne relève qu'une toute petite allusion « on voit maintenant que je suis coupable, fils de coupables[205] ». "***La***" faute n'est point nommée. Tabou ou absence de nomination qui loin de renvoyer à un quelconque

---

202 Cité par André Green *un œil en trop, le complexe d'œdipe dans la tragédie* les éditions de minuit 1969 p. 263

203 Ibidem page 250 (note 33) -

204 André Green *un œil en trop, le complexe d'œdipe dans la tragédie* op. cit. p. 223-288 - **pour approfondir la question :** ce texte propose une analyse très fine en confrontant la coupure épistémologique autour du complexe d'œdipe de Freud aux travaux de Marie Delcourt, Jean-Pierre Vernant, Claude Lévi-Strauss.

205 Ibidem p. 239

explicite de l'interdit, met en exergue la culpabilité « De quoi étaient-ils coupables ? Puisque l'absence de progéniture est un des pires maux, personne ne pouvant célébrer la cérémonie funéraire du père au jour de sa mort [206]». La descendance, le germinal se trouve lié au culte du mort et la perpétuation de ce dernier dans son nom, le nom du père. Surgissement d'un silence sur ce qui doit être tu, absence de nomination qui en révèle d'autant plus la présence insidieuse d'une empreinte sexuelle. André Green poursuivra en nous signifiant qu'il s'agira de ne pas laisser transparaître de manière évidente qu'Œdipe épouse sa mère, qui n'est autre que l'épouse de l'homme qu'Œdipe a déjà tué, qui se révèlera être son père. Et de surcroît cette femme lui donne quatre enfants (preuve des relations sexuelles qu'il a eues avec elle, nous dira A. Green). Il ponctue en nous disant « le génie de Sophocle rassemble ces éléments épars (inceste et interdit) et les solidarise avec le parricide. Mais ce rassemblement doit se faire avec la méconnaissance en contrepartie[207] ». André Green conclut que derrière toute rationalisation du conflit manifeste (père/fils) gît, tapi et actif, le conflit infantile où la possession sexuelle de la mère joue la plus grande part et ce, dans une méconnaissance totale. L'auteur avance dans sa théorisation à partir des rationalisations socio théoriques de la prohibition de l'inceste qui sont à la fois produits des institutions et conditions de production de ces mêmes institutions, que l'on soit sur le versant de la rationalisation nature/culture ou sur le versant des échanges et des alliances de parenté. Sur le fil de ce qui fait silence, il poursuit : « car tout se passe comme si l'on ne pouvait parler de la prohibition de l'inceste et enregistrer ses effets, qu'au moment où celle-ci a déjà fait silence sur ce qui doit rester muet, alors que se trouve tranché le lien qui lie prohibition de l'inceste et structure œdipienne, lien qui ne se révèle plus qu'à l'aide des traces des déformations à partir desquelles il peut être inféré[208] ». Et c'est bien cette question muette qu'il viendra interroger là où d'autres auteurs font silence dans leur théorisation. La trame et le tissage du savoir et de la Vérité du drame œdipien nous pointe cette question, l'inéluctabilité de l'oracle. Par son savoir, Œdipe prétend échapper à ce qui lui est prédit. C'est en ce point précis qu'André Green relève toute la nuance : « La question n'est pas de savoir comment il aurait pu échapper. Ce qui aurait dû le rendre circonspect devant toute situation qui l'aurait mis en situation avec un homme en âge d'être son père et devant toute relation sexuelle avec une femme en âge d'être sa mère. Ce qu'il oublia devant chacune de ses deux situations. Là est l'inéluctabilité du parricide et de

206 Ibidem
207 Ibidem p. 241
208 André Green, *un œil en trop, le complexe d'œdipe dans la tragédie,* op. cit. p. 247

l'inceste, parce qu'ils répondent non à l'accomplissement de l'oracle, mais à celui du désir du héros. Inéluctabilité qui s'accomplit par les doubles sens du signifiant qui le contraindront à maudire sa clairvoyance en se heurtant à ses pièges […] La tragédie porte sur l'inéluctabilité de l'oracle et la méconnaissance de l'inéluctabilité de la réalisation des désirs[209] ». La question du désir œdipien surgit, cette méconnaissance qui gît en lui. Ainsi André Green rend l'inceste et le parricide solidaire dans l'unité du complexe d'œdipe que le fantasme du désir soutient. Le parricide se soutient de l'inceste dont A. Green nous dit : « le parricide est un forfait si grave que seule la jouissance escomptée par l'inceste peut expliquer la jalousie qui pousse au meurtre du père ou encore que l'inceste entraînera sûrement la mise à mort de l'enfant par le ressentiment du père que l'élimination de celui-ci rend le parricide nécessaire à sa survie[210] ». Dans la poursuite de son travail l'auteur s'intéresse à la causalité du pourquoi la question sexuelle fait tant silence dans la tragédie, *inter-dite*, présente sans y être: « pour occulter la castration[211] » nous répond-il. Green analyse le rapport de la castration qu'introduit l'infirmité (en référence aux travaux de Marie Delcourt, Jean-Pierre Vernant) à celui de castration introduite par le rapport de parenté (Claude Lévi-Strauss[212]). En conjoignant ces analyses, infirmité versus parenté, il remet au centre la question de la différence sexuelle, la reproduction bisexuée et la castration qu'elle sous-entend, « un seul ou deux parents ? N'est-ce pas là poser la question de la différence sexuelle ? […] elle est, comme toutes différences, différence renvoyant alors sous la distinction des sexes à la présence de cette "infirmité" allusivement évoquée. La castration n'est pas explicitement nommée dans le mythe[213] ». Cette infirmité ne renvoyant au final à rien d'autre qu'à la présence ou l'absence de cette chose, l'horreur indicible imposée par la castration, que le phallus et ses figurations diverses viendra voiler. Autrement dit, le désir inavouable d'Œdipe renvoie à l'inéluctable de la castration, bornes de l'inceste et du parricide. L'inéluctable de la castration ou comment gérer la question de la différence, contradiction intrinsèque qui fonde l'humain, conflit entre l'irréductible du désir inconscient et la domestication des pulsions nécessitée par la vie sociale. L'intelligibilité de l'ensemble - du système social fondé sur la parenté et déployé dans le roman familial du complexe d'œdipe, dont le point d'orgue est la place laissée vide, celle du père déjà mort - met en exergue la distinction entre procréation et génération. Cette distinction sera redoublée

209 Ibidem, p.250 (note 33) - les éditions de minuit 1969 p. 265
210 Ibidem p. 257
211 Ibidem p. 250
212 Claude Lévi-Strauss, *Anthropologie Structurale*, p. 245, éditions presse pocket 2003, 1ère édition 1958 Plon
213 André Green, *un œil en trop, le complexe d'œdipe dans la tragédie,* op. Cit. p. 251

par un écart de génération, que la différence des sexes transcende. Green poursuit sur le travail du signifiant, issu de la mort du père qui vise à fixer l'effacement du parricide. Œdipe est resté aveugle au signifiant, aveuglé par le signifiant, nous dit-il pour conclure que c'est autour de la tromperie du signifiant que s'opposent les voies du savoir et de la vérité. L'aveuglement d'Œdipe s'inscrit comme un renoncement à la jouissance, dont la quête de ce savoir véridique témoignera de l'invraisemblable et l'impossible prophétie. Cette quête de savoir, jugulant nos désirs inconscients, fera de chacun de nous un œdipe en puissance et selon le dire de Freud « non seulement pour avoir commis le parricide et l'inceste – en désir sinon en acte – mais aussi par notre acharnement à le nier après l'enfance. Chacun de nous et toute notre civilisation occidentale qui ne veut reconnaître en l'Œdipe de Sophocle que la représentation d'un destin d'exception[214] ». Autre façon de dire que cela doit rester muet, recouvert et échapper au regard. André Green précise que l'intemporalité de l'Œdipe ne faisait pas de doute pour Freud, inscrivant son mythe de la horde la horde primitive comme ce qui vient confirmer le complexe. Dans Totem et Tabou, Freud s'appuiera sur le constat de la coïncidence frappante entre les deux tabous propres au totémisme (ne pas tuer le totem et ne pas user des femmes du clan référé à un même totem) et les deux désirs constitutifs du complexe d'œdipe (écarter le père et s'approprier sexuellement la mère) pour instaurer la souveraineté du chef de la horde humaine primitive s'attribuant l'exclusivité de la jouissance de toutes les femmes. Poussés par le désir de pouvoir eux aussi accéder à cette jouissance, les fils s'unissent pour mettre à mort le père de cette horde, et le manger en un repas totémique. Une fois le festin consommé, pris de remords et par peur de représailles, en l'honneur du père, les fils érigèrent un totem à son image. Pour ne pas risquer le courroux du père incorporé et par craintes de subir le même sort, les fils établirent des règles, correspondant aux deux tabous principaux afin que la situation ne se reproduise pas: proscription frappant les femmes appartenant au même totem (inceste) et interdiction de tuer le totem (meurtre et parricide). Totem et tabou fondent les jouissances paisibles déjà évoquées de l'amour de la mère, ouvrant alors aux liens à l'autre et à l'humanisation. Pour que cela ne se reproduise plus, le culte du père intronise le totem, érige la représentation de l'absence qu'il convoque, par sa présence sibylline dans la figure du totem. Ce père déjà mort pour que générations se perpétuent dans le partage des tabous où, écart et différence sont un rendez-vous nécessaire à l'accès aux jouissances plus ou moins paisibles. Ce père déjà mort, dont aucun ne peut venir à cette place

[214] Cité par André Green, ibidem, p. 273

mythique et encore moins se faire représenter par un nom du père, là où Lacan nous disait "le complexe d'œdipe est un nom du père", et c'est bien parce qu'il est déjà mort, qu'il se prête à ces différentes versions, père réel, père symbolique et père imaginaire, versions que le sujet se réappropriera dans ses défilés fantasmatiques et identificatoires. Le désir inavouable d'Œdipe renvoie à l'inéluctable de la castration. La castration reste le prix à payer qu'accorde ce supplément de vie issu des jouissances bornées, supplément ou très littéralement, ce qui supplée à une insuffisance, à un manque : d'avoir à se souvenir de sa mort et des limites imposées à sa propre jouissance. Souvenirs et limites conjuguent savoir et vérité, pouvoir et savoir, commencement et commandement. La lecture du complexe d'œdipe que nous propose André Green, déplie encore un point qui me paraît essentiel à articuler à mon travail de recherche, celui de la temporalité qui inscrit et scelle les catégories de l'interdit et de l'impossible. Ce qui est interdit n'est pas pour autant toujours impossible, si ce n'est d'avec la rencontre de l'impuissance et c'est bien tout ce que déplie dans les défilés temporels, la tragédie grecque.

Dans le mythe, c'est en souhaitant éviter son tragique et funeste destin, qu'Œdipe le réalise à son insu. Désir œdipien qui jusque-là était resté dérobé au héros, Œdipe ne prendra la réelle mesure de la réalisation de son acte que dans l'horreur de l'après coup de son accomplissement.

Dans le complexe, Œdipe fantasmatiquement s'égale à son père pour tenter de combler sa mère, aussi fort que…, mais cette issue fantasmée reste interdite, barrée par le père. De surcroît, Œdipe doit se rendre à la double évidence, c'est interdit et c'est impossible : sa mère, serait-elle encore consentante qu'il ne pourrait à son âge avoir la puissance physique pour tuer le père et la puissance phallique (impuissance et/ou de stérilité) pour posséder pleinement sa mère. La mère lui reste interdite et de surcroît il reste impuissant à combler sa mère, c'est donc impossible à réaliser dans l'immédiat. Les catégories de l'interdit et de l'impossible se dessinent, mais l'enfant doit encore prendre acte de la castration de la mère. Elle-même manquante, l'enfant peut alors vectoriser l'objet le plus valorisé parce que le plus investi narcissiquement, le phallus, objet sur lequel plane une menace de castration pour le petit garçon. Il en va de même pour la petite fille, où dans le renversement de sa quête phallique, l'équation symbolique « pénis égal enfant » induit le « désirer un enfant du père ». La petite fille doit aussi se rendre à l'évidence, une pleine maternité n'est pas possible à son jeune âge. Quelle que soit la version, l'impuissance corporelle et physiologique s'inscrit comme un principe de réalité. L'enfant ne peut que fantasmer et reporter cette conquête à plus tard. Dans cette traversée œdipienne, interdit et impuissance associées à la menace de castration,

amènent l'enfant au renoncement à l'accomplissement immédiat de son désir. Ces processus ouvrent alors la voie à d'autres possibles et ses divers déploiements imaginaires portés par l'idéal du moi et la fonction phallique. Castration oblige, il faut "sauver l'organe génital[215]", le complexe d'œdipe se trouve (partiellement) refoulé dans les profondeurs de l'inconscient, agissant souvent en silence, quelquefois de manière imprévisible. La jouissance sexuelle redécouverte dans la montée du désir œdipien de cet enfant, pervers polymorphe comme le décrivait si bien Freud, confronté à l'angoisse de castration et au principe de réalité (impuissance et castration de la mère) auront raison de son impulsivité. Les désirs œdipiens se trouveront refoulés, le moi de l'enfant se détournant un temps du complexe. Les résidus de cette angoisse de castration intériorisée sous forme d'introjection de la loi du père, mettront en latence la sexualité infantile, détournant sur d'autres objets ses motions pulsionnelles. Le but de la pulsion se trouve inhibé, l'enfant doit déplacer ses intérêts au profit de la sublimation. Ce déplacement fait place aux imagos porteurs de projets aux sources de la création de l'idéal du moi. Les désirs œdipiens se verront réactivés, lorsque l'heure aura enfin sonné de réaliser "le plus tard quand je serai grand" avec le réveil des pulsions sexuelles adolescentes, la puissance physiologique activée avec sa cohorte de transformations à assimiler. Il n'en reste pas moins qu'au temps de la latence, la curiosité sexuelle reste de mise dans cette énigme de la scène primitive renvoyant à la question des origines, moteur de ce travail de déplacement. Curiosité sexuelle face à laquelle l'enfant a échafaudé ses théories sexuelles infantiles progressives, qu'il confronte activement aux théories qui lui sont proposées par les adultes. Confrontation qu'il éprouve face aux discours qu'on lui propose : à savoir les fables sous couvert des métaphorisations jardinières des choux et des roses, celles des rivages animaliers de la frivolité des abeilles butinantes et des cigognes messagères, ou dans la description de la réalité des leçons de sciences d'éducation sexuelle (bien que la réalité du développement psychique de l'enfant compte tenu de son immaturité corporelle n'est pas à même de comprendre). L'enfant persiste dans sa quête du comment fait-on les enfants ? Comment je suis né, ou comment UN peut-il advenir de deux.

Ces catégories de l'interdit et de l'impossible du complexe d'œdipe s'appuient sur cette universalité de l'être humain, qui fait que le petit d'homme naît toujours et encore de deux, deux géniteurs de sexe différent, l'un d'un sexe identique au sien et l'autre de sexe différent. Sa "*Hilflosichkeit* " ou dépendance première amène le garçon comme la fille à porter ses

---

[215] Sigmund Freud, *la disparition du complexe d'œdipe*, (1923) in *la vie sexuelle*, PUF, Bibliothèque de psychanalyse, Paris 1969 p. 117-122

premiers liens sur la mère (ou son substitut) qui lui fournit ses premiers objets de plaisir. Le frère, puis le père, fraye le passage du détachement de ce premier objet. Le garçon devra renoncer à la mère et la fille devra à la fois renoncer à ses premiers objets et devra aussi renoncer au père. Renoncer au but de la pulsion pour progressivement orienter les intérêts hors du corps, objet de soins et de plaisirs premiers, afin de pouvoir, en temps et en heure, pourvoir un jour, être à son tour géniteur en s'appariant à l'autre sexe. Immaturité fonctionnelle oblige, la pleine jouissance de l'objet, bien que toujours recherchée dans un retour à cette indistinction primaire du moi et de l'objet, se trouve limitée. Le déroulement temporel est alors propice au déploiement fantasmatique, né du désir, désir qui reste irrémédiablement impossible à satisfaire. La réalisation fantasmatique des actes, à la fois protège le sujet de l'actualisation du désir, et en même temps relance inlassablement sa quête, tout en lui permettant de s'initier et de participer au spectacle, sans en payer le prix fort. C'est bien le prix fort qu'en a payé Œdipe, en se crevant les yeux, suite à la réalisation de son acte, dont il ne mesure l'horreur que dans un après coup. Mutilation, qui vient en écho et rappelle l'infirmité première à laquelle Œdipe a été soumis, répétition d'une castration. Blessure mutilante dont la valeur éminemment symbolique à l'œuvre se retrouve dans les rituels initiatiques. À l'image de ce que nous dit André Green à propos du rituel d'initiation que déploie la tragédie :

> « Un spectacle qui raconte l'exclusion de celui qui transgressera les interdits, mais un spectacle qui cimente l'unité des membres de la Cité par leur participation commune à une cérémonie. Le rituel initiatique est une des formes les plus anciennes d'institutionnalisation. Il signe l'entrée de l'enfant dans le monde des êtres sexués, par une castration symbolique […] ce n'est plus la naissance de l'enfant qui est qualifiante de l'humain, mais la renaissance. Renaissance qui tire sa valeur de faire coïncider la mort symbolique de l'enfant, avec la résurrection de l'ancêtre mort : le père du père. Il fait communiquer la mort et le dévoilement d'un code secret. Il signe l'existence d'une dette à l'égard de l'ancêtre qu'il rend à la vie et promet à chacun une nouvelle vie après sa mort. L'ouverture au sexe est la médiation qui permet ce passage, l'instrument de la génération servant à établir la filiation entre l'enfant et le père du père ou père mort. Ce supplément

> de vie accordé à l'ancêtre s'investit dans le système signifiant qui en permet la célébration[216] ».

Ces rituels initiatiques, voie de passage au devenir grand, cet « a-prix »[217] qui se transmet dans la logique signifiante des discours, dont les emblèmes, ses totems et tabous, signent la trace discursive, lorsque ces derniers ne sont pas abrasés. Tout n'est pas possible tout de suite, devenir grand ça prend du temps, ce qui suppose à chaque étape de renouveler et d'éprouver l'intériorisation de la catégorisation de la différence à laquelle le trait unaire ouvre la voie.
Le mythe du père de la horde est d'abord un mythe ; une construction qui véhicule en elle une articulation signifiante, le sens d'un énoncé, d'un possible, un pour qui c'est possible, le père de la place d'exception ou père tout puissant, qui en retour circonscrit l'interdit pour ses semblables. Articulation symbolique première, qui pour ne pas rester vide de sens pour le sujet, ce dernier doit la reprendre à son compte par une parole propre et singulière, que seul autorise le nouage des versions du père. Totem et tabou s'origine dans la version mythique, et se répète dans la version œdipienne du complexe. Ce travail de castration symbolique fait entrer l'enfant dans le monde des êtres sexués, qu'André Green qualifie de « renaissance », une naissance à l'institutionnalisation de l'ordre humain, que porte la texture du signifiant.
Œdipe est resté sourd au signifiant, aveuglé par le signifiant, leurré par la tromperie du signifiant qui oppose les voies du savoir et de la vérité, et noue celle du désir et de la jouissance. Du père œdipien au père de la horde, le nouage des versions du père permet tant la première inscription symbolique que les déploiements fantasmatiques nécessaires aux processus de subjectivation. Ce parcours pose les liens qui font communiquer la mort et le dévoilement d'un code secret, dont l'ouverture au sexe est la médiation qui permet ce passage, l'instrument de la génération servant à établir la filiation entre l'enfant et le père du père ou père mort, nous disait autrement André Green. Ce parcours ne saurait se poursuivre, sans la scansion du déroulement de sa temporalité qui articule différence, interdit et impossible autour du manque vectorisé par le phallus et propice au déploiement et à la constitution de ce qui fera le lit de l'idéal du moi. On pourra effectivement s'interroger dans la temporalité effrénée de notre modernité de ce qu'il en est de ce temps de latence, ce temps post-œdipien nécessaire au déploiement de l'idéal du moi. Temps de latence sur lequel

---

216 André Green, *un œil en trop,* op. cit. p. 284
217 Néologisme emprunté à Simon Abbanim, *Œdipe ou le transgénérationnel - Mythes, histoire et psychanalyse* op. Cit.

François Marty insiste en situant le temps de la latence comme un temps de travail qui porte plus à différer et non pas nécessairement à refouler, propice à la constitution de l'évènement en évènement psychique par un travail de réélaboration à venir. L'actuel se décale pour construire un avant et un après auquel ouvre la passe adolescente. « L'adolescent, lui, en s'adossant à l'enfance pour s'en dégager, s'offre un perspective. […] Dans chacune de ces figures de la temporalité psychique à l'adolescence (l'immuable, l'interminable, le réversible), est en jeu la question du décalage, héritier et fonction de la latence, du changement de registres, des pluriels des registres…[218] ». Lourde tâche qui incombe à la latence, comme fonction d'un temps qui porte à différer et comme héritier d'un temps à venir. Il apparaît que c'est bien la dynamique de la perspective qui permet à l'épaisseur du temps de se construire, dont les assises sont prises dans la latence, sous réserve ce temps ne soit pas figé, suspendu à l'impérieuse immédiateté de l'objet supposé être toujours adéquat. « L'accès à la conscience de l'irréversible est la flèche du temps ; c'est comprendre que le temps a une direction, une symbolique et une symbolisation, qu'il s'écoule, certes, mais qu'il travaille aussi en soi[219] ». Œdipe, en répondant juste à la sphinge, a fini par en payer le fort.

[218] François Marty, *Initiation à la temporalité psychique. Que serait la temporalité psychique sans l'adolescence ?* Psychologie clinique et projective, 2005/1 n° 11, pp. 231- 256

[219] Ibidem

9.4 Œdipe, de la filiation à l'affiliation

Le discours sur le "déclin du père[220]" est devenu un lieu commun, mais faut-il pour autant brûler Œdipe avec la fin du dogme paternel[221] ? Le diagnostic sur la faillite de la fonction paternelle porterait atteinte aux fonctions symboliques structurant le psychisme humain. Les nouvelles modalités symptomatiques seraient le témoin de la déstructuration actuelle de la fonction symbolique paternelle, symptomatologies qui interrogent le devenir-sujet. Peut-on encore positionner le complexe d'œdipe comme un opérateur psychique ?

André Green nous dit « dès qu'il y eut une famille, il y a eu complexe d'œdipe, tant qu'il y aura une famille, il y aura encore un complexe d'œdipe[222] ». Avec le déclin de la famille paternaliste, les modalités de "faire famille" évoluent et changent. Cependant l'enfant a toujours encore à faire au fait qu'il est issu de deux géniteurs de sexe différent. Tel Œdipe, pour l'accompagner dans sa "*Hilflosichkeit*" et dépendance première, des parents œdipiens vont prendre soin de lui et l'élever au mieux en amour, et ce, quelle que soit la configuration œdipienne qui se mettra en place. Œdipe n'a pu rencontrer sur sa route un adulte posant une parole signifiante lui permettant un tant soit peu de dénouer les pièges du signifiant, le laissant en errance dans les rets de sa filiation, tentant de tricoter sa version du nouage des pères, père symbolique, père réel, père imaginaire dans le déploiement dramaturgique de la confusion des places que l'on connaît.

Ce parcours œdipien, de la tragédie au complexe, repositionne la question œdipienne, dans le défilé des signifiants et des discours. C'est dans la tragédie grecque que Freud, dans son article[223] sur la psychologie du lycéen, situe « le mythe grec du roi Œdipe comme la plus saisissante expression du rapport au père », rapport qui s'origine dans la famille, mais doit pouvoir s'en extraire pour s'y adosser dans le social. Dans ce même texte Freud pointait déjà l'importance des liens aux substituts des imagos parentaux, ces personnes substitutives des premiers objets qui ont à assumer une sorte d'héritage. Aveuglé par l'insu de cet héritage, marque signifiante de son nom, Œdipe se mutile dans l'après coup du surgissement de la réalisation de son acte, fondement de la théorisation du complexe, transgressant à son insu les interdits de totem et tabou.

---

220 Référence est faite aux travaux de Françoise Hurstel, *La déchirure paternelle,* Paris, PUF, 2002

221 Référence est faite aux travaux de Michel Tort, *La fin du dogme paternel*, édition Flammarion, 2005

222 Andrée Green, *un œil en trop,* Op. Cit. p. 275

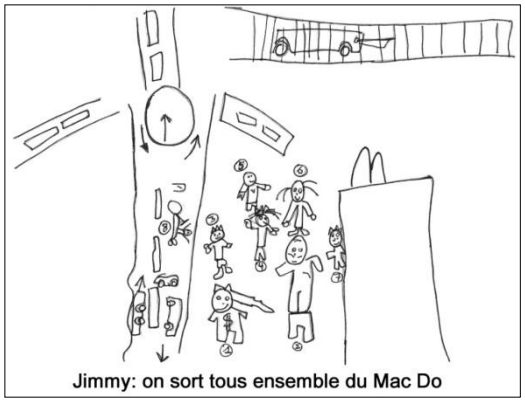
223 Sigmund Freud, *Résultats, idées, problèmes,* tome 1 PUF 1914 – Chapitre, *la psychologie du lycéen, p. 227-231*

Le complexe d'œdipe est le nom du père nous disait Lacan. C'est ce qui permet à la fois le nouage borroméen du nœud et permet de différencier les catégories du père, père Symbolique, père Réel et père Imaginaire. Le père se structure du symbolique mais s'incarne dans ses autres versions, ce rapport nécessaire aux idéaux et sa confrontation à la réalité de ceux qui viennent occuper ces places, et de ceux qui vont en prendre le relais. Pour pouvoir tisser les liens aux pères, et ce dans ces différentes versions, ce lien du père au fils, il faut pouvoir se réapproprier à son compte cette nomination, cette assignation nommante de la filiation pour occuper sa place dans ce processus d'affiliation, qui enracine et arrime le sujet à sa filiation dans sa quête identitaire. La filiation, ce rapport au père, va se déployer dans cette double inscription, du familial et du social, du mythe du père de la horde à sa réappropriation dans les défilés œdipiens. Il s'agira pour le sujet de prendre à son compte cet héritage, sous-jacent à la filiation, dans sa double inscription, généalogique et sociale. Cette affiliation va venir nouer et lier le sujet à sa filiation dans cette réappropriation singulière, « reprendre à son compte » lui permettant de se compter comme identique et semblable dans la série de la lignée généalogique tout en se décomptant comme étant unique dans cette même lignée. L'affiliation apparaît ainsi comme une nécessité structurale. C'est ce qui va structurer le nouage des versions du père et des trois logiques des liens de filiation, pour tenter d'organiser cet espace psychique différencié constitutif des processus de subjectivation, pas de sujet sans l'Autre.
C'est dans l'articulation filiation/affiliation, que nous pourrons prolonger le recours étymologiquement déjà cité autour de "filius" dans lequel le fils et le fil se trouvent liés dans le rappel - ou l'appel au père. Dans cette castration orthographique où le fil, a perdu son "s" pour le distinguer du fils (p. 130 thèse), nous pouvons à présent poursuivre notre analyse en nous appuyant sur les versions du père: dans ce lien du fils au fil, il s'agira de quitter le giron de la mère nourricière, ne pas rester un fils, homme sans naissance, pour tisser le fil vers le père œdipien, **le père réel**, aller au-delà de la soumission à la loi du père de la filiation, **le père symbolique** afin de pouvoir pratiquer ensemble le père de l'affiliation, **le père imaginaire**. Et c'est ce à quoi Totem et Tabou, une des plus anciennes formes d'institutionnalisation, nous ouvre la voie, principes qui se répètent avec le complexe d'œdipe, dans ce long processus d'appropriation temporel à chaque fois singulier.

Le nouage de ces différentes dimensions est porté par les discours, offerts ou imposés à l'enfant en devenir, le discours de l'Autre. C'est, pour le sujet, un acte éminemment créatif d'ancrage identitaire, cette opération toujours en suspension, qui s'écrit et navigue entre les idéaux et les voies symptomatiques pour tenter de faire tenir ce nœud.

Les enfants vont nous montrer leurs modalités de réappropriation, témoignant du nouage qu'ils vont pouvoir élaborer, pour accorder le discours dominant institutionnalisé qui se déploie dans ces deux grandes institutions que sont la famille et l'école, dont les dessins de Jimmy, onze ans trois mois, illustrent une forme de ce nouage.

L'absence de différenciation tant générationnelle que sexuelle est commune aux deux dessins, de même que l'emblème Ciné/ Mc Do qui relève du même mode consumériste. Cet emblème, nouveau point de rencontre, emblème érigé tel un totem pour être visible de loin, s'inscrit chez Jimmy là où la différenciation des places s'absente, différenciation qui pourrait tout justement faire lien et ordonner la relation à l'autre, dans un lien subjectivant.





Seule ma connaissance de la consigne me permet de savoir que le premier dessin concerne le dessin de famille réelle (Mac Do) alors que dans le deuxième dessin (ciné, le VOX est un grand cinéma de Strasbourg) la consigne était « dessine ton groupe classe ». Il me faudra inviter l'enfant à pousser ses projections pour qu'il puisse, à minima, identifier et subjectiver les personnages de ces deux grandes institutions que sont la famille et l'école. Dès à présent, il est intéressant de relever que ce totem ciné/Mc Do noue la question du regard à celle de l'oralité, qui rappelle le repas totémique. Cette absorption de nourriture et d'image qui vient en quelque sorte en place d'introjection du signifiant radical, ce trait unaire…

Nous retrouverons l'analyse clinique plus détaillée de Jimmy dans les vignettes cliniques qui suivront (chapitre 11.3.3 Jimmy, lorsque la confusion des places en appelle au totem).

On peut effectivement, dès lors s'interroger sur ce qui va venir faire lien, ou comment les versions du père vont se déployer dans ces liens qui nouent le fils au père, pour accéder aux jouissances paisibles de la femme, dont la mère ou son substitut incarne ce premier autre. Comment est-ce que l'enfant va s'arranger de la question de la temporalité, ce temps de latence, confronté à l'atemporalité des discours actuels qui invitent à l'immédiateté de la

pleine réalisation? Quelles seront les incidences sur ce déploiement fantasmatique nécessaire et structurant, instaurant un écart entre le désir et son accomplissement ? La question du lien intersubjectif dans les modèles discursifs dans ces deux grandes institutions que sont la famille et l'école, et la façon dont l'enfant se les réapproprie, interroge quant aux fondements des possibilités de dégagement d'un espace psychique différencié pour l'enfant. Comment l'enfant va-t-il articuler ce passage, ce lien de l'UN à l'autre ? Les créations symptomatiques de l'enfant de notre modernité, supposent une réflexion sur les modalités d'organisation de la subjectivation au temps de l'enfance, cet espace psychique différencié que sous-tendait la promesse œdipienne « plus tard quand tu seras grand », dont le phallus vectorise l'imaginarisation et dont le temps de latence permettait le déploiement, amorçant ainsi la constitution de l'idéal du moi.

Alexis, de la filiation au quatuor œdipien…

X, lettre à première vue insignifiante, qui de sa double barre est venu nous signifier ce fils pas sage qu'aucun non/nom paternel n'a pu venir priver l'enfant de la mère, pris dans la toute puissante dévoration de l'Autre maternel. Ce nom/non, dont est venu se saisir à son insu la maîtresse pour apposer au côté du prénom de l'enfant, un X rouge, marque signifiante et distinctive, de reconnaissance des enfants pas sages. Tous les enfants sont soumis aux mêmes règles d'interdits de la classe, mais seuls ceux qui ne s'y soumettent pas se verront regrouper par cette marque distinctive qui les unit. Trait distinctif qu'il a repris à son compte, Alexis s'y reconnaît au milieu de ses semblables, pas sages comme lui et qui constituent la bande des "pas sages", ce point de mêmeté retrouvé chez l'autre.

Mordeur, voilà ce à quoi Alexis était nommé par l'école. Dans la culpabilité des actes de leur fils, face au "qu'en dira-t-on des autres parents", les parents d'Alexis sont plutôt coopérants, dans une bonne alliance parents/école comme me le diront les maîtresses de cette école maternelle. Il faut " faire entrer les parents à l'école", "mettre en mots les conflits", être disponible, consigner les actes, à la fois tant pour visualiser les progrès de l'enfant que pour garder des traces écrites, on ne sait jamais … discours véhiculés dans le cadre des formations continues sur les troubles des comportements à destination des enseignants. Désirs de bien faire, les enseignants s'exécutent. Les conseils éducatifs de l'école envers les parents s'étoffent, au père de reprendre sa place d'autorité, ne pas laisser filer ce fils… Les parents partageant avec les enseignants « leur savoir sur leur enfant et leur savoir être parental». Les limites dedans dehors disparaissent. Pour le bien de l'enfant, l'école se pose en répétition de

bonne mère, qu'aucune parole signifiante ne vient castrer, et dont les répétitions d'interdits sans effet, viennent en écho à la stupéfaction de l'impuissance paternelle, que l'école bien sûr avait épinglée.

Sur le plan institutionnel, à l'école maternelle, à la suite de mes échanges avec les collègues enseignantes, ces dernières ont peu à peu suspendu les comptes rendus - mère école - bi journalier, de même que les confrontations des bambins, victimes et agresseurs. Dans ces confrontations l'enseignant tente de saisir la vérité, cette quête du "qui dit vrai", là où l'enfant n'a souvent comme seule réponse "c'est pas moi" ... (en référence au chapitre 9.1 Œdipe ou l'instance de la lettre p. 169-170) … Les interrogations, les peurs et les faiblesses partagées autour de l'enfant ont permis d'ajourner les rencontres parentales envisagées sous l'angle « mettre en mots les conflits et faire de la médiation entre parents d'enfants victimes et parents d'enfants agresseurs », rencontres qui bien souvent se soldent par une confrontation haineuse insoluble. Il s'agissait également pour les enseignants de pouvoir mettre de la distance face à cette prise d'image des morsures : certains parents s'étaient déjà engagés, photos à l'appui, à faire établir des certificats médicaux attestant des morsures dont leur enfant faisait état, victime des agressions violentes d'Alexis.

De ma place de psychologue à l'école, il s'agit de repositionner les limites dedans-dehors, soutenir la fonction enseignante, celle qui enseigne et permet à l'enfant de s'approprier ses propres découvertes, celle qui, par le recadrage sur les fonctions d'enseignement permet d'atténuer le brouillage des projections fantasmatiques, posant ainsi dans la parole des limites tant à l'enfant qu'aux parents. Cette parole qui ne désigne plus permet de décoller du nommer à, et en ce sens vient à faire circuler le désir, en lieu et place d'une pétrification dans le désir dans laquelle se trouve confinée la triangulation père-mère- enfant, et ses répétitions, enfant-parents-école. Pétrification que ce « X » nous a donné à voir, au « passage/pas sage» des morsures, entrelacement du corps et de la loi, du manque et du désir, dans les enjeux et répétions de la triangulation à l'œuvre. Entrecroisement du désir et de la loi où la remise en mouvement du Nom du père vient faire limite à la toute puissante de l'Autre maternel. Cette remise en mouvement permet de faire circuler le désir, faire lien, nouer et limiter et, à cette étape œdipienne, permettre aux processus de subjectivation infantile de suivre leurs cours, renouer les intrications de la filiation au quatuor œdipien.

10 Retour sur ma problématique de thèse

De l'UN à l'autre ou la question du lien.

En novembre 2010, le premier ministre François Fillon, a attribué le label de "grande cause nationale 2011"**,** au collectif d'associations « *Pas de solitude dans une France fraternelle* ». 2011 est déclarée "année du lien". Le macabre été caniculaire de 2003 met au grand jour la profonde solitude réelle de nombre de personnes, de surcroit souvent âgées. Comme le retour du refoulé, c'est au travers de la mort que la question du lien, par son absence, resurgit et s'impose sur le devant de la scène de la réalité sociale et politique. Peut-être pour en minimiser les effets, c'est sous l'angle de la fraternité qu'elle peut alors être appréhendée, avec le risque que la question de la différence se perde dans les méandres du fraternel.

Alors même qu'après avoir partagé le repas totémique, les frères de la horde primitive ont scellé un pacte d'alliance pour mettre fin à la jouissance du père tout puisant, (pacte d'alliance permettant tant de juguler leur rivalité que de reconnaître l'autre dans son altérité), comment les frères ont-ils pu devenir sourds et aveugles, laissant l'autre, seul sur le bord du chemin ?

Que ce soit par son absence ou par ses déchaînements de débordements violents, être ensemble, mais seul et hors lien, semble apparaître comme un constat angoissant et menaçant, face auquel il faut réagir, et dont, le politique, le soin et l'éducatif, ces professionnels des catégories des trois métiers impossibles freudiens, auront la charge d'y remédier. Il faut créer du lien, il faut faire alliance pour ne pas rompre le lien, comme si le lien semblait être en voie de disparation, s'effilochait, voire se rompait. En réponse, le lien semble aujourd'hui se prescrire, se contractualiser et s'évaluer, non sans une certaine absolution… de son prescripteur, renouer du lien pour vivre ensemble, quel paradoxe !

Ce « vivre ensemble » a d'ailleurs fait l'objet, en 2002, de la publication d'un Bulletin Officiel[224] de l'Education Nationale, spécifique à l'école maternelle et élémentaire. Dans ce B.O., le vivre ensemble se déclinera en objectifs, dont le programme sera fractionné en compétences à atteindre, et dont l'évaluation finale certifiera l'acquisition (ou non acquisition) des connaissances nécessaires à cette capacité à vivre ensemble. Ce travail intérieur de réappropriation singulière, qui permet tout justement de nouer la filiation à l'affiliation et donner une consistance au quatuor œdipien, structuration nécessaire au parcours de la subjectivation, semble se dérober dans la prévalence du "nommer à" des

[224] B.O.E.N. (Bulletin Officiel de l'Education Nationale) hors-série n°1 « vivre ensemble » du 14 février 2002

discours dominants. Et pourtant l'enfant n'aura de cesse à chercher à constituer quelque chose qui tienne pour lui, entre sublimation et voie symptomatique plus ou moins bruyante.

Au même titre que la famille, l'école est un lieu du vivre ensemble. Si la famille s'est progressivement restreinte à la famille nucléaire et ses différentes variations du "faire famille ensemble", l'école tente toujours et encore de perpétuer ses traditions, là où André Sirota nous disait « Il en est de l'école comme des autres institutions sociales, […] elle ne peut plus commémorer ses traditions » (5ème basculement clinique chapitre 4.3.5 p. 68).

Vivre ensemble n'a pourtant jamais été une évidence, parsemé d'épreuves et de luttes auxquelles les voies initiatiques frayaient le passage vers ce vivre ensemble. Ce rappel nostalgique nous indique néanmoins que quelque chose de la perte a été repéré. La perte repérée marque l'écart dont la commémoration, tel le culte de l'ancêtre, rappelle ce qui a été, et dont A. Sirota nous signifie qu'il ne s'agit effectivement pas d'être dans la répétition de l'identique. La reconnaissance de cette perte peut alors ouvrir à d'autres possibles de mise en représentation du conflit originaire, et c'est bien tout ce à quoi toute culture doit avoir à faire pour intégrer ses violences inhérentes à son évolution.

Philippe Breton[225] anthropologue nous rappelle combien la violence de notre lien social actuel n'a rien à voir avec la cruauté de la barbarie d'un temps plus ancien qui, dans certaines cultures était même une vertu recherchée, exigence d'une bienséance sociale et individuelle. L'expression de la violence apparaît dépendante du discours véhiculé dans le temps et dans l'espace. Malgré les apparences et la médiatisation des faits extrêmes de violence, Philippe Breton repère, que sur une très longue période, nous sommes dans une décroissance systématique et radicale des comportements de violence dans nos mœurs. À l'appui des statistiques à courte vue et de la médiatisation sans précédent de tout fait de violence, notre perception première nous amènerait vers une analyse inverse. En s'appuyant sur le paradoxe de Tocqueville[226], Philippe Breton fait l'hypothèse que ce qu'il reste de violence, nous est, de façon tout à fait légitime d'ailleurs, tout à fait insupportable. Et c'est bien ce que nous renvoie le lien à l'autre et ce qu'il incorpore de la violence du conflit fondamental.

La question du lien se trouve incarnée dans les figures idéales, et plus particulièrement dans la relation mère enfant, ou dans l'idéalisation du lien fraternel qui rappelle ce premier lien avec

---

225 Philippe Breton, *Pulsions violentes et normes sociales*, communication congrès AFPEN, Strasbourg 2011 (Association Française des Psychologues de l'Education Nationale). Actes du congrès, juin 2012 p. 78-90

226 Le paradoxe de Tocqueville nous indique que plus un phénomène désagréable diminue, moins on accepte ce qui en reste - *De la démocratie en Amérique*, 1830

l'Autre maternel, dont « l'union sacrée » des récits bibliques et des mises en scènes cinématographiques retracent la "hainamoration[227] " à l'œuvre, cette intrication de l'amour et de la haine au fondement même de la subjectivité. Cet idéal de fraternité se fonde dans la férocité de la fraternité fratricide. Le rapport au semblable, porté par le regard et le toucher, rappelle ce rapport à l'autre fraternel et des liens primitifs des frères de la horde. Premiers liens de corps, pris et enrobés dans les paroles maternelles ou « ce qui s'est trouvé offert à l'enfant dans les premiers temps de la vie, le lait de lalangue – en un mot – qu'il aura reçu et qui aura érotisé son corps et son rapport au langage[228] ». La reviviscence de ces premiers liens, figure cette part de reste, reste d'insupportable que le rapport à l'autre peut évoquer. Ce qui apparaît d'autant plus insupportable lorsque le sujet reste pris dans un lien de pure spécularité, le reflet du miroir, non tiercéïsée par la parole de l'autre qui peut ouvrir à un regard qui ne voit pas tout, un regard troué.

Ce lien dont l'étymologie, « attache constituant une entrave[229] » nous rappelle la double valence du nœud du lien, à la fois, lien qui unit et ligature, "fait lien", mais qui s'inscrit aussi comme lien qui empêche, pose une limite, et en ce sens vectorise la castration, que la promesse œdipienne du temps de la latence soutient. Faire lien suppose la reconnaissance d'une castration et de la différence inhérente qu'elle comporte en elle, passer du fils au fil qui instaure la pure différence et autorise les jouissances plus ou moins paisibles.

L'évolution de l'école s'est inscrite dans cette évolution plus globale aussi bien historique que scientifique. L'instruction pour tous a repris la devise sociale et politique « liberté, égalité, fraternité [230] » qui puise ses origines dans la révolution. Cette devise a été définitivement adoptée comme devise républicaine qu'au XIXème siècle avec l'avènement de la Troisième République. Cette inscription orne encore le frontispice de certaines de nos écoles, aux côtés de « mairie – école » ou de la séparation institutionnalisée des sexes « écoles des filles–écoles des garçons » encore en vigueur dans le milieu des années 1960, et que certains, en référence à ce lien nostalgique, tentent de reconvoquer à l'identique (cachez moi cette différence et ce manque que je ne



[227] Néologisme lacanien « *l'amour est hainamoration* » séminaire du 15 avril 1975 RSI

[228] Marie Pesenti-Irrmann, « *un savoir qui ne se sait pas* » communication congrès AFPEN Strasbourg 2011. (Association Française des Psychologues de l'Education Nationale) Actes du congrès juin 2012 p. 269

[229] Dictionnaire étymologique CNRLT

[230] "Liberté, Egalité, Fraternité" frontispice de l'école publique de Villeurbanne, France - Photo Cédric Lafont

saurais voir en évitant la confrontation au regard) au même titre que le recours au retour du tablier déjà évoqué, c'était quand même mieux avant (chapitre. 3.2 évolution historique de l'école p. 44).

Comment ne pas souscrire à cet objectif philanthropique, ce lien altruiste et bienveillant à l'autre ? La volonté d'un lien égalitaire reste le moteur de l'évolution sociétale nécessaire fondant le cadre éthique démocratique pour tous. Et pourtant vouloir le réifier, le codifier reste impossible comme nous le dit Jean-Richard Freymann « ce qui fait lien, reste occulte, résiste et se refuse à la réification et renvoie à l'étrangeté mystique. Précisément le lien sort du formel, déborde sans cesse du formel[231] ».

Les basculements cliniques relevés dans la discursivité en jeu à l'école, ont pointé les effets sur les idéaux respectifs de la famille et de l'école, dans l'abrasement et le déni des différences, vers le tous pareils. Ces glissements semblent compromettre l'aboutissement névrotique au sortir de l'Œdipe (mise en jeu de l'idéal du moi), exacerbant alors le versant narcissique du sujet (rabattage sur le moi idéal). Nous avions relevé que l'institution scolaire met en scène et institue une omnipotence maternelle dans le mesure où l'Education Nationale (chapitre 4.3.6 envers du discours p. 80), où « la bonne mère patrie, l'Alma Mater», a été progressivement engloutie et se déploie dans sa toute-puissance archaïque. En ce sens pour l'enfant, on est ainsi passé du compromis névrotique à la déréliction moïque. Nous avions ainsi pu poser que nous ne sommes plus du côté de la « normativité » nécessaire et fondatrice de la cité, mais une normativité soumise à une « normalisation au savoir ». Le savoir ainsi formulé destitue le sujet de sa demande, sa parole singulière devenant de surcroît irrecevable, dans la dissolution de la normativité instituante.

L'approche théorique fondamentale exposée laisse l'enfant dans un brouillage des cartes du père face auquel il aura fort à faire pour construire cet espace psychique différencié qui s'origine dans les rets de son histoire singulière pris dans la culture (*Kultur Arbeit* freudienne). Au règne de l'emmêlement et de la confusion on ne peut que faire l'hypothèse de l'évolution de la mise en place des processus de la promesse œdipienne.

Les figures pathologiques de la subjectivation adolescente signent le retour de la chair, dont le point d'orgue se cristallise autour de l'invalidation/ revalidation de la fonction du père. Cette

---

231 Jean-Richard Freymann, *Les cliniques du lien,* Erès Arcane, 2007, p. 19 Jean-Richard Freymann, Michel Patris.

opération marque la naissance du temps pubertaire (référence travaux de Gutton et Bourcet[232]) dont les impasses actuelles des processus pubertaires témoignent de la difficulté de ce passage délicat. Cette invalidation/revalidation de la fonction du père suppose qu'en amont cette fonction du père, dans ses divers aspects R/S/I, soit plus ou moins érigée au sortir de la traversée œdipienne et validée dans un nouage temporaire par le leurre de la promesse œdipienne de la période de latence au fondement de la structuration de l'idéal du moi. C'est toute la problématique œdipienne, et ce qui va pouvoir faire nœud dans le complexe d'œdipe et sa promesse œdipienne, qui va mettre en jeu la fonction du père en amont et au côté de l'Autre maternel, dans sa fonction tant frustrante qu'idéalisante. À l'instar des figures pathologiques de la subjectivation adolescente, dans le sillage des modifications des plaintes infantiles qui se dessinent nous pourrions poser l'hypothèse, de « figures pathologiques de la subjectivation infantile ». Ces figures qui prennent les couleurs et des allures pathologiques mais sans être pathologiques en soi, se dessinent là où la validation des fonctions du père peinent à consister dans la complexité œdipienne et son dépassement provisoire de la latence, dans le maniement de la filiation portée par ces deux grandes institutions que sont la famille et l'école.

André Green insistait sur la constance du complexe d'œdipe tant qu'il y aura famille… L'agencement du complexe d'œdipe dérivera des formes du "faire famille" et du positionnement du sujet dans la modalité discursive à l'œuvre dans la famille et ses substituts institutionnels.

Le complexe d'œdipe circonscrit l'empreinte du quatuor œdipien, le père déjà mort, trace de l'absence qui, par le bornage et la catégorie de la différence qu'il instaure, ouvre à la vie subjective et va faire lien, pour passer du lien au premier objet au lien à l'autre, pour passer de l'UN à l'autre et faire lien dans ces deux grandes institutions que sont la famille et l'école. Les discours dominants en jeu imprègnent les différentes façons de mettre en scène et d'organiser le quatuor œdipien, dans la prévalence ou la subordination d'un des triptyques des pères au regard des autres. Là où certains auteurs pointent l'affaiblissement de la figure du père réel et ses substituts (carent, absent, crise de l'autorité, incapacité à dire non, posture fragile de l'enseignant…), d'autres relèvent la mise hors-jeu du père symbolique dans notre société post moderne qui dans son discours a évacué la place du tiers, exclue. D'autres auteurs

---

232 Philippe Gutton, Stéphane Bourcet, *La naissance pubertaire - L'archaïque génital et son devenir,* Dunod 2004

mettent en exergue la défaillance du père imaginaire (dont la recherche internationale CO-PSY enfant coordonnée par Véronique Dufour et dirigée par Serge Lesourd). Quel que soit au final l'accent prioritairement retenu, les différentes figures du père convoquent la question du manque et de la différence, dont le complexe d'œdipe en tant que quart élément ordonne le nouage et que le UN suture. Repositionner le quatuor œdipien nous permet de penser ces trois catégories du père, non pas en opposition ou rivalité mais dans une tentative de les accorder, accordage dont l'opération sera, sans cesse et à chaque étage de la construction subjective, à renouveler. Quelles que soient les configurations dans lesquelles l'enfant se trouve pris, il aura à élaborer son propre nouage. Et ce, à partir des versions du père, l'enfant aura à intérioriser des figures qui puissent tenir pour lui, faire lien.

Le père ne peut être appréhendé qu'imaginarisé, c'est "cet au moins un", le père déjà mort, qui fédère la foule et permet de faire lien dans le social. Un père qui vient incarner l'énigme originaire, partageable alors par tous. Et c'est bien parce que cette figure était à la fois, une figure symbolique portée par le discours, ainsi qu'une figure imaginaire partagée par le social et portée par le père réel de la famille paternaliste (et ses substituts institutionnels), qu'elle avait cette fonction pacificatrice et unifiante faisant lien dans le social, permettant de partager avec d'autres nos peurs et nos faiblesses. Le père imaginaire, dans sa fonction tant frustrante qu'idéalisante, était institué dans les récits sociaux et en ce sens avait une fonction pacifiante dans l'organisation du lien. Le père imaginaire à la fois prive l'enfant de l'autre maternel, mais il ouvre et invite à un à-venir, nécessaire à la construction œdipienne, au fondement de l'idéal du moi et des jouissances plus ou moins paisibles. Un père imaginaire que l'enfant pouvait se réapproprier et dont il pouvait se soutenir, à partir des discours et dans les récits et dont le processus d'affiliation témoigne.

Quelle que soit au final la forme qu'elle va prendre, l'affiliation est cette opération du sujet qui va lui permettre d'être en lien avec d'autres, de se reconnaître comme semblable et de partager des idéaux avec d'autres semblables. Les traits sous lesquels cette affiliation va se déployer s'articulent au maniement de la filiation et les nominations à l'œuvre. Nominations, dont le "nommer à" est la figure de proue de notre modernité, nominations qui ne sont pas toujours vecteur de subjectivation, cette constitution d'un espace psychique différencié vers lequel tend tout sujet. L'articulation filiation affiliation permet à chaque UN de reprendre à son compte cet enjeu dans les processus de subjectivation, cette mise en Je, de l'UN à l'autre.

L'évolution tant des discours dominants que du lien social et ses modalités de faire famille, a amené une altération voire une disqualification de certaines figures du père, dont la

radicalisation est récente. Le parcours de la subjectivation n'étant pas un long fleuve tranquille, malaise il y aura toujours. Rester un fils, un homme sans naissance, peut être une voie, celle dans laquelle le sujet s'engage dans la forclusion du nom du père. Le maniement de la filiation porté par ses incarnations institutionnelles, familiales ou étatiques peut amener le sujet vers des trajectoires sinueuses. La tiercéité n'apparaît plus comme une mise assurée et extérieure au sujet à laquelle il pouvait à la fois faire appel tout en lui adressant sa plainte. Le sujet devra trouver d'autres voies, à la fois pour se dégager du retournement narcissique induit par le maniement de la filiation, et pour tenter d'apaiser le malaise que la discursivité du lien social et ses fictions modernes n'apaisent plus par ses récits mettant en scène la fonction du père imaginaire tant frustrante qu'idéalisante.

L'abord par l'expression clinique au cœur des processus de subjectivation infantile nous permettra de poursuivre et d'affiner les processus en jeu dans le parcours de la subjectivation et les incidences subjectives de la discursivité à l'œuvre. L'analyse de l'expression clinique tentera de saisir les processus défensifs de dégagement qui imprègnent les figures de la subjectivation infantile dans cette articulation filiation-affiliation.

Troisième partie :

EXPRESSION CLINIQUE

11 Ouverture et expression de la problématique dans la clinique

11.1 Introduction à l'ouverture et l'expression clinique

« La famille et l'école se délitent » semble être le discours qui se répète à partir de la dissolution de la question du père, et ce dans ses différentes versions. Le "chamboule-tout[233]" des places, institutionnalisé par les discours de ces deux grandes institutions que sont la famille et l'école, n'est pas sans effets sur les projections fantasmatiques des uns et des autres, et les modifications des relations qu'ils induisent, dont on ne mesure pas encore toutes les incidences sur la construction subjective de l'enfant.

Après avoir pris le temps de voir ce qui était en jeu, tant dans l'analyse des discours dominants de l'évolution historique de l'institution scolaire, que sur les fondements théoriques au regard de ma problématique, l'approche clinique nous permettra d'appréhender ce qu'il en est du côté de l'expression des remaniements subjectifs pour tenter de comprendre et de saisir une part de l'évolution des processus de subjectivation au temps de l'enfance et ce, au plus près du sujet dans son lien à l'autre, et les voies de la circulation du désir ou ses impasses.

L'ouverture clinique que je présente dans le cadre de cette thèse s'appuie sur trois champs de recueil des données dont je propose ci-après de clarifier les critères de choix retenus pour les cas cliniques exposés:

- vignettes cliniques issues de ma recherche préliminaire (Tiphaine, Aymann, Jimmy)
- vignettes cliniques issues de ma pratique professionnelle de psychologue de l'Education Nationale (Kérian, Julie, Alisson)
- vignettes clinique issues de romans (Luce, personnage du roman, *Les demeurées*, de Jeanne Bénameur, et *Chagrin d'école*, roman de Daniel Pennac).

Mais d'abord, pourquoi trois champs d'investigation rassemblés dans ce même travail de recherche?

---

233 **Jeu d'adresse des fêtes foraines et des kermesses d'écoles**, qui consiste à viser avec une balle un empilement de boites qui doivent tomber. Ces boites sont disposées sur une base triangulaire pyramidale et quelques fois recouvertes d'une photo des personnels de l'école. La disposition est effectuée par l'enfant dont la mise en ordre et la façon de les étager est savamment calculée pour au final viser celles à faire tomber ou celles à préserver.

- Le matériel clinique recueilli dans le cadre de la recherche préliminaire est extrêmement riche et aurait à lui seul, pu faire l'objet d'une exploitation intégrale. Le nombre limité de cas (10) restreint néanmoins l'induction que l'on saurait en tirer. L'intérêt de cette première recherche est double. Elle s'adresse aux enfants tout venants, non adressés à partir d'une plainte d'où qu'elle vienne, parents, enseignants, enfants. Elle croise l'approche de la triangulation de l'enfant, des parents et celui de l'enseignant, "prises de vues" à un moment donné. Ce travail m'a permis de mettre divers questionnements en réflexion, d'affiner mon champ de recherche et de lectures.
- Les vignettes cliniques issues de ma pratique professionnelle nous ramènent au cœur de la plainte dans la temporalité du déploiement du suivi et des remaniements subjectifs de l'enfant pris dans le discours de ces deux grandes institutions que sont la famille et l'école.
- Les vignettes cliniques attrapées au détour de romans laissent le psychologue, que ce soit le clinicien dans sa pratique professionnelle ou le chercheur dans la mise en place de sa recherche sur le terrain, en dehors de la relation transférentielle directe. Le maniement des objets culturels, quels qu'ils soient (film, pub, chansons, livres, art, manifestions, loisirs, conflits, politique…) offrent une grande ressource d'analyse de l'expression et de la discursivité en jeu, riche d'enseignement sur le lien social.

Prenant la mesure d'un risque de dispersion en retenant trois axes d'exploration clinique, il me semblait intéressant, voire incontournable, au vue de ma problématique de thèse qui traite de l'articulation intrasubjectif / intersubjectif pris dans le lien social, de croiser ces trois entrées complémentaires, la clinique du tout-venant, la clinique prise dans la plainte, la clinique de l'expression subjective spontanée.

11.2 Repères de lecture des cas cliniques

Vous trouverez ci–après quelques repères préalables à la lecture des cas cliniques, ce qui me permettra dans leur présentation, de centrer le développement sur l'articulation clinique proprement dite. Ces repères regroupés en préambule à la lecture clinique des cas, évitera d'entrecouper ces derniers. Il n'en reste pas moins que la présentation des cas cliniques ne peut faire l'abstraction de ma propre subjectivité toujours impliquée et à l'œuvre, tant dans le temps de la rencontre que dans la réélaboration du cas. Quelles que soient les précisions que je puisse apporter, les vignettes cliniques présentées se déploient dans une re-construction que je propose à partir des enjeux transférentiels et contre transférentiels, au mieux repérés mais pas toujours.

11.2.1 Présentation synthétique du protocole de recherche préliminaire

La recherche préliminaire effectuée en Master 2 Recherche, a été réalisée auprès d'un échantillon restreint de trois groupes d'enfants de 9-10 ans, en période de latence, hors de mon secteur d'activité professionnelle. Trois groupes d'enfants ont été constitués, un premier comprenant des enfants de CE2 en réussite scolaire dans leur classe d'âge, un deuxième groupe d'enfants de CE2 en difficultés scolaires, un troisième groupe d'enfants scolarisés en CLIS 1 [234]. Le protocole de recherche proposait deux rencontres individuelles aux enfants, suivies d'un entretien avec les parents, annoncé dès l'engagement et l'autorisation parentale. Un dernier entretien a été proposé à l'enseignante de l'enfant. La première rencontre avec l'enfant s'orientait autour de la thématique de la famille. Au cours de cet entretien semi directif ont été proposés à l'enfant, un dessin du bonhomme, un dessin de famille imaginaire et réelle, et quelques planches projectives choisies du TAT[235]. La deuxième rencontre s'orientera sur la thématique de l'école, où je leur proposais trois dessins : dessine-toi à l'école, dessine quelque chose de ton école, dessine ton groupe classe et les trois planches scolaires du TAT (miniature des planches scolaires en annexe chapitre 16.3 p 203). A noter les trois planches scolaires du TAT (1966 R. Nathan, G. Mauco ne mettent que des personnages masculins en scène, la mixité scolaire dans les écoles date de 1959 et se généralise progressivement dans les années 1960). Au cours des entretiens semi directifs,

[234] CLIS : Classe d'Intégration Scolaire pour les enfants présentant des difficultés cognitives importantes dont les origines sont variables, intellectuelles et/ ou psychiques - admission sur notification de la MDPH Maison Départementale des Personnes Handicapées.

[235] TAT : Thématic Apperception Test, H. A. Murray et L. Bellak 1959
Choix des planches TAT dans le cadre de la recherche préliminaire : 1 - 2 - 3BM - 5 - 8 BM - 13 - 19 - 16

j'invitais l'enfant à élaborer sur les places respectives des fonctions maternelles, paternelles, enseignantes et sur ce qu'il en était de la représentation des imagos associées. J'invitais aussi l'enfant à évoquer des souvenirs agréables et déplaisants tant dans le champ familial que scolaire. J'ai rencontré les enfants de CE2 à l'aveugle ne sachant s'ils étaient en réussite ou en difficultés scolaires. Pour ce travail de thèse, parmi tous les enfants rencontrés, j'ai retenu trois cas cliniques pour la richesse des éléments qu'ils apportent, un cas représentatif de chaque groupe d'enfants issu de cette recherche préliminaire.

Avant de poursuivre les présentations cliniques, je souhaite brièvement présenter les résultats et observations issus de cette recherche préliminaire :

- La majorité des enfants semblent s'être inscrits sur un versant névrotique du développement psychique: castration et triangulation œdipienne repérées dans les planches projectives. Cependant les processus identificatoires et la problématique du devenir, « plus tard quand je serai grand » semblent restés en panne chez la plupart des enfants. Les enfants en difficultés trouvent des appuis identificatoires auprès de pairs, plus rarement du maître, ce qui est moins le cas chez les enfants en réussite.

- l'idéal de latence reste encore très/trop souvent marqué du sceau de la pacification et de la mise en veilleuse des pulsions sexuelles dans la sublimation possible au travers des apprentissages scolaires. Ces cas "tous venants" témoignent de l'activité pulsionnelle sexuelle à l'œuvre en cette période dite de latence, post œdipienne, ce qui a été particulièrement saillant dans les planches scolaires du TAT, pour certains enfants quel que soit leur groupe d'appartenance. Activité pulsionnelle sur laquelle semble buter le processus de déplacement dans les processus identificatoires restés en panne.

- La distanciation des liens écoles familles semblent apporter des éléments pacifiant la relation école famille lorsqu'elle est soutenue par la différenciation des places de chacun et propice à une redynamisation psychique chez l'enfant.

- La présence des adultes référents à l'école est très peu présente de façon spontanée, tant dans les dessins que dans les discours. Il faut vraiment inviter l'enfant à approfondir pour pouvoir se faire une représentation de la place qu'ils accordent aux substituts des imagos parentaux.

La réussite scolaire ordinaire, à l'inverse de l'échec scolaire, lorsqu'elle n'est pas inscrite du côté des défenses obsessionnelles ou liée à des structures psychopathologiques particulières, est habituellement considérée comme équivalent d'un certain « bien-être», congruent à une estime de soi positive, mais aussi parce qu'elle est conforme aux attentes sociales et aux idéaux collectifs: valence identificatoire positive de la réussite scolaire qui jusque-là équivalait à une certitude d'insertion professionnelle, rien n'est moins sûr actuellement. La passation des enquêtes à l'aveugle rappelle qu'il ne faut pas confondre le positionnement psychique et le positionnement dans la réalité. La construction subjective, cette appropriation psychique du moi reste un parcours nécessaire et toujours singulier. Au-delà de la normalité apparente ou des difficultés pointées, quelles que soient les formes qu'elles puissent prendre (scolaires ou comportementales), il apparaît que pour ces enfants cela ne se construit pas et ne se développe pas vers un dégagement de la sortie de l'Œdipe où la question du lien à l'autre se trouve alors affecté quelques fois compromis.

11.2.2 Les cas cliniques issus de ma recherche préliminaire :

Les trois premiers cas cliniques sont issus de ma recherche préliminaire : Tiphaine 9 ans 2 mois est en réussite dans son CE2. Aymann 9 ans 9 mois est en difficultés dans son CE2 et Jimmy, 11 ans 3 mois est scolarisé en CLIS 1[236].

Le développement du cas suivra le cours des rencontres à partir des impressions cliniques se dégageant de la relation transférentielle/contre-transférentielle et des traits saillants des différentes rencontres et dessins proposés. Un prolongement synthétique, présentation de la dominance du trait du cas viendra clore chaque vignette.

11.2.3 Les cas cliniques issus de ma pratique professionnelle

Les trois cas cliniques suivants, Kérian, Julien et Alison sont issus de ma pratique professionnelle. Le déploiement des vignettes est saisi dans l'après coup du travail, dans l'anonymat et le respect de la confidentialité de chaque dossier. Il me semble dès à présent important de donner quelques précisions sur ma pratique professionnelle et sur ma fonction.

[236] Rappel, CLIS : Classe d'Intégration Scolaire pour les enfants présentant des difficultés cognitives importantes dont les origines sont variables, intellectuelles et/ ou psychiques- admission sur notification de la MDPH - Maison Départementale des Personnes Handicapées.

Psychologue clinicienne, j'exerce comme psychologue scolaire dans un RASED (Réseau d'Aides Spécialisés aux Elèves en Difficultés), fonction définie par les textes Education Nationale. La dernière circulaire officielle (circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990) redéfinit les missions des psychologues scolaires, la circulaire précédente de 1960 étant abrogée. Ce nouveau texte de cadrage de la fonction de psychologue scolaire, ajoute une mission de " suivi psychologique" de certains élèves en difficulté, aux tâches " traditionnelles " d'examens cliniques et psychométriques, de réflexion aux projets d'école et aux projets individuels de scolarisation des enfants. Ces missions impliquent la participation aux travaux des instances de l'enseignement spécialisé et du handicap. Si les missions donnent un cadrage, le psychologue, quelle que soit son appartenance institutionnelle, est libre du choix de ses outils et de ses approches, dans le respect déontologique qui s'impose. Dès mon engagement dans cette fonction de psychologue scolaire, ma pratique clinique, a été menée en référence à l'orientation analytique.

11.2.4 Les cas cliniques issus de romans.

Les deux derniers cas cliniques, "*Luce*" et "*Chagrin d'école*" sont travaillés à partir d'écrits littéraires. Le travail sur l'écriture romancée mérite quelques précautions avant de se lancer dans une analyse d'ordre clinique, d'articulation à une théorie, de propositions interprétatives, interprétations qu'il me faut soumettre avec prudence. Ces textes se proposent au lecteur comme un conte, une mise en récit dans laquelle les questions de nominations, de filiation et d'affiliation paraissent criantes, dans et entre les lignes dans ces deux livres. Afin de mieux saisir l'entrelacement de l'écriture biographique et de l'écriture romancée, il m'apparaît important de présenter brièvement les auteurs, ce qui nous permettra d'écouter en écho dans le texte, le dit de l'écrit des origines dans lequel ils y puisent leurs racines.

Jeanne Bénameur[237], est l'auteur du roman, *Les demeurées*[238] dont la petite Luce, personnage principal du roman, fera l'objet du développement de la vignette clinique. L'auteure est née en 1952 dans un petit village algérien d'un père arabe et d'une mère italienne. Ces deux langues ont donc bercé son enfance. Elle est restée en Algérie jusqu'à l'âge de cinq ans et demi. L'arabe était la langue maternelle de son père et celle de son premier

[237] Sources biographiques présentation de l'auteure Centre National de documentation pédagogique : http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/auteurs/benameur.htm

[238] Jeanne Bénameur, *Les demeurées***,** Edition folio 1ère parution 1999 - avril 2006-

environnement. C'était également la langue que parlaient ses parents lorsqu'ils ne voulaient pas que les enfants comprennent. Jeanne Bénameur pense qu'il est important de situer ces éléments car il existe des sonorités, des rythmes dans ces langues qu'elle a réintroduites à sa façon dans son écriture. Sa mère lui avait appris à écrire, avant d'aller à l'école. Très tôt, elle commença à écrire des petites histoires, des contes, des pièces de théâtre... Cette activité l'a toujours accompagnée. La publication, due au désir de partage, s'est produite beaucoup plus tard. Elle a publié son premier texte en 1989. C'est toujours l'écriture poétique qui insuffle et dirige son travail, quelles que soient les formes qu'il prendra ensuite, roman, essai, album, théâtre... Jeanne Bénameur a effectué un grand trajet dans l'Education Nationale puisqu'elle a été enseignante jusqu'en 2000. Elle continue à aimer ce monde qui lui paraît extrêmement fort et important et dont elle connaît les difficultés. Il se passe des choses fondamentales à l'école pour de nombreux enfants. Les ateliers d'écriture tiennent également une place importante dans son parcours. Ces ateliers l'ont ouverte à une autre façon de considérer l'acte d'écrire qui a changé considérablement sa pratique d'enseignante. "Comment faire écrire avec ce que je suis ?" Ce qui a permis à l'auteure de concevoir et de mettre au point sa propre démarche d'ateliers.

La rencontre et son trajet personnel en psychanalyse fut tout aussi important, dont Jeanne Bénameur nous dit : « La psychanalyse m'a permis de mettre en forme par la parole mes émotions et donc de les travailler dans l'écriture. Elle m'a permis de faire encore le lien avec le partageable. J'avais déjà "partagé avec des textes", en particulier les tragédies, mais je n'avais personne en face. Avec la psychanalyse, j'avais quelqu'un qui entendait ce que je disais ; j'ai compris qu'on pouvait vivre avec tout cela et être vivant et vivable. Cela autorise ensuite la distance, même si l'empreinte est profonde. On peut ensuite travailler l'écriture de cela, avec le temps. L'écriture travaille aussi sur soi. Il y a une cohérence dans tout cela». Avec son roman *« Les demeurées »*, Jeanne Bénameur fait une entrée remarquée sur la scène littéraire.

Daniel Pennac[239], est l'auteur du livre "*Chagrin d'école*[240]". Pennac se trouve être en même temps le sujet et l'objet de son livre, dont l'articulation de ces deux aspects me permettra de développer le cas clinique "chagrin d'école".

---

239 Références biographiques éditions Gallimard : http://www.gallimard-jeunesse.fr/3nav/3generique.php?page=aut&id_contributeur=10209#biographie

240 Daniel Pennac, *chagrin d'école*, édition Gallimard 2007

De son vrai nom Daniel Pennacchioni, l'auteur est né le 1er décembre 1944 à Casablanca, au Maroc. Il est le quatrième et dernier d'une tribu de garçons. Son père est militaire. La famille le suit dans ses déplacements à l'étranger – Afrique, Asie, Europe – et en France. Quand l'auteur évoque son père, il l'assimile à la lecture : «Pour moi, le plaisir de la lecture est lié au rideau de fumée dont mon père s'entourait pour lire ses livres. Et il n'attendait qu'une chose, c'est qu'on vienne autour de lui, qu'on s'installe et qu'on lise avec lui, et c'est ce que nous faisions». Daniel passe une partie de sa scolarité en internat, ne rentrant chez lui qu'en fin de trimestre et certains week-ends. De sa scolarité, il retient qu'il était un mauvais élève, persuadé qu'il n'aurait jamais le bac. Toutefois, grâce à ses années d'internat, il a pris goût à la lecture. Ses études de lettres le mènent à l'enseignement, de 1969 à 1995, en collège puis en lycée, à Soissons et à Paris. Son premier livre, écrit en 1973 après son service militaire, est un pamphlet qui s'attaque aux grands mythes constituant l'essentiel du service national : l'égalité, la virilité, la maturité. Il devient alors Daniel Pennac, changeant son nom pour ne pas porter préjudice à son père. En 1979, Daniel Pennac fait un séjour de deux ans au Brésil, qui sera la source d'un roman publié vingt-trois ans plus tard: "Le Dictateur et le hamac". Dans la Série Noire, il publie les différents volets de la saga de la tribu "Malaussène". À cette saga fera suite une autre tétralogie pour enfants, mettant en scène des héros proches de l'univers enfantin, préoccupés par l'école et l'amitié, autour du personnage principal "Kamo". Kamo, c'est l'école métamorphosée en rêve d'école, ou en école de rêve, au choix, nous dira l'auteur. À ces fictions s'ajoutent d'autres types d'ouvrages: des essais "Comme un roman", "L'œil du loup"… ainsi que deux ouvrages en collaboration avec le photographe Robert Doisneau et "La débauche", une bande dessinée, avec Jacques Tardi. Dernière publication février 2012 "le journal d'un corps" publié chez Gallimard.

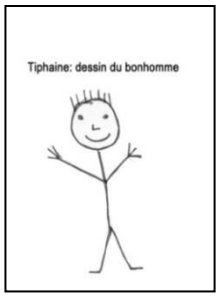
Dans son livre autobiographique, Daniel Pennac décrit et détaille son parcours de cancre dans lequel il s'enfonçait et au fur et à mesure de son avancée en âge. Il confiera dans un entretien[241] qu'il se trouvait pris entre le marteau de l'école et l'enclume de la famille de ce calvaire de cancre. Echapper et continuer à vivre en tissant une toile de mensonges dont la nécessité de cohérence lui demandait une énergie démente, restèrent son seul objectif à atteindre pour traverser sa scolarité.

[241] Clip vidéo et entretien avec Daniel Pennac autour de son livre chagrin d'école, réalisés pour les éditions Gallimard par clip-litteraires.com - http://www.gallimard.fr/pennac-chagrindecole/

11.3 Cas cliniques

11.3.1 Tiphaine, ou l'ombre de l'Autre maternel qui empêche la puissance du père.

Tiphaine apparaît comme une jeune fille policée, et me renvoie à une « image d'Epinal » dans ce secteur ZEP (Zone d'Education Prioritaire). Dans notre première rencontre, la jeune fille reste quelque peu réservée témoignant de sa retenue dans ce contexte nouveau et inconnu. Elle s'ouvre peu à peu et déplie sa configuration familiale : papa, maman, elle et son petit frère. Dans cette première rencontre sur la thématique de la famille, le dessin du bonhomme



de Tiphaine m'a surprise. Derrière l'aisance syntaxique et un vocabulaire choisi, Tiphaine 9 ans 2 mois, dessine un bonhomme en forme de croix. On peut s'interroger sur la facture de son expression graphique : réelle inhibition, rigidité et/ou interdiction de se laisser aller ou simple retenue ? Dans cette première rencontre l'expression vitale, de même que le rapport à l'image du corps et au corps sexué s'estompe. Rien ne vient nous indiquer quelque chose de son âge ou de son sexe. A noter aussi trois doigts en forme de clous, pour reprendre l'expression d'Ada Abraham[242], qui viendront interroger la question de l'agressivité. Selon cette auteure ces doigts clous renvoient à une forme d'agressivité tournée vers l'extérieur. Cependant, pour Tiphaine, rien ne vient nous dire que « cette agressivité » est dirigée et délibérée. Cette agressivité pourrait tout aussi bien s'inscrire dans ce contexte de retenue qu'elle met en avant. L'agressivité est alors présente mais retenue ce qui apparaît de manière plutôt positive. L'activité surmoïque semble bien présente sans pour autant tout verrouiller.

Il en sera tout autre dans le dessin de la famille imaginaire, les personnages seront dessinés de



façon riches et différenciés : deux personnages occuperont quasiment toute la page. Elle rajoutera à la gauche de la femme un plus petit personnage féminin, mais dont la taille aux hanches ne sera pas marquée. Le dernier personnage dessiné, masculin, le plus petit de tous, viendra séparer les deux personnages féminins. Les marques de féminité sont bien présentes : chevelure, cils, robe, joues, et taille pour le personnage central que l'on peut alors supposer être un adulte

[242] Ada Abraham, *les identifications de l'enfant à travers son dessin*, Privat 1976, p. 96

féminin. Les deux personnages masculins seront de même facture mais seul le père aura des oreilles. La mèche de cheveux centrale apparaît comme un trait commun à tous les personnages, un trait d'appartenance. Deux formes d'alignements apparaîtront : par la taille pour le couple parental, mais quelque peu flottant, et par les pieds qui trouveront assise sur le bas de feuille pour les enfants. Lorsque j'invite Tiphaine à s'exprimer sur ce dessin, elle n'en dira pas grand-chose : la maman, le papa, la **petite** fille, le **petit** garçon. Je relève que la distinction parents et enfants n'est pas suffisante, elle doit insister sur ce redoublement « petit/enfant ». On peut s'interroger sur ce qui la pousse à me signifier cette place doublement soutenue, bien que reléguée dans un coin. Tiphaine redouble encore d'insistance sur cette question de différence en me disant qu'elle avait pensé à "*une famille de quatre* », conforme à la sienne, *"deux filles et deux garçons*". Le choix de cette formulation vient abraser la différence de génération, pourtant bien marquée dans le graphisme, alors que seule une indication de genre (masculin/féminin) nous est donnée. La question qui touche au sexuel, au rapport homme femme semble éludée, ce qui somme toute, dans le contexte de latence, n'apparaît pas problématique en soi. C'est bien cette question fondamentale qui, au sortir de l'œdipe, est remise à un plus tard, quand je serai grand, dont l'enfant de latence devrait rester dupe. Tiphaine vient nous pointer là tout justement ce quelque chose qui fait question pour elle. Ce qui peut interroger dans ce dessin, ou plutôt dans les propos qui l'accompagnent, c'est que les adultes représentés sont eux aussi astreints au même régime, ils restent des enfants soumis à l'immaturité fonctionnelle fille-garçon dans l'abrasion de la différence générationnelle, tous des enfants, là où dans son premier élan elle évoquait la différence, la maman, le papa, la petite fille, le petit garçon. Et c'est bien toute la question du déploiement phallique que Tiphaine nous dépose dans sa formulation: "*j'ai pris deux filles et deux garçons* ***c'est tout je sais*** *pas quoi d'autre*" dans l'imaginarisation autour du savoir, ou plutôt le non savoir.

Dans la poursuite de l'analyse il s'agira de vérifier le positionnement de Tiphaine au regard de cette question phallique qu'elle met au centre de son questionnement et le dégagement qu'elle pourra y apporter ou non.

Dans le dessin de famille réelle, l'ordre d'entrée en scène des personnages est intéressant. Un



premier personnage presque central dont les cheveux de la nuque pourraient presque former un barbe autour du menton. Vêtu d'un pantalon, c'est le seul personnage à avoir des talons (marque du féminin). Le deuxième personnage restera une ébauche de tête qu'elle tentera à différentes reprises de faire disparaître (barrer, effacer d'un geste de la main…). Le 3ème personnage, le plus à gauche, vêtu d'une robe est féminin. Le 4ème personnage, le plus à droite, se présente avec un bermuda et des chaussures à lacets. Pour clore Tiphaine me dira "j'ai oublié mon petit frère". Elle introduira un 5ème personnage qu'elle glissera entre le 1er personnage et l'ébauche de tête. Tiphaine ne me dira pas grand-chose de ce dessin au point qu'en le reprenant quelques mois plus tard, l'ambiguïté sur la question des différences me paraît patente. Je me demande qui est adulte et qui est enfant, même le premier personnage m'interroge sur son identité sexuelle, seule la présence des talons viendrait à minima indiquer quelque chose du côté du féminin. Si on admet cette hypothèse, on retrouve deux personnages féminins à gauche mais je ne saurai dire dans ce dessin de famille réelle qui est la mère (s'il devait y en avoir une) et qui est la fille. Le petit frère oublié sera rajouté à la gauche du père, ce dernier ayant lui-même une allure de « grand garçon » (pantacourt et grosses chaussures à lacets). L'infantilisation du père serait-elle la marque de défense face à des motions pulsionnelles dans un contexte de résurgences œdipiennes? Contrairement au dessin de famille imaginaire un alignement de tous les personnages semble se faire sur la ceinture. Cet alignement sur la ceinture m'évoque toujours ce qui peut se jouer au-dessus et au-dessous de la ceinture…

Dans le dessin de la famille imaginaire la lisibilité graphique quant aux différences est clairement marquée, mais annulée dans le discours, ce qui est loin d'être le cas dans le dessin de la famille réelle qui témoigne de comment Tiphaine élabore psychiquement sa famille dans laquelle la question des différences interroge. Si les deux personnages féminins apparaissent être de même taille, « aussi grand que » dans un alignement par la tête, les différences générationnelles restent cependant peu marquées, seul l'alignement par les pieds diffère. Cela laisse supposer que le personnage (3) le plus à gauche serait la mère, et l'autre personnage féminin serait la fille, qui vient séparer père et mère. Toujours en suivant les analyses d'Ada

Abraham[243] le personnage le plus à gauche serait le personnage d'identification, donc pour Tiphaine ce serait la mère. Ce positionnement identificatoire vient interroger la question œdipienne qui semble quelque peu restée en suspens. Ce qui ressort fortement à la planche de la triangulation œdipienne du TAT (planche 2). La triangulation reconnue ne peut être évoquée que dans l'anonymat des personnages, hors liens entre eux. Les personnages sont nommés, une dame, un monsieur et une femme "on dirait que la femme est enceinte". Ce qui laisse tout lien homme/femme et lien de paternité en suspens, pas de père potentiel à l'horizon. La triangulation reconnue mais figée et non intégrée à l'histoire, laisse la question œdipienne en souffrance.

Les mises en récit des planches projectives du TAT[244] proposées au cours de ce premier entretien, restent très restrictives. Tiphaine peine vraiment à déployer une mise en fiction. La question d'un point de butée sur l'idéal apparaît dès la planche 1 (planche de la castration : *il* (l'enfant) *voulait écrire une chanson mais il ne savait pas quoi inventer).* La castration est reconnue au travers de l'immaturité fonctionnelle infantile. La triangulation (planche 2) comme on l'a vu peine à advenir (anonymat des personnages hors lien). Les affects apparaissent liés à des représentations (*une dame qui pleurait au pied de son lit comme si elle avait perdu quelqu'un de très cher à ses yeux).* Les personnes évoquées sont rarement mise en lien. L'imago maternelle (planche 5) laisse Tiphaine sur un vide, vide de penser tant sur le plan de la fantasmatique maternelle (*la femme est seule et inquiète* -) qu'œdipienne, l'objet du désir (*la chambre est vide :* d'objets ? de personnes ?). Ce qui surgira de manière patente à la planche 13B (capacité à être seul) où l'angoisse dépressive apparaît clairement face à laquelle l'absence de recours possible interroge quant à la qualité de l'étayage maternel et de l'autre en général (*il était un petit garçon seul …dans une ferme il était très inquiet …parce que il ne voyait personne…).* Tiphaine semble entamer la sortie de l'œdipe dans la mesure où elle s'identifie à la mère (bénéficiant de l'amour paternel) dans l'espoir toujours déçu d'obtenir les faveurs amoureuses de son père. Mais le dégagement reste fragile, la fille dans son dessin de famille réelle, s'interposant entre père et mère, en étant « aussi grande que » réalisant ainsi dans l'immédiat la promesse œdipienne devant en principe être remise à un plus tard. Ce n'est que dans un dernier sursaut que les défenses surmoïques surgissent lorsque Tiphaine observe son dessin, et constate qu'elle a oublié son petit frère qui viendra alors la

---

243 Les travaux de Louis Corman et Ada Abraham repèrent la figure d'identification comme étant le premier personnage dessiné à gauche dans les dessins de la famille.

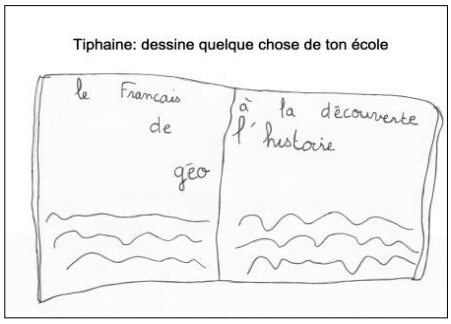
244 Récits et analyse protocoles de Tiphaine en annexe.

séparer de son père. Ceci pourrait réintroduire une temporalité dans la dimension œdipienne, « pas tout de suite », mais introduite par le fraternel, le semblable. Ce qui se corrobore à la planche 16 du TAT (planche de la séparation : *C'était un paysage de neige avec des sapins des enfants les enfants s'amusaient à se lancer des boules de neiges et d'autres à faire des bonhommes de neige ils s'amusèrent si bien qu'ils se sont amusés jusqu'à la tombée de la nuit FIN).* Persévération de la thématique hivernale angoissante da la planche précédente qui dans un retournement défensif *(ils s'amusèrent si bien)* pourrait apparaître comme une tentative de mise lien des objets internes et externes. On pourrait entendre ce récit comme un appel aux pairs là, où la question du père reste très absente de l'ensemble de ce protocole.

Tiphaine tentera néanmoins d'en dire quelque chose dans le cours de l'entretien. C'est l'unité de la famille idéale, dans son expression ludique, "*quand on joue tous ensemble sur la plage"* qui vient sur le devant de la scène. Dans un contexte œdipien, Tiphaine nous livre concernant sa mère : *"S'est cassée la cheville*", *"s'est fâchée", "sait bien s'occuper de son travail*". Il est intéressant de relever les attaques œdipiennes en règles, récupérées par quelques éléments défensifs valorisant de l'image maternelle, tout en situant la femme hors du champ familial (elle est au travail). Or c'est bien dans ce cadre, familial, que la fonction maternelle peut exister. Le champ est libre… On pourrait aussi s'intéresser à une autre valence signifiante : en renvoyant la mère au travail Tiphaine met en valeur l'indépendance féminine de la mère, qui peut être entendue sur un versant identificatoire, « un projet dans l'attente de… » où la question phallique est à nouveau centrale. En évoquant son père Tiphaine nous dit, un papa "*sert à déboucher les toilettes*", " *sert à faire du vélo*" et " *c'est notre ange gardien*". Il est intéressant de relever que la première évocation se situe du côté anal, activateur de la perte, quant à « ange gardien », cette dernière association interroge à nouveau du côté des différences et de la mort qu'elle porte en elle : "du sexe des anges", associée à un renvoi à l'aspect réel/irréel, mort ou vivant de cette figure de l'ange… par ailleurs il est communément admis que l'ange gardien protège, mais de qui ? De quoi ? Pourquoi ? Que vient nous dire cette asexuation apparente quant aux tendances affectives dans un contexte de désir œdipien où de surcroît, c'est le père qui est acteur dans cette situation où pointe quelque chose de l'ordre d'un fantasme de séduction ? Ainsi le signifiant « protection » se déploie tant dans son versant séduction que dans son versant séparation, partant de là, l'ange gardien pourrait peut-être faire figure d'imago paternelle, porteur du désir et de loi, mais dans une certaine confusion des places.

Ces questions, maternelle, paternelle et fraternelle, reviendront de manière surprenante dans notre deuxième rencontre sur la thématique de l'école qui permettra un déploiement inattendu de la problématique familiale.

Dans le premier dessin *dessine quelque chose de l'école*, Tiphaine nous représente un cahier



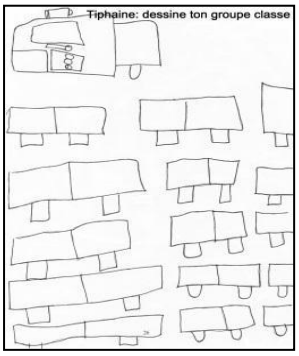
ouvert, comme une invitation à entrer, avec un titre réparti sur deux pages ce qui rend la lisibilité moyenne mais qui fait lien autour cette séparation et pliure centrale, "*Le français à la découverte de l'histoire géo*". Dans ce titre on retrouve les choix pédagogiques actuels que font les enseignants de travailler dans l'interdisciplinarité. Identification ? Conformité au discours de l'école? Tiphaine en profite pour articuler la question de la langue, vecteur d'identité à l'histoire et la géographie, la langue maternelle se trouvant articulée à l'histoire et l'espace. Dans la partie basse on trouve un graphisme qui m'évoque une trace régressive dans la façon qu'ont les petits enfants de représenter du texte et de l'écrit, et si l'on suit la thématique de la géographie, les vagues et la mer. Dans ce sens on peut relever l'aspect régressif de cette projection et son symbolisme maternel sous-jacent : il arrive parfois que des enfants que je rencontre dans le cadre de l'école insistent sous forme de dénégation "*je t'ai parlé de la mer, M.E.R. et pas de la mère M.E.R.E*" en insistant sur l'épellation orthographique, métaphorisation des abysses maternels. Il est également intéressant de faire le lien avec ce que Tiphaine nous amenait dans la première rencontre sur l'unité familiale du bord de mer /mère. Ce rappel viendrait introduire et nouer quelque chose de la dynamique familiale au champ de l'école.

Le deuxième dessin *dessine-toi à l'école* nous replonge dans la profonde solitude de Tiphaine,



déjà fortement émergeante au TAT. La petite fille, souriante, est assise seule derrière sa table sur laquelle un cahier ouvert est posé. Si ce n'est le rappel du cahier rien ne laisse supposer qu'on soit à l'école, le personnage est seul, sans référence aux autres, adultes ou enfants, et aux nombreux objets de l'école. Le personnage a une similitude avec son dessin du bonhomme où la corporéité s'absente, bonhomme croix, que la robe laissera apparaître en transparence, et présence des doigts "clous".

Le dernier dessin, « *Je voudrais que tu fasses un dessin qui représente ta classe, ton groupe classe »* impressionne par le remplissage de l'espace feuille dans un alignement méticuleux de bancs mais où il n'y a pas une âme qui vive. Elle ne pourra que commenter par les fonctions des objets qu'elle a dessinés (bureau de la maîtresse / bancs des élèves). Ce tableau de solitude, la perception que se fait Tiphaine d'elle-même est significative de son positionnement psychique, alors même que l'enseignante perçoit une tout autre fillette.



L'entretien au sujet de l'école introduira un personnage central dans le fonctionnement et l'économie familiale, à savoir l'arrière-grand-mère de Tiphaine, dont il n'a absolument pas été question lors de notre première rencontre sur la thématique de la famille. Arrière-grand-mère pour laquelle Tiphaine fera un lapsus intéressant. Lorsque je l'invite à m'expliquer le lien de parenté avec cette arrière-grand-mère, elle me dira "c'est ma maman" pour me faire comprendre qu'il s'agit de la maman de sa maman, donc dans la lignée maternelle. Un lien particulier semble réunir la lignée féminine du côté maternel. Tiphaine m'informe qu'elle mange à midi chez son arrière-grand-mère (alors que son petit frère scolarisé en école maternelle mange à la cantine). Elle fait ses devoirs avec elle, devoirs qu'elle refait le soir avec sa mère vers 18h ou 20h en justifiant " *ma mère veut être sûre que je les ai bien appris […] après je peux encore un peu plus apprendre que une fois et j'aurai encore temps de jouer après*". Lorsque je l'invite à m'évoquer ce qui à l'école lui rappelle sa famille, elle me dit jouer en récréation avec les camarades de sa classe de CE2 aux jeux préférés de son petit frère. On peut s'interroger sur cette attitude régressive, où même à l'école l'identification à ce petit frère s'immisce jusque dans les jeux de Tiphaine. Possèderait-il ce qu'elle n'aurait pas qui vient à nouveau interroger la question phallique ? Par ailleurs, Tiphaine nous dit "*maman était comme moi, bien presque partout, moyen en maths"* ce qui apparaît intéressant dans cette formulation « d'identification mère/fille » c'est le sens descendant projeté de la mère vers la fille, la fille en est le modèle… On retrouve quelque chose de son dessin de famille réelle « aussi grande que »… Elle accordera une place importante à son copain Romain, que l'enseignante désigne comme « son petit copain ».

Les thématiques des trois planches scolaires de T.A.T. apparaissent dans un premier abord plus distanciés de la thématique famille. En ce sens, ces trois planches autorisent Tiphaine à une élaboration du discours quelque peu moins marquée par l'inhibition. L'école permet une distanciation. La dynamique conflictuelle semble aller dans le même sens que dans le TAT. Ni l'adulte ni le groupe ne semblent faire fonction d'étayage (planche de la cour de

récréation : *Le garçon qui était assis sur le banc regardait les autres jouer il avait l'air de ne pas avoir de copains* - planche du groupe classe : *Le garçon du premier rang qui travaillait tout seul… il avait l'air triste il pensait qu'il ne savait pas quoi faire).* A la question d'identification (planche de la relation maître élève: *Il était une fois une petit fille qui regardait le tableau et qui réfléchissa à qu'est-ce qu'il fallait faire FIN),* alors qu'on attend une réponse directe impliquant le sujet, une mise à distance apparaît par la formulation "il était une fois", amorce défensive sous laquelle le sujet peut alors s'identifier à une **petite** fille marquant son immaturité face à cet homme. Ce recours permet aussi de mettre à distance la relation érotisée sous-jacente (sérieux du maître - petite fille qui réfléchit) sous-tendue par la problématique œdipienne, qui signe le déplacement dans le savoir de l'école à la période de latence.

L'entretien avec la mère prolongera l'inattendu et nous apportera des éclairages, tant sur la dynamique de la filiation, que sur l'articulation avec l'école. Cet entretien sera marqué tout au long de l'échange d'une émotivité à fleur de peau, émotivité qu'elle ne pourra retenir en fin d'entretien. Culpabilité et angoisses autour de la féminité et de la sexualité occuperont en grande part de l'entretien avec la mère. Les difficultés « apparentes » de sa fille en maths renforcent le lien mère / enfant *" je suis derrière elle, même avant d'aller à l'école on fait des jeux de maths dans la voiture »*. Pourtant l'école ne signifie aucune difficulté dans quelque domaine que ce soit. La mère semble vivre pour elle-même ce qui arrive - ou pourrait arriver - à sa fille *" ça me perturbe le collège, il a pas bonne réputation […] je vais pas me mettre à faire deux heures de devoirs avec elle […] c'est le collège qui me stresse"*. La question scolaire angoisse la mère. La mère attribue son angoisse à des causes extérieures (argumentation politique et sociale, sur la baisse du niveau, le recrutement multiculturel, la problématique de violence…) qui fait causalité psychique dans un après coup, permettant de venir soutenir ce lien à sa fille. Parallèlement elle se dit tout à fait capable de laisser sortir sa fille pour aller jouer avec des copains dans le parc, sous réserve que le lien visuel ne soit pas rompu et qu'elle puisse tout observer de la fenêtre de la cuisine, ce qu'elle ne peut faire à l'école. Et c'est bien la question de la séparation qui est ici à l'œuvre. Elle dit ne pas avoir d'exigence sportive pour sa fille alors qu'elle-même était battante et gagnante, elle aurait aimé que sa fille soit plus persévérante dans ce domaine… La mère reconnaît que pour elle, la question scolaire et l'avancée en âge de sa fille induit des angoisses et réveille des souvenirs. Elle se remémore ses premières règles qui lui sont tombées dessus au collège… son manque de communication avec son père, induisant sa solitude. L'émotivité est à son comble, les affects la submergent, les kleenex s'imposent. Elle s'interroge alors quant à sa culpabilité *de*

reproduire le schéma maternel, abandonner sa fille. La mère a été élevée par sa grand-mère (celle-là même qui s'occupe de Tiphaine) "*maman ne s'occupait pas de moi puisque je n'avais pas de difficultés*". Ce que la mère se réappropriera, justifiant des difficultés en maths pour s'occuper de sa fille, difficultés qui apparaîtront être des "pseudo-difficultés"'. La question de la relation à la mère trouve ici toute sa dimension dans ce « lien énigmatique et obscur » que Freud avait déjà repéré. Et si au regard de la théorie freudienne, l'enfant est toujours un enfant œdipien (enfant du père), aujourd'hui on peut repérer un glissement théorique où l'on dirait plutôt *« don à la mère »* en référence aux travaux de Monique Bydlowski[245] et d'autres auteurs. Il est quand même intéressant de relever que la maman de Tiphaine confie sa fille à celle auprès de qui elle a été confiée, à savoir sa grand-mère maternelle, l'arrière-grand-mère de Tiphaine!

Lorsque je propose à la mère de s'exprimer sur l'année scolaire qui vient de s'écouler concernant sa fille, elle me répondra "*ouais moyen pour moi…bien pour ma fille mais pas aussi bien que les années précédentes"*. La mère se dit satisfaite de l'école de sa fille. Elle se situe cependant dans la plainte en adhérent au discours ambiant sur la baisse générale du niveau, le manque de mobilisation de l'Etat, les enseignants qui n'ont pas le temps de s'occuper des enfants en difficulté, les quartiers et collèges sensibles. Ce discours apparaît tout à fait conforme au discours dominant des parents d'élèves actuellement, reprise d'une plainte collective à titre individuel. Elle regrette que sa fille ne lui ressemble pas sur un point, les investissements sportifs. Et c'est peut-être bien là que Tiphaine peut trouver une brèche pour suivre sa propre voie. Tiphaine met ainsi en acte la différenciation nécessaire. Pour Tiphaine, pas besoin de phalliciser son corps, les investissements scolaires et la réussite effective suffisent. La mère décrit le père comme étant beaucoup plus laxiste sur la question du scolaire, il est supposé l'avoir lui (le phallus) d'où la non insistance sur le scolaire et le reste… La mère se dit aussi beaucoup moins stricte envers le petit frère qui lui sait se défendre… Tiphaine quant à elle a bien repéré, ou a déjà repéré, que le père quand il rentre du travail, *il est fatigué et il dort sur le canapé* laissant le soin à la mère de s'occuper du scolaire. On peut effectivement s'interroger sur ce que Tiphaine commence à repérer chez sa mère du désir de la femme, ce que nous avions déjà repéré à la planche maternelle du TAT (planche 5).

Cet entretien sur la thématique scolaire, nous a ouvert sur le lien objectal mère-enfant dans une lecture intergénérationnelle sur quatre générations où l'on entend bien que quelque chose

[245] Monique Bydlowski, *La dette de vie, itinéraire psychanalytique de la maternité*. PUF 2008

autour du roman familial se joue, où le père trouve si peu sa place, on pourrait presque dire les pères. Cela m'évoque quelque chose de la reconstruction du roman familial de la mère au travers de sa fille, mais que Tiphaine reprend à son compte par identification introjective à la mère dans un forme de loyauté à la filiation maternelle : il y a de la répétition à l'œuvre.

La répétition se poursuivra du côté de l'enseignante**.** Elle nous décrira une enfant très proche de sa maîtresse qui vient lui raconter sa vie, ses faits et ses gestes scolaires et familiaux. La maîtresse dira "*C'est une jeune fille respectueuse et polie, bien sous tous les rapports, on voit qu'elle est tenue à la maison* ". Elle décrira une enfant bien dans sa peau, aimée de ses camarades, jamais dans la plainte, là où la solitude psychique se dégageait de manière prégnante pour Tiphaine. L'enseignante signale que lorsqu'on sent que ça ne va pas, elle se referme, elle refuse alors de s'ouvrir. Il est intéressant de repérer que là où Tiphaine tente d'inscrire et de préserver de la séparation, l'enseignante insiste. Tiphaine est décrite comme une élève modèle, de même que les parents, "parents modèles d'élève modèle" en quelque sorte. Parents et enfant sont en conformité au discours de l'école. Rapidement le discours de la maîtresse glissera vers le passage amoureux de Tiphaine avec "son petit copain Romain" au détriment de la concentration et du scolaire. La seule manifestation autre que la réussite scolaire que Tiphaine s'est autorisée, a été aussitôt réprimée. L'enseignante demande l'intervention des parents pour régler et faire cesser la relation de Tiphaine avec son petit copain, nuisible à la concentration et au travail de cette jeune fille, somme toute en réussite scolaire ; c'est la mère qui s'en chargera ! Pour Tiphaine, la question sexuelle portée par la question du désir est à fleur de peau, cette limite du corps qui délimite le dedans et le dehors, le soi et l'autre, qui de surcroît pour Tiphaine s'inscrit dans une répétition transgénérationnelle et dont l'école sera tout l'enjeu. Le recours aux parents pour faire cesser la relation de Tiphaine à son copain pour motif de manque de concentration interroge, pourquoi ce retour de l'enseignante aux parents et à la mère ? Pourquoi introduire de la confusion là où l'enseignante pouvait mettre seule, un terme ? Pourquoi donner une coloration sexuelle là où elle n'avait pas lieu d'être ? Comme si, l'école comme les parents, attribuaient aux enfants d'emblée une forme de sexualité, de surcroît à l'école, « tout de suite », « aussi grand que » induisant une surexcitation psychique dans cette mouvance actuelle où le "capitalisme pulsionnel" règne (pour reprendre l'expression de Bernard Stiegler, philosophe). Tiphaine illustre de manière, certes beaucoup plus timide que ce que l'on peut voir par ailleurs, cette sexualisation de relations amoureuses filles-garçons qui se trouvent de plus souvent agie sur les bancs de l'école, agitant en retour la communauté éducative. Ces rêveries et fantasmatisations diverses des jeux de princesses et de chevaliers que l'on savait se

déployer sur le plan imaginaire au temps de la latence, semblent aujourd'hui ne plus être porteur d'idéal. Les héros modernes des dessins animés n'ont que peu de poids face à la télé réalité ou les clips musicaux, annulant le report à plus tard et instituant l'enfant dans un déjà grand. Ce "pousse à être grand tout de suite" se retrouve alors dans l'imitation puisée dans le mimétisme adolescent qui empêche les déploiements imaginaires substitutifs nécessaires à la constitution de l'idéal du moi. « Aux confluences de l'imaginaire et du symbolique» Tiphaine illustre les propos de Mme Christine Arbisio[246] où la flambée de l'imaginaire, caractéristique de la période de latence, s'explique par la centration autour de la promesse œdipienne, mais elle reste largement contrôlée, en tant que soumission à la Loi et à l'intégration du sur-moi qui font que s'instaure la suprématie de l'ordre symbolique. Par ailleurs, c'est bien sous couvert de la loi que le sujet trouve dans le symbolique de quoi préserver et structurer ce qu'il en est du désir. Tiphaine s'est effectivement arrangée pour différer la castration en investissant les objets du savoir et de l'école, le primat du phallus semble préservé, et la promesse œdipienne renvoyée à plus tard. Pourtant cela n'apparaît pas aussi simple. Tiphaine va bien, il ne semble y avoir aucun doute sur la question. Mais peut-on pour autant parler de pacification et de désexualisation comme cela est trop souvent attribuée à cet « idéal de latence » que Mme Arbisio préfère nommer « idéal éducatif » en référence aux travaux de Freud qui insistait sur la persistance de la sexualité à la période de latence ? Si Tiphaine me renvoie en premier à l'imagerie classique d'Epinal, le bouillonnement pulsionnel à l'œuvre, bien que maîtrisé, et détourné sur les objets du savoir scolaire, témoigne de la vulnérabilité de la latence chez cette enfant. Ce bouillonnement n'apparaît pas pour autant sur un versant symptomatique. La question de la « séduction » est présente en filigrane pour Tiphaine, tant du côté de la mère, du père que de son copain Romain. Quelques failles (mais faut-il appeler cela des failles ?) semblent cependant apparaître. Si les différences et les places sont clairement inscrites au niveau de la famille imaginaire, cette projection imaginaire se heurte à la famille réelle où les différences apparaissent abrasées. Là où les pères présents s'absentent dans l'ombre de l'Autre maternel dans cette répétition à l'œuvre dans la lignée maternelle sur quatre générations. Une identification à la mère permet à Tiphaine de s'inscrire dans une loyauté à la lignée féminine maternelle dont l'inquiétude scolaire imaginaire restera le vecteur. Cette inquiétude reprise par la fille, comme par la mère, fait causalité psychique et permet ainsi à la plainte de s'exprimer, dans une répétition/ coalition mère/fille. Il faut bien que Tiphaine se dise être en difficultés en maths pour que sa maman s'occupe d'elle (désir infantile accordé au

[246] Christine Arbisio, *l'enfant de la période de latence*, 2007 p. 228 Dunod

désir maternel), sa réussite scolaire témoigne d'un surmoi fort et opérant, dans une sublimation à l'œuvre dans l'intégration des normes et des règles de l'école. Ce que l'on retrouve d'ailleurs dans la position de soumission évoquée au TAT. Tiphaine fait ce qu'il faut pour l'obtenir, le phallus, dans l'attente de la réalisation œdipienne. Discours soutenu par la mère, ça ne peut que passer par la réussite à l'école en tout cas pour les femmes de cette lignée.

Au cours de la période de latence l'enfant devrait rester dupe au sortir de l'œdipe, du fait même de la promesse œdipienne, plus tard quand je serai grand, dont les mouvements identificatoires devraient être la garantie. Tiphaine se confronte à la place des pères. Ce père œdipien, l'ange gardien, qui effectivement protège et prive l'enfant de la mère, les enjeux sexuels étant alors reportés à plus tard, là où le père de la réalité, dans la répétition transgénérationnelle, ne semble pas vouloir/pouvoir affirmer sa place auprès de sa femme. En même temps Tiphaine semble hésiter à lui attribuer pleinement le phallus, en restant peut-être encore un temps dans la croyance qu'elle peut être le phallus de sa mère, enjeu de la répétition dans la lignée maternelle à l'œuvre. Il faut quelque part être en difficultés (même virtuelles comme causalité psychique) pour, encore un temps, bénéficier des soins de sa mère, rappel d'un temps archaïque plus ancien, alors même que la sublimation opère, la réussite scolaire pourrait se suffire en étant érigée en place de phallus. Quelque chose semble rester figé, ou plutôt piétine, chez Tiphaine dans la mesure où elle peine à développer une fantasmatique de « devenir » : l'image féminine serait-elle rabattue à la seule image maternelle, dans un maintien d'une relation à la mère phallique, ombre de l'Autre maternel qui pourrait alors se poser en empêchement de la puissance paternelle ?

Cette répétition sur quatre générations sera reprise par la complicité de la maîtresse se situant en place de bonne mère, redoublant le lien mère enfant. Là où Tiphaine posait des actes subjectivant, là où Tiphaine aurait pu être seule face à sa propre affaire, l'enseignante a dit « non » aux élans amoureux de Tiphaine en rabattant la question sur le versant de la sexualité. Le scolaire devenant prétexte à un savoir qui surtout ne doit pas se dire, l'œil en trop d'André Green, cette tromperie du signifiant ouvrant à l'énigme de ce qu'il y aurait à savoir d'autre en ce point précis qui n'a pas droit de cité. Cette conversion de la relation de deux enfants en problématique de concentration scolaire, transite par une sexualisation possible, à venir, voire déjà réalisée. Cette centration induite par l'adulte, n'est qu'une manière d'exacerber la question sexuelle là où elle devrait rester inter-dite, présente sans y être. Cette exacerbation se confronte à la problématique de la castration et son impuissance infantile du temps de la latence. Ce que soulève l'enseignante entre les lignes, ne peut être intégré au psychisme de

l'enfant physiologiquement immature de la latence, si ce n'est sous forme de surexcitation psychique malvenue. On aurait pu attendre un « non », marquant la séparation d'avec l'Autre maternel et soutenant ainsi, en tant que substitut aux imagos parentaux, la fonction du père imaginaire. Pour Tiphaine on n'est effectivement pas du côté de la « *Aufhebung* » de la famille, l'objet famille, qui n'est autre qu'une re-présentation de l'objet premier, l'objet famille n'est pas perdu, l'école entretient cette répétition. L'équilibre apparaît néanmoins satisfaisant pour Tiphaine au travers des aménagements défensifs à l'œuvre, dont la réussite scolaire n'est qu'un aspect de l'inscription de l'ordre symbolique. Tout semble passer par la valorisation du savoir scolaire au détriment, peut-être de l'image du corps, dessins où la corporéité s'absente. S'approprier son corps est un long travail psychique, qui trouve ses racines dans le prendre soin des premières relations objectales mère enfant, cette érotisation du corps portée par le lait de lalangue. Par ailleurs, en référence aux travaux d'Emmanuelle Yanni « le prolongement de soins maternels dans le suivi du travail scolaire signe l'abandon du corps comme objet de soin, mais inversement peut du même coup être un moyen de nier cet abandon[247] ». De surcroît, dans le « double suivi » du travail scolaire par la mère et l'arrière-grand-mère, les emprises maternelles sont à l'œuvre et témoignent de ce « lien énigmatique et obscur » de la relation à la femme/mère que Freud avait déjà repérée. La situation de Tiphaine relate littéralement ce glissement théorique de l'enfant œdipien au don d'enfant à la mère. Les mères sont « toute » à leur fille/petite-fille/arrière-petite-fille, relations dans lesquelles les pères s'absentent et dont l'objet scolaire, être en difficultés scolaires comme causalité psychique, même virtuelles, viendra justifier ce « don d'enfant ». Pour Tiphaine, la séparation, pourtant nécessaire, s'en voit fragilisée. Tiphaine sait, le seul investissement scolaire suffit, elle n'a pas besoin de phalliciser son corps et pourtant elle en redemande encore, être encore un temps le phallus de sa mère et s'identifier ainsi au manque de l'Autre ; répondre ainsi à ce qu'elle identifie du désir de la mère, mais sans perdre le père pour autant, être aussi grande que la mère, dans une réalisation immédiate. L'immédiateté de l'avoir pourrait être envisagée, mais refoulée par des éléments défensifs opérants, l'infantilisation de père, éléments défensifs contre la résurgence de motions pulsionnelles dans le contexte œdipien. Pour Tiphaine le père ainsi dépourvu de la puissance phallique se double alors de l'ange gardien protecteur, et si besoin est, de l'identification fraternelle, il faut bien que ça tienne un tant soit peu dans l'intrication du nœud des pères.

---

247 Emmanuelle Yanni, *Comprendre et aider les élèves en échec*. 2001 p. 40 ESF éditeur.

Le double renoncement nécessaire au sortir de l'œdipe de la petite fille, achoppe. Tiphaine n'aura d'autre appui que de faire appel/rappel au complexe d'intrusion, ce rapport au frère qui ouvre au semblable. Ce frère de lait qui ébauche le rapport à l'autre lorsque, au regard des processus nécessaires de subjectivation, les identifications aux imagos parentaux et leurs substituts apparaissent fragilisées. L'identification fraternelle présente à différentes reprises au TAT, permet de surseoir et de soutenir la promesse œdipienne. Lorsque la figure de l'enseignante en tant que tiers disparaît, l'identification fraternelle apparaît tant dans les planches scolaires du TAT que dans le discours et les dessins de Tiphaine. L'imago de l'enseignante ne permet pas à cet enfant de venir soutenir quelque chose d'un idéal du moi, plus tard quand je serai grand, face auquel les objets du savoir viennent alors prendre toute la place, pris dans la répétition sur quatre générations. Tout se passe bien à l'école pour Tiphaine, élève modèle, enfant de parents d'élève modèles en phase avec le discours de l'école et ses valeurs. Tiphaine et sa mère sont en accord avec le discours et la demande de l'école. Le lien école-famille s'inscrit dans une entente cordiale. Et pourtant, ce lien famille-école, qui le plus souvent se réduit à un lien mère-école ne va pas de soi, ce lien dont Véronique Dufour nous dit « Le lien mère-école (entendons toujours mère au sens de position maternante qui peut être représentée par d'autres y compris les pères) se noue, conflictuel ou non selon les cas, dans le registre archaïque d'une sécurité maternelle qui est proche de la dévoration du fait de l'absence de limite (correspond à la défaillance du père imaginaire) entre les deux espaces et de l'inefficacité de l'intervention du tiers. L'école risque alors de se situer en place de « bonne mère » complice ou rivale de la mère et plus largement de la famille, dans un rapport substitutif qui peut aller jusqu'à une emprise dévorante. […] Les parents qui se mêlent trop de ce qui se passe à l'école (et cela ne manque pas dans le cas des enfants surdoués) font que l'enfant ne saisit plus les différences. Il n'arrive pas à être quelque part seul, à sa propre affaire, sans l'autre pour se construire séparément[248] ». Il en va de même lorsque les enseignants se mêlent trop de ce qui se passe en famille. Pour Tiphaine, rien n'interfère dans la répétition à l'œuvre dans cette lignée maternelle. On peut s'interroger sur l'alliance, entre ces deux femmes, la mère et la maîtresse, qui s'inscrit dans la répétition de l'alliance mère/grand-mère/arrière-grand-mère, là où l'école devrait soutenir la séparation. Par la voie de cette maîtresse, l'école fonctionne dans une alliance parents-école. L'alliance école-famille est d'ailleurs de plus en plus recherchée, « il faut faire entrer les parents dans l'école »

[248] Véronique Dufour, *L'enfant intellectuellement "surdoué" : une faille dans la construction générationnelle ?*, Filigrane : écoute psychothérapiques, vol. 15, n°2, 2006, p.73

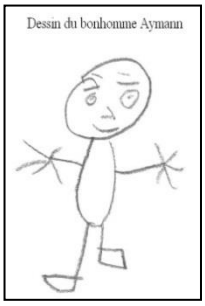
alliance que je situe du côté de l'amalgame, de la coalition, de l'entente fraternelle dans une réelle confusion des places, ancrée dans un registre archaïque. Les écoles organisent de plus en plus de rencontres, parents-enseignants-enfants, sur des thématiques et des animations variables, interculturelles, intergénérationnelles, pique-nique, qui brassent à volonté une communauté fraternelle, dont le plus souvent les pères s'absentent, laissant alors les mères papoter entre elles… papotage dont les échanges referont surface lorsque l'union philanthropique ne sera plus au rendez-vous.

C'est Freud le premier qui en 1913, a posé le concept "d'alliance thérapeutique", entendue comme une collaboration fondée sur "la compréhension sympathique, l'affection et l'amitié" du soignant pour le soigné. "Alliance" qui sera reprise dans des champs forts variés, dont même une société d'assurance en a repris l'emblème. Instaurer l'alliance pour gagner quoi ? La sécurité ? La déculpabilisation ? L'appartenance à une même famille ? L'alliance est ce qui résulte du mythe, totem et tabou, que le repas totémique vient sceller et qui nous indique ceux avec qui il est autorisé de s'allier, introduisant la différence des sexes et des générations, à chacun sa place. L'alliance, celle héritière du père de la horde, porte en elle une vectorisation sexuelle et phallique. Or les alliances modernes pratiquées, mettent en exergue la question sexuelle, inter-dite, évacuant du même coup la problématique de la castration : Inter-dite, maintenir l'absence, révocation du manque qui n'est autre que le symbolisme du quart élément du quatuor œdipien. L'ombre de l'Autre maternel dans ces deux grandes institutions que sont la famille et l'école, se dresse alors en empêchement de la puissance paternelle.

11.3.2 Aymann, du père aux pairs

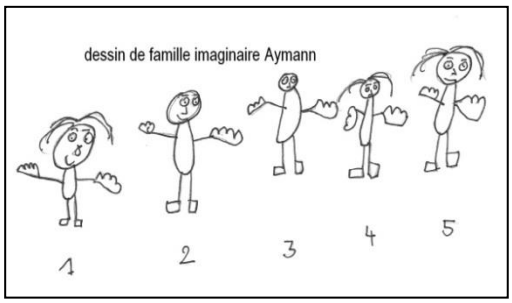
Les rencontres avec Aymann 9 ans 9 mois ont été très dispersées, l'enfant ayant eu une longue période d'absence, un déménagement avait même été avancé. Aymann semble pourtant ne pas en avoir été très gêné, il se souvenait de ce qui avait été fait d'une séance sur l'autre à plusieurs mois d'intervalle. C'est un enfant souriant qui semble apprécier ces rencontres individuelles. Aymann apparaît assez à l'aise dans la communication, malgré sa difficulté d'expression, sa syntaxe restant quelquefois approximative. Ses phrases restent courtes et, malgré les relances, il aura du mal à s'exprimer davantage. Il communique sans résistance marquée. Au-delà de sa petite voix nasillarde qui rend certains passages incompréhensibles, l'impression d'inhibition première ne le fige pas pour autant. Malgré une tendance générale à la restriction, l'échange reste correct, sur le même fil de la thématique descriptive, sans inhibition ni débordement plus marqué.

Aymann situera son dessin du bonhomme de grande taille en plein centre de la feuille. Nous



retrouvons la même immaturité graphique que pour Tiphaine. Pour cette dernière nous étions dans une retenue première, alors que pour Aymann cette immaturité va persister, pour cet enfant de presque 10 ans. Rien ne vient indiquer comment se situe ce garçon quant à la différence sexuelle et nous retrouvons la présence de doigts clous dont le nombre est cependant au complet.

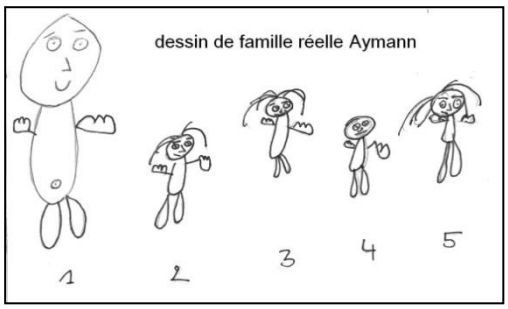
Les personnages de son dessin de famille imaginaire seront disposés dans la moitié supérieure



de la feuille. Lorsqu'il abordera le quatrième personnage il demandera une gomme que je ne peux lui fournir, ce qui ne l'embarrassera pas pour autant. La représentation de la main apparaît un peu plus élaborée. On relève la distinction de la marque du féminin par la caractéristique des cheveux. Il me décrira, de gauche à droite : *« ça c'est ma petite sœur (1), ça c'est moi (2) ça c'est ma sœur (4)* ». Seuls les enfants seront nommés. Ce n'est qu'aux "préférences identifications" que le père trouvera une place dans le discours (par hypothèse le personnage 3) *« le plus heureux c'est mon père* » sans autre justification. Rien sur le cinquième personnage qui restera dans l'ombre de son discours. A qui voulait-il donner cette troisième place à ses côtés que l'on pourrait dans un après coup attribuer au père ? Rien dans les alignements ni dans les détails

graphiques ne permet de distinguer les adultes des enfants. Invité à s'exprimer sur les "préférences identifications", il se situera comme le moins heureux (rivalité fraternelle sous-jacente) tout en exprimant une identification au père comme étant le plus heureux *« parce je lui parle et il sourit »*. On peut s'interroger sur ce 5ème personnage, apparemment féminin, resté dans l'anonymat complet fille ou mère? Comme cela est souvent le cas chez des enfants d'âge scolaire, la famille imaginaire est rabattue sur la famille réelle, témoin d'une certaine restriction du déploiement du registre de l'imaginaire.

La famille réelle réalisée tout en silence sera d'un niveau graphique peu élaboré. Aucun alignement n'est repérable et les personnages apparaissent plutôt flottants. Cinq personnages seront à nouveau dessinés dont le premier aura une proportion bien plus importante que les autres avec un nombril proéminant, traces du centre de la vie et de l'union sexuelle, lieu par excellence de la coupure qui lie à la génération précédente. Cette présence du nombril apparent laisse poindre la nudité donnant une allure de grand nourrisson au regard des autres personnages un peu plus élaborés. Si les personnages perdent leurs pieds ils gagnent en corporéité, des "bâtons- jambes" on passe aux jambes à double traits signant un ancrage plus soutenu. La marque des cheveux peut me laisser penser qu'il y a trois personnages féminins. Aymann me décrira de gauche à droite : « *mon père (1) ma petite sœur (2) ma grande sœur (3) moi (4) ma mère (5)* ». Ce personnage si important, doté d'un nombril est le père, qu'on peut supposer être le personnage d'identification. Le père restera séparé de la mère par les trois enfants, permettant à Aymann de rester aux côtés de sa mère, reliquat œdipien plutôt transparent. Aymann apparaît comme le seul garçon de la fratrie. Les affects positifs seront attribués à son père (1) et sa grande sœur (2), les tendances négatives et plus agressives resteront refoulées. Une certaine restriction domine ces deux dessins quant au graphisme immature, à l'imaginarisation et à l'expression verbale qu'il peut y associer. Le niveau de graphisme est identique dans les trois dessins, régression ? Activité défensive ? Retard développement ? Dans le dessin de famille imaginaire, il exprime la rivalité fraternelle encore active, là où dans le dessin de famille réelle, il peut encore maintenir un lien œdipien. Les divers conflits semblent être en cours d'aménagement et ne paraissent pas le submerger outre mesure. La restriction générale semble malgré tout marquer une certaine forme de contrôle de l'activité psychique.



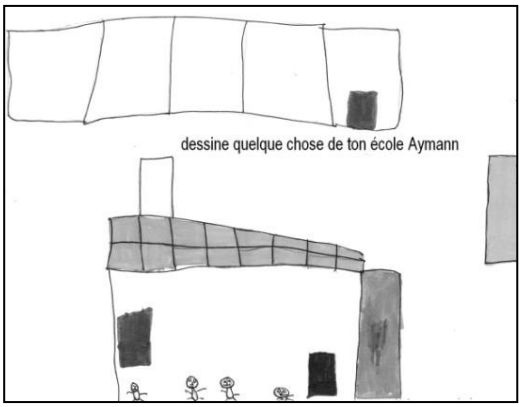
Dans ces échanges semi-dirigés, Aymann répond à mes questions de façon brève. Pour comprendre ce qu'il me dit, il me faut l'inviter à répéter et à préciser. Cette famille habite un deux pièces, les trois enfants partageant la même chambre, les parents dorment dans le salon. Aymann aborde la rivalité avec sa petite sœur avec laquelle il semble souvent être en conflit, celle qui est venue le déloger de sa place de petit dernier. Les parents interviennent et grondent. La relation semble plus « posée » avec sa grande sœur. Les relations avec les parents sont décrites comme étant simples et affectueuses *(aimé – gentil - aller au Quick – acheter des choses…*) Il reste plus souvent silencieux face aux questions qui touchent à la mère, cette place de la mère qui m'interrogeait déjà dans le dessin de famille imaginaire. Il élabore plus facilement autour de l'imago paternelle que maternelle qui reste toujours un peu en retrait, ou sous couvert du père « *j'aime bien mon père et ma mère* ». Aymann évoquera sa mère sous la figure de l'ange, sans pouvoir en dire plus *« maman c'est comme un ange »*. L'ange, asexué, associé d'aucun qualificatif interroge au regard de cette absence de nomination au dessin de famille imaginaire et sa demande de gomme : présent sans être là, versus être là sans être présent. Quelle est cette place si particulière qu'il projette ainsi concernant cette mère? Pour évoquer la fonction paternelle Aymann me dira « *un père c'est rien » « j'ai rien d'autre à dire »*. Ce rien interroge tout autant du côté du vide projeté autour de cette fonction paternelle que du côté de la rivalité avec l'imago paternelle sous-jacente. L'élaboration de ces deux places semble difficile pour Aymann. Difficile d'aller plus loin dans le cadre de cette première rencontre, seuls les conflits et la rivalité fraternelle émergeront. Retenue et refoulement liés à un conflit psychique? Problème de compréhension des questions sur fond de difficultés socio culturelles ? Questions qui resteront sans réponse.

Ce qu'Aymann nous a donné à voir dans ses dessins se prolonge dans les récits des planches du TAT, protocole qui apparaît très peu fourni. Les histoires sont restrictives, la fantaisie est contenue voire inexistante, et l'expression des affects apparaît limitée. L'attachement au détail, les nombreuses descriptions et l'absence de mise en récit, viennent en lieu et place de l'histoire. Contrôle et évitement du conflit dominent ce protocole, sans pour autant suturer la perméabilité psychique. Bien que les problématiques de la triangulation œdipienne et de castration soient reconnues, elles restent évitées et non élaborées. Aymann se raccroche aux éléments descriptifs narcissiques où la relation spéculaire domine pl. 1 *un garçon […]… qui est en train de mettre ses doigts dans ses oreilles… et* ***y regarde****… les cheveux bruns… les yeux fermés…)* qui traversera l'ensemble du protocole. Ne pas entendre, ne pas voir tout en regardant, ouvre sur la scène primitive. Par ailleurs, quel est cet objet que l'on ne saurait voir et qu'Aymann peine à nommer ? Cette insuffisance d'élaboration, et plus particulièrement

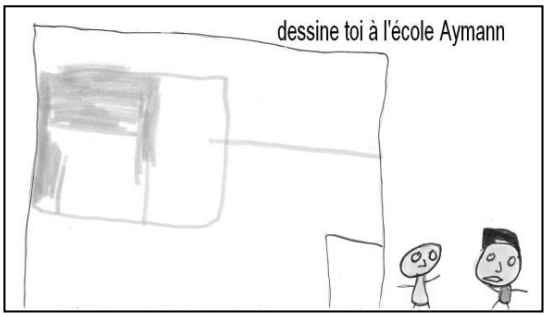
celle se rapportant à l'angoisse de castration, semble amener la nécessité d'investir le registre narcissique, qui pourrait le préserver de menaces éventuelles. La triangulation œdipienne est dans un premier temps reconnue, *une fille, un monsieur, une dame,* mais la charge pulsionnelle sous-jacente sollicite massivement les défenses dans un retournement de la situation par le maintien des personnages dans l'enfance *C'est une fille…deux filles un garçon et un cheval.* La planche de la position dépressive (pl. 3) en dit long *c'est un garçon qui pleure dans son lit… comme ça par terre … il pleure parce que il s'est fait mal …il s'assoit et il pleure.* L'affect exprimé sur un versant blessure narcissique ne peut être lié à une représentation de perte d'objet et interroge quant à des investissements renouvables. La position dépressive peine à être dépassée. Le sujet reste seul face à sa blessure narcissique. Ce que l'on retrouve à la planche 13 (capacité à être seul) … *y a rien que du bois … il est pieds nus par terre c'est sale).* L'invitation à la régression de la planche 19 (planche archaïque) s'inscrit dans une certaine forme de rupture : le discours apparaît encore plus décousu et moins lié que dans les planches précédentes, ramenant la problématique, d'abord à une problématique d'ordre phallique qu'il perçoit …*une cheminée qui sort,* mais qu'il ne peut élaborer, si ce n'est dans la confrontation de deux images masculines *y a deux monsieurs*. Aymann peut cependant se ressaisir à la planche pl. 16, planche de la séparation, bien que l'élaboration reste toujours sur un mode défensif. Le dégagement est intéressant et permet à Aymann de manier tant l'agressivité que l'oralité dans la relation à l'image maternelle, élaboration quasiment absente tout au long du protocole. Aymann se découvre et fait une réappropriation singulière du conte du petit chaperon, s'identifie à ce dernier « *le petit chaperon rouge est parti parce que le loup voulait le manger »* qui signe sa possibilité d'élaborer ses relations tant aux objets internes qu'externes. Dans la version d'Aymann, le petit chaperon rouge sait que le loup peut le manger, la rencontre du loup est remise à plus tard. Cette ouverture qui nous manquait jusqu'à présent dans l'ensemble du protocole, situe l'enfant dans un fonctionnement névrotique. Cependant la vigueur des mécanismes de défense à l'œuvre, vient signifier qu'Aymann présente certaines fragilités face auxquelles il devrait pouvoir ponctuellement puiser dans ses ressources internes. Des fragilités s'en ressentent. Au vue des nombreuses absences de l'enfant, je ne pensais plus pouvoir revoir l'enfant, la deuxième rencontre n'était pas programmée. Alors que j'étais dans l'école pour rencontrer les parents d'autres enfants, la maîtresse m'informe de manière fortuite du retour d'Aymann à l'école. Elle m'invite à poursuivre mon travail avec l'enfant, rencontre à laquelle Aymann adhère de manière enthousiaste en cette fin d'année scolaire. Rencontre écourtée par la sonnerie de fin de journée. Je n'aurai plus l'occasion de le revoir. Alors qu'ils avaient

confirmé leur venue, les parents ne viendront pas au rendez-vous proposé. La thématique scolaire nous permettra de saisir sur quoi Aymann tente de s'appuyer.

Si les dessins autour de la famille sont restés exclusivement ébauchés au crayon de papier, dans le dessin *dessine quelque chose de l'école,* la couleur, le soin et le détail gagne la sphère scolaire. Aymann semble y prendre beaucoup plus de plaisir, sans retenue. Aymann prendra du temps et soignera son dessin. Le groupe scolaire que fréquente l'enfant est très grand. Pour Aymann, l'école paraît imposante. Il représentera deux bâtiments, l'école et le gymnase, et des enfants qui jouent dans la cour. Il est intéressant de relever qu'Aymann se dessine au milieu de ses copains, des pairs tous souriant, même si le graphisme signe à nouveau une certaine immaturité. Ces personnages ne sont pas flottants et trouvent leurs assises sur le bord de la feuille. Dans son récit, Aymann semble tout à fait se repérer dans les divers bâtiments qu'il décrit avec nombreux détails. Il insiste sur les relations interpersonnelles autour des jeux dans la cour. L'école fait repère pour cet enfant même si aucun élément ne nous ramène directement à la thématique de l'école et si l'absence d'adulte référent est patente.



Dans son deuxième dessin *dessine-toi à l'école,* tout aussi empreint de couleur, Aymann n'aura pas le temps de poursuivre le coloriage des bâtiments et de rajouter les camarades auxquels il pensait. Aymann se représentera avec ses copains en train de faire le tour du gymnase. A nouveau les relations interpersonnelles avec ses pairs semblent être très investies « *tous mes copains et copines on joue au loup* ». Pour Aymann, le rapport au corps (sport-gymnase) et au jeu dans sa dimension imaginaire et phallique apparaît au centre des activités de l'école. L'école semble d'abord être le lieu où se construisent les relations aux autres semblables : dans le dernier dessin, *dessine quelque chose qui représente ta classe, ton groupe classe.* Aymann propose de dessiner tous les élèves. Il représente des enfants alignés sur le bord de la feuille, en partant du coin gauche, y accorde tout le soin nécessaire choisissant minutieusement ses couleurs, mais le temps nous manquera, la sonnerie ayant retentie. Il aurait aimé en dessiner plus, évoquer tous les jeux qu'ils partagent ensemble, mais sa sœur aînée l'attend. Là aussi, le



groupe classe semble d'abord s'organiser autour du jeu, de façon très éloignée de la thématique des apprentissages. Si les pairs de l'école semblent bien investis, il n'en va pas de même des adultes qui apparaissent tout aussi absents dans le discours que dans les dessins.

Dans nos échanges qui ont suivis les dessins, Aymann reste silencieux sur les jalons école/famille. Il ne dira pas grand-chose si ce n'est que sa grande sœur l'aide un peu pour les devoirs. Il parle de la place importante de la télé à la maison et du désir de ses parents le concernant : *« ils disent il faut que j'apprenne bien* ». Il se dit être un élève moyen et avoir des problèmes de comportement pour lesquels sa maman a été convoquée à l'école. Il ne peut m'évoquer aucun souvenir de maîtres. Il décrit des relations plutôt positives avec sa maîtresse actuelle auprès de qui il peut demander de l'aide.

Les planches scolaires du TAT viennent confirmer l'importance de la relation aux autres, relations interpersonnelles qui se trouvaient totalement absentes du TAT (si ce n'est dans le dernier recours de la planche 16 au travers de la mise en récit singulière du conte). L'investissement de la relation "comme possible", m'apparaît d'autant plus important à relever, que le protocole est très restrictif et peu fourni. Il apparaît clairement dans ce protocole qu'Aymann peut faire appel à l'autre dans la relation aux pairs (pl.1 *des garçons qui jouent au basket avec leurs copains*). La planche de la relation maître élève nous offre une ouverture intéressante. La situation scolaire ainsi que la différenciation sexuelle et générationnelle sont clairement posées. Les relations interpersonnelles peinent à advenir. Aymann soutenu par la relance du psychologue peut alors se projeter dans une identification au maître (*être le maître - pour apprendre aux enfants).* Cette identification peut s'entendre comme un projet d'avenir autour de la métaphorisation du maniement du savoir "apprendre aux enfants". Dans un appel au maître ce dernier apparaît comme substitut à l'imago paternelle. Cependant, invité à poursuivre le fil de sa pensée, comme au TAT, Aymann se retranche derrière des investissements narcissiques. Le contexte scolaire, dans les relations interpersonnelles qu'il propose, sert Aymann à soutenir sa construction subjective. Les relations aux pairs sont mises en exergue et l'appel au père apparaît en filigrane. L'enseignante nous livre « *c'est un gosse qui a beaucoup de problèmes* ». Elle nous informe qu'un maintien avait été proposé au CE1, mais refusé par la famille. Aymann aurait donc été scolarisé en CE2 contre l'avis de l'école. Comme le protocole scolaire l'exige, suite aux évaluations CE2, la maîtresse souhaite, rencontrer les parents, pour leur signifier les difficultés. Elle ne réussira qu'à avoir un échange fortuit avec la maman dans la cour. A cette occasion la mère se fâche affirmant que c'est à cause de la maîtresse qu'il est en difficulté,

qu'elle ne sait pas y faire, auparavant tout allait bien. L'enseignante attribue les absences de l'enfant à la séparation parentale. En octobre la mère tente avec ses enfants un premier retour dans sa famille à l'autre bout de la France, passage de quelques mois pour revenir en Alsace, tentative répétée en mai juin. Aymann a du mal à rattraper le cours de la classe. Elle a essayé de lui parler mais il ne se livre pas « *même si il ne s'exprime pas, on a l'impression qu'il est bouffé par tout ça, par son environnement familial, et tous ses problèmes* […] *Il raisonne très bien mais avec tous les problèmes personnels qu'il a, il faut en tenir compte et ça va être encore plus culpabilisant pour lui et j'ai peur qu'il coule si j'ajoute un redoublement. J'ai dit à l'enfant qu'il n'avait pas le niveau et qu'il devrait faire des efforts au CM1* ». Lorsque j'ai demandé à l'enseignante si elle pensait qu'Aymann avait compris quelque chose aux motifs de ses choix, "ne pas le faire redoubler afin qu'il ne coule pas plus à cause de ses problèmes personnels", elle me répond « *mais c'est un gosse qui est placide* », sous-entendu tout lui glisse dessus, cela n'a pas beaucoup d'importance. La maîtresse sonde l'enfant pour savoir ce qu'ont pensé ses parents de son bulletin. Aymann lui renvoie que sa maman était contente, contente de lui. Ce qui fâche quelque peu la maîtresse ; elle le signifie à l'enfant : « *j'aurai bien voulu voir ta mère parce que avec un bulletin comme ça, moi j'aurais réagi…* ». La réponse est immédiate, la maman d'Aymann adressant un courrier à l'enseignante « *c'est pas parce que je ne viens pas voir la maîtresse que je ne m'occupe pas de mes enfants* ». La maîtresse précisera, en fait l'enfant n'a jamais été proposé pour un redoublement, personne ne s'en est vraiment inquiété… mais elle sous-entend qu'il aurait été vivement souhaitable qu'il soit maintenu bien avant son CE2. Le signifiant enfant comme celui d'élève s'estompe, faisant place à celui de gosse dont la valence négative pointe. Cet enfant ne semble pas correspondre aux représentations que se fait cette enseignante des enfants accueillis en milieu scolaire, pas plus que l'attitude de ces parents d'élève. C'est un enfant décrit comme ayant des capacités intellectuelles et de réflexion. Les difficultés personnelles projetées et attribuées à l'enfant serviront de circonstances atténuantes tant aux justifications des choix de l'enseignante (le faire passer malgré tout en CM1) qu'aux difficultés qu'elle attribue, de ce fait, à l'enfant. La question des places apparaît au premier plan : l'enseignante renvoie à l'enfant non plus des informations de sa place d'enseignante mais en place de mère supposée, alors même que la mère, en début d'année, remettait en question la place de l'enseignante. Le manquement de la mère, signifié dans le champ scolaire, est marqué de sous-entendus. Ceci est d'emblée interprété comme un manquement dans la sphère familiale globale. Les attentes et les projections des places, des uns et autres apparaissent tout à fait dissonantes. Aymann ne peut que se protéger et se défendre des emprises fluctuantes de la mère et de l'enseignante, là

où le père est si peu évoqué. À aucun moment Aymann n'a évoqué la séparation parentale dont m'a parlé l'enseignante. L'enfant me dit que son « père » habite à la maison, fait-il référence à son père ? Son beau-père ? Ce que l'on entendait poindre dans l'opposition de « deux messieurs » à la pl. 19 du TAT. Aymann apparaît comme un enfant dont la maturité et le développement de ce qu'il laisse apparaître dans ses dessins, (en référence à son graphisme, son bonhomme…) semblent en deçà de ce qu'on peut attendre d'un enfant de cet âge. Il apparaît qu'Aymann reste sur la défensive et semble toujours « se tenir au bord », contemplatif, afin d'éviter la confrontation à la conflictualisation dans laquelle il semble pris de toutes parts. En ce sens l'engagement dans les processus identificatoires s'en ressent. La fonction du père semble avoir pu faire « limite et coupure » d'avec la mère, ce père potent support d'identification de la famille réelle, mais les tendances œdipiennes encore bien présentes viennent nous signifier la difficulté de pouvoir trouver des voies de dégagement dans le brouillage des ancrages filiatifs.

Dans le T.A.T., les relations interpersonnelles et identificatoires avec l'autre, adulte ou enfant, sont très peu présentes. Cependant, dans le champ scolaire, le lien à l'autre, en référence aux pairs, reste un étayage très important pour Aymann et bien plus opérant que le lien à l'adulte auquel il appelle, mais face auquel il restera sans réponse. On pourra s'interroger pourquoi, tant dans sphère familiale que scolaire, le lien à l'adulte reste autant en panne ? A défaut d'entretien avec les parents qui auraient pu m'apporter des éléments complémentaires, quelques hypothèses pourraient être cependant proposées. La mère semble occuper une place particulière pour Aymann dans ce contexte familial que j'apprendrai être recomposé. Parallèlement cette mère est particulièrement remise en cause par l'enseignante devant l'enfant *« moi si j'étais ta mère…* ». Aymann est pris dans le conflit autour des enjeux de places mère/enseignante, école/famille, dont il ne semble pas facile de se dégager lorsqu'on est « le messager de la conflictualisation ». L'enseignante glissant en place et lieu de mère, la fonction "tiers" qu'elle pourrait occuper s'en trouve malmenée. Cette place restant vacante, on pourrait émettre l'hypothèse qu'Aymann « garde ses distances », l'enseignante apparaissant en double de l'imago maternelle. Les identifications aux imagos parentaux et leurs substituts sont quasi absentes, alors même que l'enfant présente des ressources internes suffisantes. Il apparaîtrait donc que dans cette situation, l'identification aux substituts des imagos ne puisse advenir, le conflit de loyauté viendrait-il faire entrave ? Là où on attendait l'institution comme courroie de transmission instituante, le désaccordage des places dans les enjeux de filiation se répète. Si l'enseignante peut-être perçue comme une personne étayante, la concrétisation s'en trouve entravée par la confusion des places. Si la question de la séparation et des pertes

n'apparaît pas au premier plan, le retournement narcissique évoqué au TAT (accrochage aux détails narcissiques et prégnance du rapport spéculaire tout au long du protocole, blessure narcissique planche 3 de la position dépressive,) interroge le déploiement de l'idéal du moi, laissant Aymann quelque peu en errance dans les discordances de ces deux institutions face auquel le rapport aux pairs reste un appui certain.

11.3.3 Jimmy, lorsque la confusion des places en appelle au totem

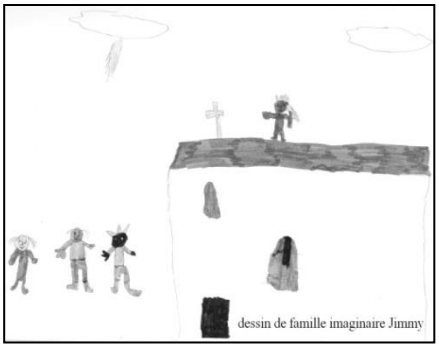
Nous retrouvons Jimmy déjà évoqué (en conclusion du chapitre 9.6 œdipe de la filiation à l'affiliation p° 195). Jimmy, onze ans trois mois, est scolarisé pour la troisième année en CLIS 1 (classe d'intégration scolaire - admission sur notification de la MDPH). C'est un garçon un peu rondouillard, qui devient rapidement volubile dans le cadre de nos rencontres. Il semble apprécier les échanges dans le cadre de cette relation duelle. Il n'hésite pas à s'ouvrir et à partager son monde familial. Il évoque très facilement ses angoisses et ses craintes, sans aucune retenue.

Dès son premier dessin du bonhomme Jimmy expose ce qui le préoccupe. Derrière des traits



un peu immatures, son bonhomme m'évoque de suite « superman ». Invité à me parler de son dessin, après un premier « *j'ai rien à dire* » il enchaînera dans la foulée : « *un monsieur – 20 ans – j'ai dessiné de l'argent* (motif sur le pull) ». Quelque chose de l'ordre de la (toute) puissance se dégage. Son bonhomme baraqué et couronné, ainsi que la marque de l'argent signe l'affectation phallique. D'emblée la question est posée en ce point où il n'y aurait apparemment rien à dire.

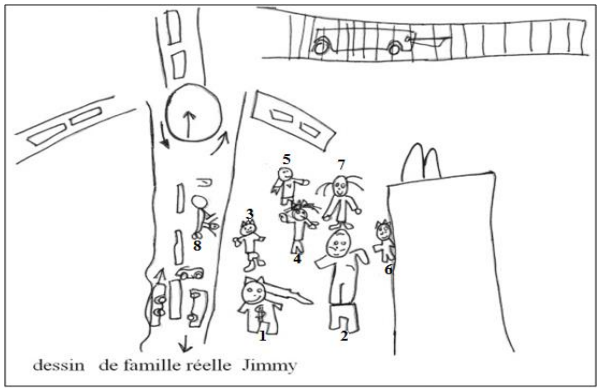
Au dessin de famille imaginaire, Jimmy a dessiné trois personnages (gauche à droite), dessin



haut en couleurs. Il demandera mon assentiment pour poursuivre avec une maison, qui deviendra une église surmontée d'un personnage sur le toit, pour terminer avec des nuages et des éclairs menaçants. Sa description des personnages n'est pas très claire. Il n'hésite pas à me reprendre pour rectifier ce que je n'ai pas saisi. Sa confusion dans les déterminants il/elle est telle qu'on ne sait jamais de qui parle Jimmy. D'autant plus que rien dans le tracé ne me permet d'y lire une quelconque différenciation. En résumé, on aura de gauche à droite, la maman, la sœur (mais de qui ?), son copain et le méchant sur le toit. Le méchant s'en prend à la famille en lançant des éclairs dessus, mais *« moi j'ai fait transformer en statue »* (à noter, glissement des limites narrateur/sujet de l'histoire). A ma question sur les préférences identifications, il vient à nouveau pointer les différences « *dans la famille ou les enfants ? »* me demande-t-il en pointant les personnages dessinés. Les justifications s'inscrivent dans les conflits gentils/méchants, où les rôles peuvent être fluctuants et où, au final, la force divine vaincra le

méchant. Le maniement de l'agressivité lié aux motions pulsionnelles sous-jacentes apparaît très vif, où l'on ne sait plus très bien si les personnages sont agresseurs ou agressés, dans un rôle tantôt actif, tantôt passif. Le recours au déploiement imaginaire ne fait aucun doute, pas plus que les conflictualisations interpersonnelles. On peut néanmoins s'interroger sur ce qui fait famille dans cette projection où le recours à la puissance divine s'impose pour tenter de mettre un peu d'ordre et faire tiers. Le glissement narrateur sujet utilisé pour construire le récit situe également Jimmy dans une toute puissance hors lien, redoublée par la pétrification en statue qu'il ordonne à celui qui pourrait faire tiers.

Le dessin de la famille réelle de Jimmy prolonge ces confusions. Toujours après avoir recueilli mon assentiment, il commence par une maison. Il dessine en silence, au crayon et exploite l'ensemble de la feuille. La thématique agressive se retrouve dans l'accident de circulation largement représenté. Huit personnages seront dessinés ayant à peu près tous la même facture, peu de différenciations sont repérables. J'y retrouve le bonhomme (1) qui m'évoquait « superman » dessiné en premier, dont il dira dans la présentation des personnages *« Jacky mon frère »*. Manque à l'appel la grande sœur Laetitia, dont il m'a parlée dans l'entretien, qui est mariée et n'habite plus à la maison. Il a rajouté, sous forme de personnage humain, son chien (7), ainsi qu'un personnage anonyme (8) victime de l'accident. Le tracé ne nous apporte aucune différenciation, y compris dans l'allure humaine de l'animal, là ou d'autres enfants me signifient clairement "je n'arrive pas bien à dessiner les animaux", glissement graphique qui ne semble pas préoccuper Jimmy. « *Le p'tit là c'est Joshua* » (3) en fait l'aîné de la famille. Au final si le compte est presque bon, on a du mal à s'y retrouver, comme dans son discours lorsqu'il me propose pour les préférences identifications: pour le plus heureux il montre **un** personnage et dira *« maman **et** papa »*. Le moins heureux c'est lui-même, qu'il justifie en exprimant la menace du dehors qu'il perçoit « *il n'arrête pas de m'embêter des gens dehors* ». L'articulation de son récit avec son dessin se pose un peu comme le jeu des chaises musicales, l'essentiel étant d'être occupée, qu'importe par qui elle soit occupée. L'instabilité des places et l'absence de différenciation persistent depuis le début. L'appel fréquent au clinicien semble plus se poser comme une demande de limite qu'une demande de réassurance. Jimmy finira par me dire *« on sort tous ensemble du Mc Do »*. Cet "ensemble" apparaît malgré tout bien précaire, tout ce petit monde



pourrait en faire partie, l'étranger accidenté comme le chien à figuration humaine. Seul l'objectif du repas pris en commun semble réunir cet ensemble autour de cet emblème que représente le Mc Do. L'emblème vient ici en place et en lieu de la différence non inscrite. Emblème qui permet de penser cet ensemble qui réunit autour d'un repas les membres du clan, quelque peu particulier certes.

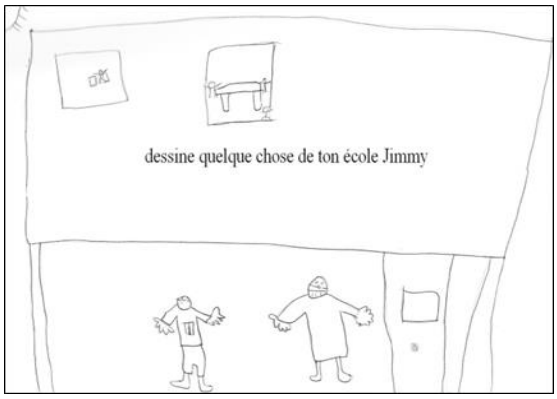
Jimmy est très loquace, j'ai cependant du mal à m'y retrouver tant les confusions de genre sont nombreuses. Il parle d'un membre de sa famille et la phrase se termine sur un autre. Les repères catégoriels et temporaux fluctuent « *je sais pas quelle heure quel âge il a…* », ce qui vient interroger la question du report de la promesse œdipienne. La confusion apparaît patente pour Jimmy, il n'y pas d'heure pour que l'âge soit venu de … confusions que l'on repère aussi dans le maniement du contexte très indéterminé : « *le mari de ma sœur fait de la boxe on va le voir avec son groupe (?) oui il fait de la musique de grande personne (?) comme " oh Marie " mais c'est (chez ?) eux ils ont inventé une autre* »… Il se remémore une sortie familiale agréable dans un parc d'attraction permettant de se mesurer les uns aux autres… éprouver les enjeux phalliques dans les différences qu'ils supposent. Il évoque largement une « baston » à laquelle son frère aîné était mêlé, amenant le père à intervenir pour protéger son fils. Le discours s'emballe dans des coqs à l'âne d'agressions en tout genre, même du chien de la maison. Et pour finir « *un policier aurait donné la permission* [de taper] *(?) Parce que ce garçon il était trop connu il arrêtait pour nous il policier il s'en fout s'il est un peu bleu on a le droit de faire ce qu'on veut avec lui (?) si lui il tape quelqu'un de la famille il a le droit de venir et lui donner un coup de boule il a dit le policier il faut quand même pas exagérer il faut pas qu'il saigne de la tête oui il a dit* ». Dans le mélange des genres, père, fils, policiers, on ne sait plus à qui attribuer telle ou telle parole, qui autorise ou interdit les transgressions de tapages agressifs. Le repère à la loi est y des plus fluctuants et ne fait plus loi. Jimmy dit partager sa chambre avec son frère, les parents ayant leur chambre. Il se dispute avec son frère pour les jouets ou pour la télé. De sa maman il pourra aussi bien me dire qu'elle *s'occupe des enfants, qu'elle est comme une petite fille* et plus loin *elle est l'enfant du garçon*. Les mêmes glissements émergeront au sujet de son papa, un *monsieur qui s'occupe des affaires de l'école, un garçon qui s'occupe des enfants* pour finir par une question qui m'est adressée *« un papa c'est pour s'occuper des enfants ? »* Les différences générationnelles s'estompent et on peut réellement s'interroger sur la place que Jimmy occupe. Est-ce lui le garçon dont la mère est l'enfant ? Quel retournement dans une fantasmatique incestueuse: être en même temps en position de fils (du point de vue généalogique) et de père de sa mère (du point de

vue imaginaire). La figure du père reste infantile, dans l'abrasion des différences générationnelles, on ne peut que mieux saisir son appel "à quoi ça sert un père" si ce dernier est lui-même un enfant. Dans les dénominations que me propose Jimmy, on ne sait plus qui est qui, dans ce contexte familial. Cette nomination indéterminée des uns et des autres, signe la fragilité des repères. Les différentes figurations possibles de l'interdit de l'inceste et des limites, qui incarnent le trait de la différence, invariant universel et essentiel de la construction psychique infantile, se trouvent brouillées pour Jimmy.

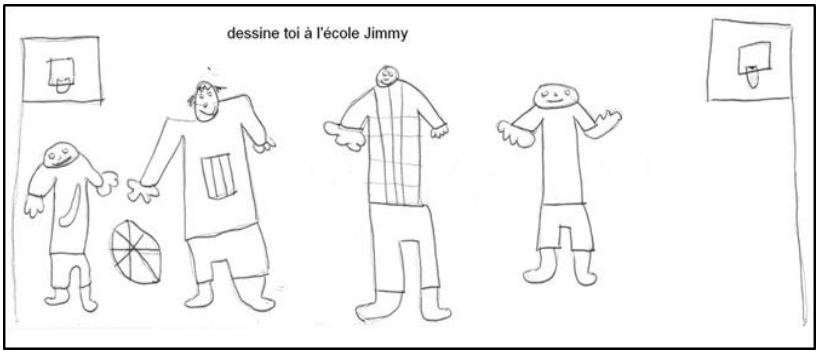
Le TAT se déroulera selon les mêmes modalités discursives. L'entrée dans la relation TAT se fait par un appel au clinicien ayant à la fois valeur d'étayage et de soumission à l'autre. Tous les récits, à l'exception de la planche 3 (position dépressive) commencent par un inévitable « il était une fois » qui pourrait laisser croire au clinicien un traitement sur un mode « fictif » de la conflictualisation. Bien que la formulation soit très fréquente chez les enfants, il semblerait que cela ait plus une valeur défensive pour Jimmy (mise à distance, isolation et précaution verbale). Le fictif au final se déploie de façon très particulière où l'on peut repérer progressivement un glissement vers l'utilisation du présent dans un manque de distanciation et de conscience interprétative. Jimmy semble quelque peu se laisser déborder allant jusqu'à une certaine déliaison, témoignant des fragilités internes. En ce sens les procédés rigides et l'évitement du conflit semblent quand même organiser le protocole mais l'efficacité ne sera pas toujours assurée (débordement par les motions pulsionnelles laissant quelquefois le sujet sans défense voir anéanti, seul face à ses angoisses). Les problématiques œdipiennes et de castration ne sont pas déniées : Jimmy ne peut élaborer ce qu'il perçoit et décrit, et encore moins mettre les personnes en relation. La planche 3 de la position dépressive après une brève description *Y a quelqu'un qui est par terre et qui tient sur un truc… c'est tout,* débouche sur une refus (?) *rien rien.* La planche 13 (garçon dans l'entre porte - capacité à être seul) témoigne de sa très grande fragilité laissant affleurer une problématique abandonnique et les angoisses sous-jacentes *le petit garçon il a pas de parents il il avait peur dans la maison,* où les affects peuvent émerger de façon insistante (*peur, noir, pierres).* L'invitation à la régression (planche 19) laisse Jimmy dans un profond désarroi intérieur, en l'absence de tout étayage possible face à la détérioration et l'impossible dégagement. (*le feu il voulait pas s'éteindre après ça ça a brûlé toute le voiture elle a brûlé)* dans une répétition du scénario (remâchage). La persévération de la thématique de détérioration et d'impuissance se poursuivra à la planche de la séparation (planche 16) Jimmy y apportera néanmoins une légère ouverture *la maison après y ont fait une très loin et c'est tout* qui pourrait ouvrir tant

sur une défense protectrice majeure que vers un avenir éventuel bien que très fragile. Faute d'intériorisation suffisante des objets internes mais aussi de possibilités identificatoires suffisamment différenciées et constructives, Jimmy peut se laisser submerger par les motions pulsionnelles. Le maniement de l'agressivité apparaît alors délicat, pouvant le laisser en proie à des atteintes narcissiques vives lorsque le recours à l'autre ne lui est pas/plus possible.

Lorsque nous abordons la thématique de l'école, Jimmy apparaît toujours aussi volubile et enthousiaste. Au dessin, *dessine quelque chose de ton école,* l'enfant me demande d'abord s'il doit dessiner l'école. Le dessin terminé, il rajoutera le soleil dans le coin haut gauche. Son dessin est assez curieux : il me dira « *ça c'est le bâtiment A où on est, 2 salles / salles de classes / un élève à son bureau / la maîtresse avec un élève / elle est en train de les punir / (*pourquoi?*) je ne sais pas / et là c'est deux parents / un monsieur et une maman / y attendent les enfants / là c'est la porte où on entre et c'est tout* ». Au-delà des espaces cloisonnés, l'ensemble semble former un bloc dont il est difficile de déterminer les espaces intérieurs des espaces extérieurs à l'école. L'élève est seul devant son imposant banc. Ailleurs, deux élèves se font punir par la maîtresse dans des espaces fermés qui échappent au regard. Tout n'est pas autorisé à l'école, la limite posée à d'autres peut être repérée. Pour Jimmy, penser l'école suppose de pouvoir penser les parents avec, l'école pas sans les parents, ce qui repose la question fondamentale de la séparation.



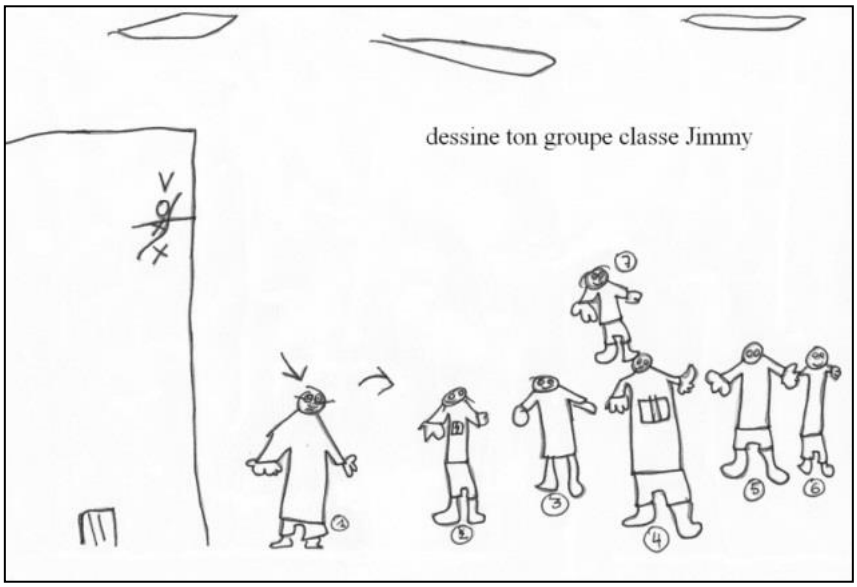
Pour le dessin, *dessine-toi à l'école,* Jimmy mettra en scène un jeu de balle entre copains. Il prend plaisir à la réalisation et y apporte soin.



Dans cette représentation, rien ne vient précisément rappeler l'école, cette scène pourrait très bien avoir lieu ailleurs. La référence à l'emblème et la marque, la virgule pour l'un et les trois

bandes dont il s'est paré, sont bien mis en évidence et apportent consistance subjective là où aucune référence adulte n'est signifiée. Dans son espace scolaire, le lien à l'autre renvoie aux pairs.

Pour le dernier dessin, *Je voudrais que tu fasses un dessin qui représente ton groupe classe,*



il est intéressant de relever que d'emblée Jimmy vient à nouveau me poser la question des limites : « *dedans ou dehors ?* » C'est une scène extérieure à l'enceinte scolaire qu'il développera et dont il me dira « *On est en train d'aller au cinéma ça c'était pas le nom du cinéma j'ai écrit VOXX comme une vox (voix ?) là le maître (1) il a dit aux élèves de pas faire de bruit au cinéma* ». Il cite huit prénoms d'élèves en pointant des personnages. Le premier personnage dessiné sera le maître que l'on peut supposer être le personnage d'identification. Rien ne viendra le différencier des autres personnages, pas même la taille. Il se dessinera en quatrième position un peu plus grand que tous les autres. On ne pourra distinguer les filles des garçons. Jimmy nous a bien souvent ramené sur des problématiques de limites dedans/dehors, école/famille, moi/l'autre, ce qu'il vient, à nouveau, nous signifier dans ce dernier dessin où l'on pouvait quand même s'attendre à avoir une thématique moins virtuelle et plus proche de l'école. Si le maître reste présent comme référence dans ce déplacement extérieur, Jimmy dans sa figuration imposante en dominant le groupe restera "maître", toujours sous couvert de l'emblème des trois bandes sous lesquelles il se présente, en position maître dans le groupe.
Tout ce qu'il décrira de l'école, c'est ce qui le ramène aux conflits et aux agressions dont il a été victime. Il craint surtout d'être à nouveau l'objet d'agressions. Raison suffisante pour laquelle, à onze ans trois mois, il ne vient jamais seul à l'école mais toujours accompagné, de

préférence par ses deux parents. Il justifie les raisons de son orientation en CLIS sur fond de conflits avec les autres dont il est l'objet: à l'école maternelle, où il se faisait déjà voler son goûter, le rappel des conflits face auxquels il dit n'avoir pas su se défendre. Il se souvient aussi que seule l'intervention de son père permettait d'y mettre fin en venant jusque dans la classe. La question de l'école semble peu évoquée à la maison. Jimmy a beaucoup de difficultés à m'expliquer quel parcours ont suivi ses frères et sœurs. Par ailleurs « *maman m'a appris les maths, à l'école on faisait que des gâteaux, c'est pas apprendre ça* ». Au-delà de la répétition possible d'un discours parental, les projections fantasmatiques sur le rôle et la fonction des uns et des autres apparaissent très actives. "Jamais sans ma mère … et sans mon père tant qu'à faire" semble être la modalité sous laquelle Jimmy avance, en rappel des premiers liens. Les difficultés de séparations envahissent jusque dans l'école. Si l'agir du père met un terme immédiat au conflit, l'efficacité symbolique n'est pas de mise et n'ouvre qu'à la répétition des conflits dans la confusion des places dans et hors de l'école.

Hésitations et inhibitions jalonnent les récits des planches scolaires du TAT, la porosité sujet/narrateur est, comme au TAT, très prégnante (absence de conscience interprétative). La référence aux autres est repérée « *y jouent ensemble* ». Jimmy quant à lui s'identifie au vainqueur. Cette puissance acquise face aux motions pulsionnelles éveillées, un retournement advient dans la foulée, il ne faut pas que ça dure de trop, l'appel de « la maison » (valence défensive et régressive) resurgit. La différenciation adulte/enfant (*le maître/élèves planche 3)* est clairement posée. Si le sujet attribue une valence positive au maître, identification au directeur qui me semble intéressante à relever dans sa fonction de castration *(il commande)*, Jimmy ne semble pas pour autant pouvoir s'en saisir dans la relation interpersonnelle qu'elle suppose.

Ce qui ressort très fortement dans ce que Jimmy a amené jusque-là, c'est la façon dont il se présente comme en suspens et en attente que « ça vienne de l'autre », d'un ailleurs, faute de trouver des ressources internes suffisantes. La reconnaissance de l'autre (pair ou adulte) comme relation d'étayage possible est fragilisée par la menace potentielle qu'elle pourrait à l'inverse incarner, réactivation de ce rapport au semblable, le frère du complexe d'intrusion, cette première ébauche de tiers, entre rivalité et identité. Cette représentation ambivalente le laisse en proie aux conflits qu'il tente d'éviter et vient interroger l'efficacité de ses mécanismes de défense.

Les parents ont saisi le contexte de la rencontre (recherche) et échangent très facilement, tant sur la thématique école, que sur la famille. Il me faut de temps en temps les arrêter afin de leur demander de parler l'un après l'autre, temporalité discursive oblige. Ils se rendent alors

compte qu'ils n'ont pas forcément le même avis, ce qui laisse place à un silence, vite balayé par la reprise des échanges. Lorsque j'ai mentionné la fin imminente de l'entretien, j'ai dû m'y prendre à trois fois, et me lever physiquement, mon agir a été nécessaire pour marquer un terme à la rencontre. La question des limites et de la scansion du discours est prégnante.

D'emblée les parents m'évoquent les problèmes auditifs de leur fils Jimmy, ce qui aurait motivé l'orientation en CLIS. Ces problèmes auditifs seraient passés inaperçus « *c'est quand même pas à nous de faire ça et de savoir ça, c'est à l'école de détecter et de savoir* ». Les parents semblent s'inscrire dans « l'attente que ça vienne de l'autre », comme pour Jimmy. De même, les parents sont satisfaits de l'enseignement spécialisé proposé à tous leurs enfants « *ils s'occupent de tout, on a rien à faire même s'il est absent c'est eux qui se chargent de prévenir l'école… (*Les parents semblent faire référence à la liaison centre d'apprentissage et école en dehors de toute relation aux parents*)*». Les parents accompagnent leur fils régulièrement à l'école « *on ne sait jamais … les bagarres* » en référence aux répétitions de conflits dans le quartier et aux agressions dont Jimmy a déjà été victime sur le trajet de l'école. Ils attendent beaucoup de l'école et en premier fermeté et protection, comme si l'école (ou ses intrusions) pouvait être potentiellement dangereuse. Ils ne perçoivent pas l'anxiété de leur fils. Le père dit ne pas pourvoir sévir ou gronder parce qu'il le regrette dans la minute qui suit et culpabilise. Madame se dit un peu plus sévère mais « *il a quand même ce qu'il veut »*. Mère et fils ne se couchent qu'ensemble dans le lit conjugal, le père occupant le canapé, situation qui dure depuis trois ans. Les parents n'arrivent pas à faire évoluer cette situation, ce qui par ailleurs ne semble pas les déranger outre mesure. Lorsque je demande au père s'il ne souhaiterait pas retrouver sa place, il hausse les épaules, tout en regardant son épouse et ponctue « *qu'est-ce que vous voulez qu'**on** y fasse ? »*. Pas de position subjective, le "on", par le silence de madame confirme l'accord tacite. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'un lien sera posé par les parents entre l'hospitalisation du père pour traiter son cancer déclaré, l'entrée en CLIS concomitante, les angoisses parentales et la venue de Jimmy dans le lit de la mère. Le père se dit « *sursitaire* », « *on ne guérit jamais d'un cancer* », comme en suspens… Jimmy est au courant de l'hospitalisation du père, sans plus, la question de la mort possible et envisagée, étant totalement éludée. Les angoisses parentales liées à la problématique médicale du père semblent avoir déclenchées une dynamique de rapprochement mère/fils.

Les parents signalent que, depuis que Jimmy a ce nouveau maître, il progresse énormément. Il a appris à lire et à écrire, en deux ans. Le père a fait une spécialisation en mécanique pour faire plaisir à son père mais cela ne lui a servi à rien parce qu'aujourd'hui les machines

n'existent plus. De toute façon il est en invalidité. Je souligne au passage que Jimmy « *souhaite faire peintre auto comme son père* ». Comme il n'a pas de devoirs, la mère lui apprend la table de trois. « *Jimmy accepte ce travail parce que, à la clé, il y a un jeu de console* (dernier cri de la technologie dans le domaine), *sinon il ne le ferait pas* ». La question des apprentissages et des connaissances, des attentes envers l'école ou envers Jimmy ne semble tenir que peu de place dans l'ensemble du discours parental, à l'inverse de la fermeté et la protection, alors qu'eux-mêmes se disent plutôt démunis. On peut comprendre dans ce méli-mélo familial, que Jimmy avec une certaine lucidité, nous dise en évoquant sa mère qu'elle est l'enfant du garçon, une petite fille et que le père s'apparente à garçon qui s'occupe des enfants, tout en omettant, à onze ans passés, le partage de la couche maternelle. Jimmy sait que sa place n'est pas là, m'ayant clairement signifié que le couple partage le lit conjugal. On ne peut que mieux comprendre les angoisses dont il est l'objet, alors même qu'il se trouve confronté au désir inconscient de la mère, porteur d'une séduction incestueuse.

Le jeune enseignant, non spécialisé, suit la classe depuis deux ans. Jimmy fréquentait déjà la CLIS avant son arrivée. Le groupe classe était explosif, les relations entre les enfants étaient très tendues et agressives. L'ancienne maîtresse l'avait prévenu en lui disant : « *tu verras les parents de Jimmy ne te lâcheront pas, ils seront là tous les soirs au portail, voire à la porte de la classe à déverser leurs critiques et exiger que l'école intervienne* ». Sa première expérience dans cette classe fut rude. Il pensait ne pas pouvoir tenir l'année. Jimmy non lecteur, y a trouvé sa place et en deux ans a appris à lire et à écrire. C'est un enfant de bonne volonté qui fait ce qu'il faut pour respecter les élèves mais c'est un enfant très influençable et il va suivre ce qu'on lui propose. Il présente aussi des fragilités somatiques (douleurs d'estomac, problèmes de drains auditifs…). L'enseignant ne pointe pas de soucis particulier avec la famille, qu'il présente plutôt comme coopérante, juste ce qu'il faut. Les « prédictions » de l'enseignante précédente ne se sont pas réalisées. Après avoir passé beaucoup de temps à travailler sur le groupe et le respect entre les enfants et les adultes, le climat s'est apaisé. Il m'informe que madame a deux enfants d'une première union dont ni Jimmy ni les parents ne m'ont parlé.

Jimmy, 11 ans 3 mois est un jeune garçon aux portes de l'adolescence. Dans sa dernière année en CLIS, un projet d'orientation adaptée au collège est en cours d'instruction. L'enfant apparaît presque comme « la caricature » des problèmes de séparation et de place tant ses propos et ses dessins sont éloquents en la matière. Le basculement, toujours possible, semble actuellement contenu par l'appel à l'autre (adulte et pairs) tant pour Jimmy, que pour ses parents ! Cependant, pour Jimmy, la reconnaissance de l'autre (pair ou adulte) comme relation

d'étayage possible est fragilisée par la menace potentielle qu'elle porte en elle et qu'elle incarne. C'est un enfant pour qui la délimitation des espaces famille/école apparaît très fluctuante, comme pour les parents d'ailleurs. A l'image des parents, Jimmy est en attente « que ça vienne de l'autre ». Il semble également en suspens, comme le père qui se disait « *sursitaire ... on ne guérit jamais d'un cancer* ». Le signifiant "sursitaire" vient poser la question de l'humain et son au-delà et qui renvoie indubitablement à la limite, celle dont l'énigme de la sphinge a laissé Œdipe en suspens dans les trouées de sa filiation. Jimmy sait, et cette question taraude l'enfant, déclencheur du retour dans la couche maternelle qui convoque ces deux registres de l'altérité qu'incarne la différence, celle de la finitude et celle du rapport au semblable, cet accordage nécessaire entre les registres du narcissisme et de l'objectalité.

Pour Jimmy la question de la séparation et ses répétitions apparaissent encore particulièrement fragilisées, en témoignent les angoisses parentales liées à la problématique médicale du père qui semblent avoir déclenché une dynamique de rapprochement mère/fils probablement déjà latente bien avant. Hypothèse que j'avance au vu de l'analyse du TAT où Jimmy ne peut faire appel à ses ressources internes : les problématiques archaïques sont développées plutôt sur un versant peu contenant, faute d'intériorisation suffisante des objets internes mais aussi de possibilités identificatoires suffisamment constructives. L'analyse de l'espace scolaire pointe toute la " fluctuance " des espaces internalisés dans lesquels Jimmy semble baigner. C'est bien toute la question des séparations et des limites qui s'estompent dans la confusion et que Jimmy n'a eu de cesse de pousser à bout pour tenter de les trouver et ainsi se faire reconnaître à sa place et être assuré de sa place. La fragilité de repères de filiation dans les différences qu'elles supposent laisse Jimmy en suspens au bon vouloir des imagos infantiles.

En suivant le fil de R. Cahn (chapitre 5.2.2 p. 94, Ancrages contemporains et évolution du concept de subjectivation), la situation de Jimmy, illustre ce " danger potentiel " auquel l'auteur fait référence, bien que Jimmy n'ait pas encore traversé la passe adolescente : « *On comprend que les diverses et multiples défenses labiles, passagères, présentées par l'adolescent face au danger de s'assumer comme sujet, perdurent et se fixent dans des* ***"états limites****", lorsque ce danger, quel qu'en soit l'origine vient se camper au cœur de l'être. Etats qu'il serait dès lors pertinent de considérer comme limites, non pas entre névrose et psychose, mais entre capacité et incapacité d'accéder à la position de sujet* », cette difficulté à élaborer un espace psychique différencié dans lequel se cristallisent les figures pathologiques de la subjectivation infantile. Si la figure du père, ou des pères, est diffuse, le spectre de la figure

maternelle rôde. Ce premier autre archaïque, qui appelle et rappelle et dont il faut être autorisé à se séparer lorsque la mère désire ailleurs, là où le père peut alors venir, en tiers, répondre de sa parole. L'Autre infantile qui devrait se substituer à l'Autre maternel afin d'ouvrir un à-venir, peine à advenir pour Jimmy, le laissant en suspens, sursitaire d'un potentiel engloutissement de l'Autre maternel archaïque. Le désir est en suspens, ne permettant pas à Jimmy de trouver des repères identificatoires au manque dans l'autre. Il ne peut ainsi reprendre aucune parole à son compte lui permettant d'être assuré de sa place. Dans l'indifférenciation et la confusion de places, c'est bien la vacuité de places assurées qu'il faudra combler, là où Jimmy fait alors appel à l'emblème des marques, au totem ciné/Mc Do. Le totem fédère le lien familial et le lien social d'un même clan par ses deux interdits majeurs : la prohibition de l'inceste (inceste élargi par la prohibition des relations sexuelles entre tous les membres d'un même clan) et prohibition de manger ou de tuer l'animal représenté par le totem. L'interdit cannibalique, représente cette figure emblématique issue du repas totémique, le père consommé dont la figure est par là-même incorporée. Ce père mort est rappelé sous la forme du totem dont Jean-Michel Vives nous indique « qu'il présentifie le père assassiné, attestant qu'il est bien mort et qu'il ne reviendra pas […] dans ce processus d'identification par incorporation, c'est aussi une incorporation de la voix du père qui est réalisée […] la voix est ici porteuse de ce reste de jouissance absolue et l'incorporer c'est participer de ce qu'il en reste […] l'instauration de la loi s'appuie sur l'incorporation de la jouissance […] la voix incorporée ici est paternelle, mais non celle du père du Nom du Père en tant qu'il supporte l'autorité symbolique, mais la figure obscène du père de la jouissance d'avant l'œdipe, incarnation mythique de la chose innommable[249] ».

Affiliation au totem par laquelle il faut passer pour que la loi se transmette. Freud[250] nous rappelle que le totem se transmet, qu'il ne s'obtient pas de droit (droit de sol, etc.). Cette transmission ne peut se faire que dans le maniement des enjeux de paroles et les discours qui les incarnent.

Le Totem articule aussi la question du regard à celle de l'oralité. Ce regard qui est présent dans la convoitise éveillée tout en étant "sous le regard de" et l'oralité prise dans l'incorporation première du père nouant la question du désir et de loi à celle du manque. Cette absorption de nourriture (Mac Do) et d'image (ciné) que nous amène Jimmy vient en quelque

---

249 Jean-Michel Vives, *De quelques enjeux vocaux de la loi*, communication, IVe Congrès Apertura, *Le sur-moi et ses maux*, mai 1999, Strasbourg, consultée sur http://apertura.chez.com/Vives.htm.

250 Sigmund Freud, *Totem et tabou*, 1912-1913, Paris Petite bibliothèque Payot 2001 - p. 11 et suivantes

sorte en place d'introjection du signifiant radical, ce trait unaire… la pure différence qui permet de se compter comme de se décompter comme semblable. La différence sexuelle et générationnelle s'inscrit en héritage des lois d'alliance signées autour du repas totémique du père de la horde qui instaure alors ce lien à l'autre dans les jouissances plus ou moins paisibles. La fragilité du lien à l'autre dans cette première institution qu'est la famille de Jimmy est patente. Il semblerait que l'institution scolaire et les différents partenaires institutionnels et thérapeutiques ont eu fort à faire avec cette famille et ses répétitions de déliaisons. Il semblerait également que les propositions d'accompagnement ne se soient pas toujours inscrites en tiers, lorsque les actes institutionnels se posent en double parental et dans la répétition (faire à leur place parentale). Jimmy a eu la chance de rencontrer un jeune enseignant, qui a tenu bon. La question des places et des limites semble soutenue par le maître qui a su mettre un terme, sans confrontation directe ou injonctions, aux invasions intempestives des parents dans l'école. Dans cette confusion des places, Jimmy en appelle à une figuration moderne du Totem, cet appel au père là où le père dans cette configuration familiale désordonnée ne peut soutenir le nom/non.

11.3.4 Kérian ou le forçage de la filiation

« "Je joue, donc je pense, donc je suis",
tels seraient les méandres du syllogisme Kleinien
agi dans l'enchaînement jeu/interprétation […]
la prise en compte verbale de l'angoisse œdipienne
introduit "la différence" dans l'appareil psychique.
Une sorte de coupure désintrique l'osmose qui figeait l'enfant
dans sa fascination apeurée vis-à-vis de la mère »
Julia Kristeva[251] *janvier 2011*

A la demande des parents, Kérian a été maintenu deux années supplémentaires dans une l'école maternelle d'un autre secteur. Ce double maintien n'est octroyé qu'à titre très exceptionnel, majoritairement pour faute de place dans les structures notifiées, exceptionnellement lorsque la famille s'oppose aux orientations préconisées, ce qui est le cas de Kérian. À la rentrée suivante, suite à une orientation de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées), Kérian 8 ans, arrive en CLIS 1 (*classes destinées aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales. En font partie les troubles envahissants du développement ainsi que les troubles spécifiques du langage et de la parole)*. L'enseignant est surpris par le retard de parole et de langage très important de cet enfant en âge d'entrer en CE2. Kérian présente un retard cognitif conséquent dont le maître évalue le niveau à celui d'un enfant de début de moyenne section. Il bénéficie d'une prise en charge orthophonique (2 séances par semaine). En cette rentrée, si ce n'est le retard scolaire patent, l'enfant ne semble pas poser de soucis marqués par rapport au groupe classe. Il est quelque peu isolé et peine à établir des relations soutenues avec les autres. Il présente une grande agitation, ne tient pas en place, touche à tout. Il zappe constamment d'une activité à l'autre, et ne prend rien de ce qui lui est proposé.

Kérian a présenté un épisode de déscolarisation qui a été à l'origine de notre rencontre. Au retour des congés de la Toussaint, l'enfant ne rejoindra pas l'école, ou plus exactement Kérian et sa maman ne purent rejoindre que les abords de l'école. Le portail, symbole de la limite, devenait infranchissable. Lorsque j'arrivai le matin, je fus inéluctablement confrontée à la scène de cette mère et de son fils en proie à une séparation impossible, sous les yeux d'un attroupement de parents. Madame a fini par retarder le moment de quitter le domicile,

---

[251] Julia Kristeva, *Le modèle Freudien de la sexualité infantile aujourd'hui – Mélanie Klein ou la matrice comme douleur et comme créativité,* Conférence Société Psychanalytique de Paris - http://www.spp.asso.fr/main/conferencesenligne/Items/2.htm

préférant décaler leur venue à l'école, afin de moins se donner en pâture et au regard des autres parents traînant encore un peu devant l'école, voire attendant « la scène » pour mieux interférer dans cette relation pathétique mère-enfant, proférant divers conseils, les séparant quelques fois de force, en appelant à la raison, ou au père bien sûr… et, au passage, gérant leur culpabilité d'avoir déjà laissé leurs propres enfants à d'autres.

En l'absence de demande d'où qu'elle émane, neutralité bienveillante oblige, "on ne sort pas du cadre", tout aussi désespérée, je passais certains matins devant ces scènes répétitives qui s'étalaient déjà sur plus de quinze jours. Un matin je suis passée à l'acte… à l'acte clinique dirais-je avec le recul d'aujourd'hui. Après avoir annoncé que je travaillais dans l'école, j'ai dispersé l'attroupement, indiquant aux parents que je m'occuperai de cette maman et de son enfant. Je me suis alors présentée à Mme F. et Kérian comme étant la psychologue de l'école. Puis je leurs ai signifié que ni l'un ni l'autre n'était en état de pouvoir franchir ce portail de façon sereine pour que Kérian puisse passer une journée ordinaire d'école. J'ai invité Mme F. à rentrer à la maison avec son fils. Je me suis adressée à Kérian, lui disant qu'il n'avait plus besoin de hurler et de se débattre, que personne n'allait le forcer à aller à l'école aujourd'hui, qu'on allait réfléchir ensemble, un autre jour, pour savoir ce qui les empêchait de pouvoir passer le portail. J'ai griffonné mon nom et numéro de téléphone sur un papier que j'ai remis à Mme F., les invitant à me rencontrer dès qu'elle en serait un peu plus disposée. Il n'y avait pas urgence. « Vous êtes sûre que je peux rentrer ? » me demandera encore une dernière fois cette mère ? Kérian se retournant encore deux ou trois fois sur le chemin, cherchant mon regard.

Dans l'heure qui a suivi Mme F. me demande un rendez-vous, que j'ai pu lui proposer en fin de semaine. Dans l'attente de cette rencontre, il ne m'est pas apparu souhaitable de soumettre à nouveau cette mère et son fils à ces scènes insupportables "en l'état". Insupportable pour qui ? Pour moi ? « Que faire en attendant ? » me demande-t-elle au téléphone. Sans entrer dans le forcing épuisant des derniers jours, je l'invite à proposer à Kérian de rejoindre son groupe classe aux heures habituelles de l'école, si « ils » étaient en capacité de la faire, mais que très prochainement nous réfléchirons ensemble afin de traverser cette situation difficile, que je n'avais pas de doute sur la question. L'enseignant et le directeur furent prévenus de notre "arrangement". Il n'y a plus eu de tentative de scolarisation de Kérian durant cette attente de rencontre, du moins visible aux abords de l'école.

Mme F. viendra seule, confiant son fils à son père, Monsieur K. avec qui elle vit. *« Kérian n'est pas handicapé, il est en retard scolaire de 3 ou 4 ans »* est quasiment sa première parole.

Je relève, pour moi, que Madame (et monsieur ?), ont forcément dû ouvrir un dossier à la MDPH pour que Kérian puisse être scolarisé en CLIS. La MDPH du Bas-Rhin est attentive (ou plutôt a été attentive…) afin de requérir au moins « les signatures » des père et mère, ou des représentants légaux, à défaut d'avoir une idée quant à une réelle demande ou adhésion à un projet d'orientation. Madame égrène son parcours du combattant des consultations diverses qu'elle a engagées depuis cinq ans maintenant : la première consultation médico-psychologique précoce à l'entrée en maternelle, qu'elle a fuie, n'ayant pas supporté l'image de handicap renvoyée concernant son fils. Les mêmes perceptions persistent dans les consultations suivantes auprès d'autres services. Kérian progresse à son rythme, mais peu. Un premier maintien en maternelle est alors proposé. Suite aux incitations et relances diverses de l'école et de la médecine scolaire, Mme F. montre sa bonne volonté dans différentes tentatives de premier rendez-vous à diverses consultations. Elle ne pourra cependant s'engager plus en avant dans les consultations médicopsychologiques engagées pour son fils et s'en tient à la seule prise en charge orthophonique. Mme F. réitère son refus d'orientation en établissement spécialisé (IMP), toujours confrontée à la question du handicap, sans précision dans son discours, refus pour quel type d'IMP ou quelle forme de handicap ? Kérian ne ressemble en rien à son oncle, le frère handicapé de la mère, qui fréquente une maison spécialisée pour adulte. Un deuxième maintien, exceptionnel, en maternelle sera demandé par les parents, et accordé, faute d'adhésion de la famille aux autres projets médico-éducatifs proposés et jugés plus appropriés par les instances institutionnelles. À l'issue de ce deuxième maintien, l'accueil en CP n'étant toujours pas envisageable, les parents acceptent par défaut une orientation en CLIS, Kérian pouvant à ce titre toujours relever d'une scolarisation en milieu ordinaire – en référence à la loi 2005 sur le handicap. La famille refuse toujours toute autre consultation que la prise en charge orthophonique en cours *« Il a un tel retard de langage qu'il en a besoin »*. Après deux rencontres avec Madame, elle accepte de revenir avec son fils Kérian, huit ans. L'enfant est souriant, s'adresse à moi sans aucun souci, répond à mes questions, de façon presque logorrhéique. Je ne comprends pas Kérian, mais "ils" se comprennent, mère-fils forment un tout, un amalgame dans une dualité hors tiers.

Durant ce mois d'accompagnement, le seul temps d'école sera nos temps de rencontre, mère enfant, deux fois par semaine. Un rendez-vous père – mère - enfant est proposé. Au cours de cet entretien, Kérian et ses parents se disent prêts à envisager un suivi de l'enfant dans le cadre scolaire. Mme F. m'amène son fils et revient le rechercher à mon bureau. Les séparations sur le seuil de ma porte sont toujours longues et difficiles, dans cette communication dont je suis exclue, entre ouverture et fermeture de la porte, allées et venues,

le temps d'un dernier baiser, et encore un… La première fois où madame accepte de me confier Kérian, elle nous téléphone dans le quart d'heure qui suit pour voir si Kérian allait bien. L'enfant a d'emblée saisi qu'à l'autre « bout du fil » il y avait sa mère. Je rassure madame, mais je ne les mets pas en communication, je reste un lieu d'adresse et de contenance de l'angoisse maternelle qui n'atteindra qu'en moindre mesure Kérian. Le combiné raccroché, Kérian s'en saisira pour entrer en communication avec sa mère. Dans cette mise en scène, symbolisation de la figuration de l'absence, balancements, accompagnés de sanglots viendront un temps exprimer et contenir l'angoisse sous-jacente de l'enfant, sans qu'il ne soit pour autant totalement submergé par la séparation. Il passera le restant de sa séance à « jouer crispé» avec ce téléphone, à le décrocher, accompagné d'une phonémisation d'un « allo maman » avant de raccrocher, associé d'un semblant « au revoir maman ». Kérian y prendra progressivement plaisir pour, au bout d'un temps certain, explorer mon bureau. Il découvrira surpris l'arrivée de sa mère par la porte, en chair et en os, pourrait-on presque dire. Madame est tout autant surprise de ne pas retrouver son fils en crise, mais souriant. L'effet de surprise m'apparaît de bon augure pour la suite de notre travail.

Kérian présente un tel défaut d'articulation parole que son expression en devient difficilement compréhensible, bien que la syntaxe et le vocabulaire de l'enfant soient tout à fait préservés. Le temps m'a permis de m'y habituer et de saisir à minima ses dires. Début décembre, Kérian, avec l'accord de ses parents, accepte l'idée de rejoindre la classe après notre séance pour le restant de la matinée. Face à l'anxiété de la mère, il a été convenu que l'enseignant appellerait la mère pour rechercher son fils, si Kérian en faisait la demande, ou s'il n'était plus en mesure de supporter le groupe … et / ou la séparation. A nouveau il s'agissait d'offrir une adresse, enveloppe contenante réceptacle de l'angoisse de la mère, préservant ainsi quelque peu Kérian de l'angoisse maternelle.

Le jour venu, Kérian regagne le groupe classe, sous réserve, à ma grande surprise, que j'emporte le téléphone avec moi, lien virtuel possible avec sa mère, objet de la représentation de l'absence. Avant de passer le seuil de la porte de sa classe il demande à téléphoner à sa mère. Ce que j'accepte sans dire mot. Souriant Kérian dit à sa mère d'aller se reposer avant de venir le chercher à midi et, sans attendre la réponse de sa mère, rassuré il me redonne le téléphone. Madame n'a pas eu le temps de faire part de son angoisse à son fils, angoisse qu'à nouveau je réceptionne, l'assurant de mon appel en cas de nécessité, je diffère sa venue. Difficile pour la mère d'incarner une mère symbolique qui joue le jeu d'une absence présence auprès de l'enfant.

L'équipe de suivi de scolarisation, à laquelle je participe toujours, s'est réunie fin décembre. Il est signifié aux parents qu'ils sont dans « l'illégalité ». Les textes prévoient que tout doit être mis en œuvre pour qu'un enfant d'âge d'obligation scolaire fréquente l'école à plein temps, ou à temps partagé avec un service de soin. "Je" ne représente pas un service de soin et Kérian ne vient que deux matinées à l'école, pour nos rencontres, suivies d'un temps partiel en classe. Deux après-midis sont consacrés au suivi orthophonique. Cette situation exceptionnelle est renvoyée aux deux parents présents et à Kérian. Ils se justifient en disant qu'ils font tout ce qui est possible. Afin de ne pas laisser à Madame, la seule charge de l'école, pour que l'enfant gagne en réussite scolaire (discursivité écologique oblige), et être dans la légalité, il est demandé à monsieur de s'impliquer plus dans la scolarité: il est supposé et dit que lorsque le père interfère, la séparation en est d'autant plus facile, avec l'objectif d'amener progressivement une augmentation du temps de scolarisation après les congés de noël, dans l'intérêt de l'enfant pour sa réussite. Les parents acquiescent. Je me disais "et voilà encore un père imaginaire que l'on tente de convoquer… auquel le père de la réalité est assigné à prendre place". Je n'ai pas trouvé de mots à dire à ce moment de la réunion, si ce n'est, en m'adressant aux parents et à Kérian, que nous reverrons cela ensemble à la rentrée. L'équipe de suivi de scolarisation s'est abstenue (pour une fois !) d'adresser une " n^{ème} " invitation/injonction de soin. Mais ce qui a pu, un temps, être tu s'est retrouvé écrit dans le compte rendu de la réunion ! Cette situation exceptionnelle a pu se poursuivre, sous couvert d'une autorisation hiérarchique spécifique. La discursivité institutionnelle est bien à l'œuvre, retour du signifiant maître « la réussite » au détriment de toute temporalité subjective dans cette relation enfant – parents - école.

En janvier, le père m'amène Kérian radieux, mais pour le père au prix d'un lumbago qui le fait terriblement souffrir. Madame, il va de soi, les accompagnera. Ce congé de maladie lui permet d'accompagner Kérian et de se conformer ainsi à la demande de l'école, là où l'employeur n'autoriserait pas les absences répétées de monsieur pour accompagner son fils à l'école. Au-delà de la souffrance réelle, le lumbago du père est une aubaine et apparaît comme une suppléance symptomatique, pour se mettre en conformité au discours et à la demande de l'école, mais à quel prix !

Devant cette situation, j'ai dit à Kérian, en présence des parents, que je ne souhaitais plus voir son papa malade et souffrant l'accompagner à l'école, que son papa avait besoin de se faire soigner, pendant que moi je m'occuperai de lui. Mes rencontres avec Kérian se sont poursuivies, ponctuées de rencontres avec l'enfant et sa mère ou son père, ou de rencontres avec les trois.

L'équipe de suivi de scolarisation suivante, Mme F. est à nouveau invitée à consulter un service de pédopsychiatrie dans la mesure où toute perspective de demande de SESSAD handicap est toujours impensable pour les deux parents. Madame obtempère, tentative de consultation qui s'est à nouveau soldée par un échec. Le pédopsychiatre consulté a engagé la famille à ouvrir un dossier auprès de la MDPH pour introduire une demande d'AEEH (Allocation d'Education pour Enfant en situation de Handicap) ce que les parents ont fini par faire, tout en refusant la prise en charge pédopsychiatrique proposée. En fin d'année l'enfant était scolarisé toutes les matinées à l'école.

La deuxième année, Kérian fréquentera à temps plein l'école, hormis les deux après-midis où il se rend chez l'orthophoniste. D'un commun accord, je ne travaille plus qu'une fois par semaine avec l'enfant. En cette fin de deuxième année de scolarisation en CLIS, la mère vient d'ouvrir un dossier de demande de SESSAD pour son « fils handicapé » en vue de préparer une orientation adaptée ultérieure. Dans la CLIS Kérian est un « élève comme un autre », bien moins agité, il s'ouvre aux apprentissages fondamentaux, mais reste en décalage par rapport aux attentes de l'école, même en CLIS.

Dans le travail psychothérapique**,** au début de nos rencontres, certaines séances avec Kérian ont été rudes et il m'a fallu supporter sa détresse, dans un vide de pensée, pour lui et pour moi, rempli d'un discours logorrhéique que je ne comprenais pas, tout en supportant l'angoisse de la mère au passage. Et c'est peut-être bien le téléphone, dans son équivalent d'un "fort - da" qui a permis à Kérian d'élaborer une représentation spéculaire manquante, confirmée par le retour supposée de la mère. Dans cette fine observation, Freud[252] insiste sur la contrainte de répétition reproduisant sous la forme d'un jeu, inversant la forme passive subie en forme active agie, le caractère fortement désagréable de la situation vécue. Dans la situation ainsi maîtrisée l'enfant semblerait y trouver une source de plaisir indirecte. Au sujet de ce jeu emblématique de la bobine freudien, Lacan[253] précisera « c'est le pathétique du sevrage que le sujet s'inflige à nouveau, tel qu'il l'a subi, dont il triomphe maintenant qu'il est actif dans sa reproduction ». Il s'agit de renoncer à cet auto érotisme diffus lié à la phase orale, et plus largement aux soins et lalangue qui entoure l'enfant dans ce lien à ce premier Autre maternel qu'implique l'aliénation/séparation primordiale : surmonter, sublimer, assumer ce premier malaise. La répétition ainsi rejouée de l'absence induite par la séparation,

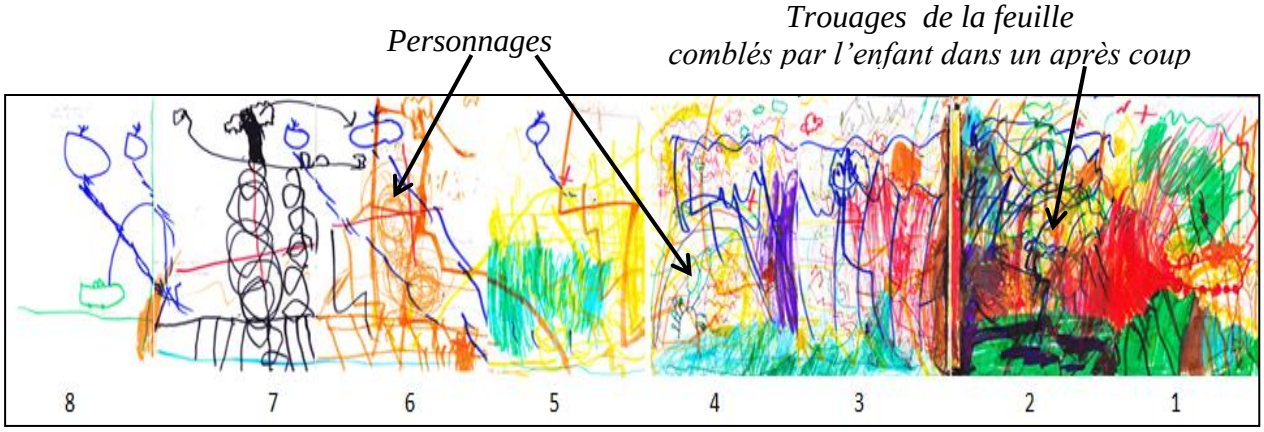
---

252 Sigmund Freud, *Essais de psychanalyse*, première partie *au-delà du principe de plaisir* 1920 chapitre 2, *principe de plaisir et névrose traumatique principe de plaisir et jeux d'enfants,* Petite bibliothèque Payot 1979. 13-20

253 Jacques Lacan, *Les complexes familiaux*, 1938 Navarin éditeur, 1984 p. 41

a été progressivement perçue comme n'étant pas un anéantissement en soi. C'est une étape que l'enfant a dû petit à petit se (ré)-approprier, comme la mère d'ailleurs. Dans la suite de nos rencontres, en l'absence de communication verbale qui me soit compréhensible, il m'a fallu trouver/créer un espace transitionnel de rencontre avec cet enfant, projection de ses fantasmes dans des mises en scène avec des supports divers. Ses dessins très hauts en couleurs témoignent de l'agitation pulsionnelle à l'œuvre. Hors symbolisme graphique lisible Kérian commente : routes, carrefours, accidents, tempêtes, ouragans, orages, foudre s'abattent sur les centrales d'électricité, dévastant tout sur le passage, à en trouer le papier, inscrire et réinscrire une première trace, sa trace, prolongement narcissique, afin de s'assurer de sa non disparition et y projeter toute l'agressivité pulsionnelle.

Les représentations fantasmatiques de ses terreurs trouvaient progressivement à s'exprimer. A sa demande, les feuilles, ont été collées les unes aux autres de droite à gauche, se dépliant ainsi de façon linéaire et marquant par là-même un déploiement temporel linéaire, une chose après l'autre. Kérian est seul à son élaboration.

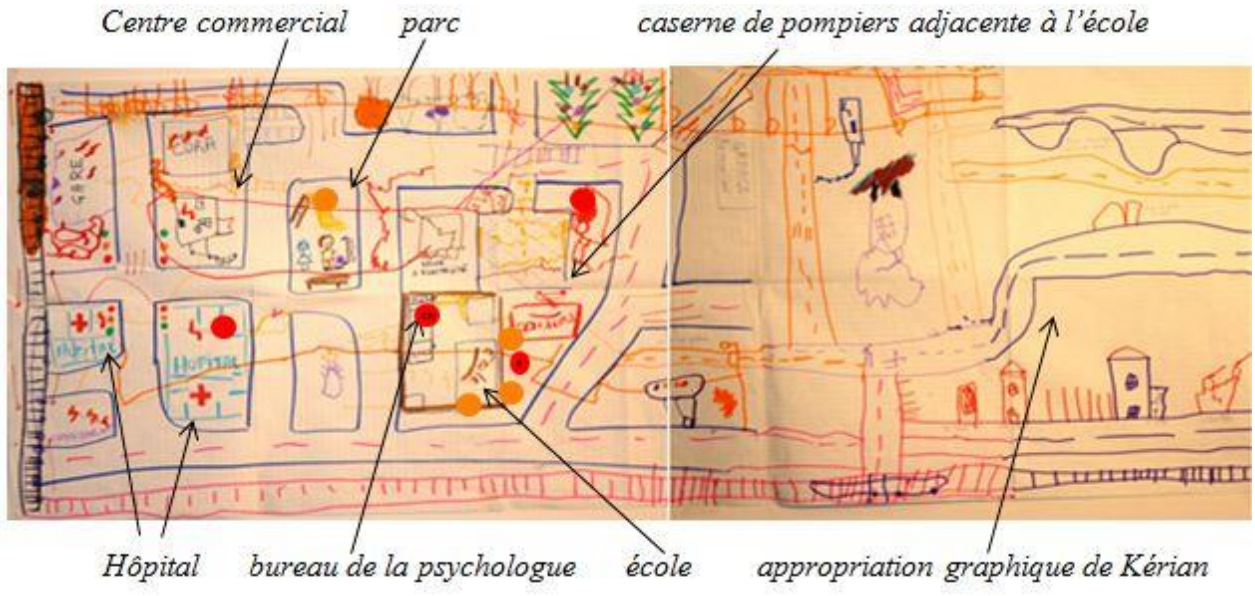


On peut lire l'apaisement progressif au fil des nombreuses rencontres. Il passait plusieurs séances sur un même dessin, et pouvait y revenir au fil des rencontres. Des personnages font progressivement leur apparition (4 et 6). Il lui arrivait de faire des dessins isolés, tout aussi agités, sauf à deux reprises.

Progressivement Kérian s'est emparée d'autres objets. Il a exploré des petites voitures. Au fur et mesure de nos rencontres, nous construisions un espace graphique commun, support de fantasmatisations diverses et de symbolisations. J'ai introduit des jetons de couleurs, représentant d'abord Kérian et moi, et sur lesquels j'ai inscrit respectivement "K." pour Kérian et "K.W." Les symbolisations autour de ces jetons se sont organisées autour de mises en scène avec des petites voitures. Accidents, blessures et autres pansements avec ses détours

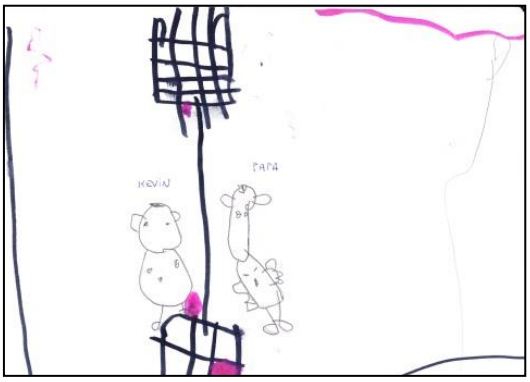
hospitaliers ont été nécessaires pour Kérian. Nos « jetons personnages » se sont étoffés des jetons père et mère, puis des camarades de classe et de quelques petits autres…

Le jeton Kérian a progressivement pu se déplacer sans la proximité de l'enveloppe contenante du jeton Mme Keiser. Il me renvoyait virtuellement à mes occupations, dans mon bureau, qu'il me fallait matérialiser dans notre espace graphique.



Alors que je prolongeais et matérialisais ce que lui n'était pas en mesure de représenter, au-delà de ses représentations de mots à peine élaborés (partie gauche de la représentation graphique), Kérian s'est progressivement approprié cet espace pour le compléter puis le prolonger lui-même, incorporation de l'objet dans un aller-retour de lui à moi, partie droite de la représentation graphique).

Dans une rencontre père mère enfant, Mme F. nous fait part de sa vive inquiétude après avoir accepté que le père emmène Kérian faire une partie de foot dans les champs, à côté du canal. Et si Kérian échappait à la surveillance du papa ? Kérian et son père ont évoqué le plaisir partagé de ce moment privilégié, moment probablement trop rare.



Lors de notre rencontre suivante Kérian fait un dessin inhabituel auquel il a donné le titre "le match de foot entre papa et Kérian, sans maman". Dans l'inquiétude partagée, cet espace partagé a permis à Kérian de se mesurer à son père. Cet espace ouvert au père a permis progressivement à Kérian de se remémorer des scènes familiales qu'il essaie de représenter dans d'autres dessins lors de rencontres ultérieures. Dans ces nouvelles

traces Kérian a dessiné les murs défoncés de la maison, tout en se remémorant une situation où son père défonçait les murs sous l'emprise de l'alcool, "lorsque papa était saoul" me dira-t-il. D'autres associations apparaîtront progressivement suivies d'un intérêt particulier pour les chiffres d'abord, puis les lettres. Au sujet du "K " de son prénom, redoublement identique de la première lettre de son nom de famille, Kérian me dira *: « Le "K" de K… (son patronyme), c'est comme dans caca […] "K… " c'est caca »*. Nom qu'il ne pouvait retenir ni reconnaître jusqu'à ce jour. Cet objet fécal qui symbolise la première perte d'objet à laquelle l'enfant concède à se séparer et à se débarrasser par l'assomption de la maîtrise sphinctérielle. Cette métaphorisation autour de la lettre "K", au détour d'une régression anale et de la fantasmatisation d'agression développée, s'inscrit aussi comme une tentative de symbolisation œdipienne du meurtre du père. Ses associations autour de l'instance de la lettre lui permettent de déployer **sa** fiction, afin que cela ne s'inscrive que comme une fiction et que le scénario œdipien du meurtre du père suive son cours.

Au printemps, Kérian me dit : « j'ai du retard pour la St Valentin (?) oui pour le cadeau, c'est toi que j'aime… » Kérian peut porter ses investissements sur une autre personne que la mère. Par ailleurs, dans nos jeux de symbolisation avec les jetons personnages, Kérian commence aussi à symboliser des scènes nouant le champ familial et celui de l'école : le jeton papa s'adresse au jeton Kérian: *« tu veux pas aller à l'école connard !* ». Dans le champ familial, la question de l'école semble avoir été un enjeu dont Kérian a été l'objet, objet d'agressions diverses qu'il peut commencer à symboliser : élaborer une représentation de choses par le dessin permettant à une première trace psychique d'être liée. Si dans les dessins, ou dans les jeux, Kérian élabore souvent autour d'un papa, ce dernier est plusieurs fois mis en scène et décrit ainsi : « il va tomber »… ils (les enfants) veulent tous des bisous et finalement le papa, il n'arrive pas à sortir… jusqu'au match de foot où ce père prendra une "corporéité" pleine, enclenchant progressivement des identifications post œdipiennes.

Dans le prolongement du maniement de la lettre "K", ses lettres consœurs seront introduites et liées dans des scénarios divers. Par la suite Kérian commencera à s'intéresser à la correspondance graphie/phonème tant attendue par l'école, comme par les parents !

On pourrait s'interroger sur ce qui a déclenché cet épisode de refus scolaire, alors qu'auparavant tout semblait s'écouler sans accros majeurs, même si des résistances et des difficultés de séparation ont toujours été latentes. Kérian semblait avoir accepté le changement d'école, or les vacances de la Toussaint sont venues bouleverser le rythme pris… Il ne semble pas y avoir de cause déclenchante, faisant causalité psychique, ni de fixation sur un objet phobique repéré, mais plutôt un lent parcours autour de cet impératif parental, et

surtout maternel "*mon fils n'est pas handicapé*" que l'on peut entendre comme une injonction surmoïque, soit normal, pour Kérian. Cet impératif semble venir en écho à une répétition familiale à l'œuvre du côté maternel, dans ce collage mère/enfant déjà présent dans la génération précédente, lorsque la mère dit "*ma mère et moi*" pour parler d'elle. Quelle place peut prendre Kérian dans ce fantasme maternel, dont le père semble exclu, fantasme qui se déploie et se répète pour Kérian. Ce dont témoigne son in-accession au patronyme qui lui a été donné par son père et sa mère, symbolisant de manière sous-jacente tant le « Nom » que le « non », le préservant au passage de la séparation, pourtant incontournable, d'avec la mère. Cette situation vient réactiver une problématique narcissique archaïque et toutes les identifications en jeu qui vont s'en suivre, destin possible de l'ombre de l'objet portée sur le moi. Dans cette double problématique de deuil, la perte inhérente à toute séparation nécessaire et le deuil quant à la normalité, apparaissent se répondre en miroir. Il s'agit pour Kérian d'élaborer à la fois la question de la perte, dans la séparation d'avec l'objet et celle la question de la perte liée au handicap, articulée à l'idéal de normalité (répétition d'une problématique transgénérationnelle). Cette perte confronte Kérian à la blessure narcissique et à la castration, dans une approche intrapsychique, ce qu'il éprouve dans ses jeux lors de ses passages à l'hôpital pour "se faire réparer". Confrontation à la castration qui, on l'a vu au travers du patronyme, lui a causé quelques soucis, meurtre du père dans les blessures fantasmatiques infligées (père cassé) ou les régressions dans le registre anal, (K… c'est caca…).

C'est un enfant qui, dans son parcours a aussi pu s'étayer sur des identifications



narcissisantes, partie de foot avec le père sans la mère, et dans un dessin où Kérian s'est octroyé "un permis de conduire sa trottinette", équivalent d'attributs phalliques. La symbolisation graphique s'est largement étoffée. Il m'a progressivement amené des contenus scolaires témoignant de son intérêt pour le maître et les identifications à ses camarades de classe, les petits autres de son parcours. Ce qui lui permit petit à petit, en termes de problématique phallique et œdipienne, de passer de « l'être » dans sa relation à sa mère à « l'avoir ». Ce refus scolaire semble venir concrétiser pour Kérian ce qui fait symptôme en tant qu'il était (encore) l'objet du désir de sa mère en s'identifiant à son manque, s'articulant à une dimension filiative maternelle qui échappe. Alors même que, de façon tout aussi symptomatique, la mère et ponctuellement le père, s'inscrivent dans le désir de vouloir être en conformité aux discours, aux attentes et aux demandes de l'école : "*on fait tout*" ce que

l'école demande, à voir les parcours dans lesquels s'est engagé la mère au détour de ses consultations diverses à chaque fois que cela lui a été indiqué.

Et c'est peut-être bien ce "tout", entier, complet et "normal", en collage avec la demande de l'école : faire un tout, que mon passage à l'acte a permis de remettre en cause, en renvoyant d'abord cette mère à sa fonction maternelle contenante, nécessaire à ce moment-là. Ce "renvoi" a introduit un écart entre la mère et la maman d'élève, mais aussi un écart pour Kérian entre une position d'enfant à soutenir, distincte de celle d'élève. Cette différenciation induite de ma place dans l'institution, à l'école, a peut-être permis de tisser une surface de travail où la question du handicap ne venait pas au premier plan, ce dont la mère a pu se saisir.

Tout au long de ce travail je n'ai finalement pas beaucoup vu ce papa, si ce n'est dans ce moment clé du lumbago en l'autorisant lui aussi, à se dégager de cette place assignée par l'école "de père d'élève faisant dans la réalité coupure auprès de la mère d'élève en emmenant son fils élève à l'école ! " La prescription de coupure n'avait pas lieu d'être dans la réalité, elle ne pouvait prendre sens à ce moment de leur histoire familiale. Le père semble s'en être saisi, et Kérian aussi, me faisant peu de temps après, son objet de la St Valentin.

Le collage apparent des parents au discours et à la demande de l'école, adhésion de surface, s'apparente au chant des sirènes où la voix de l'autre, qui appelle à devenir, reste figée, un forçage de la filiation dans ce "deviens ce que **je veux** que tu sois" désubjectivant, dans ces deux institutions, la famille et l'école. Si l'épisode de déscolarisation pouvait prendre l'apparence d'un engagement dans ce qui a été évoqué sous l'appellation « phobie scolaire », j'ai eu la surprise de découvrir dans le dossier d'orientation MDPH que j'ai consulté ultérieurement que Kérian était fiché « TED » (Trouble Envahissant du Développement). Je ne sais, par qui et quand a été posée cette hypothèse de diagnostic, diagnostic au vu duquel a été préconisée une orientation type SESSAD ou IMP pour troubles autistiques, orientation que les parents ont refusée et n'ont jamais évoquée avec moi. A partir du travail effectué avec l'enfant et sa famille, je ne peux souscrire à ces hypothèses. Il m'a semblé important, dans cette situation particulière, de désamorcer l'identification de phobie scolaire ou de TED, qui pourrait faire « cause » afin de soutenir une position subjective autre. Cette identification aux signifiant(s), énoncés par les professionnels autour de l'enfant, n'a cependant pas été reprise par les parents, elle n'a pas fait bouchon. Ils ne sont pas encore pris dans une recherche de causalité, mais semblaient s'accrocher à un autre idéal défensif « mon fils n'est pas handicapé ».

Kérian présente un retard intellectuel, et un retard de développement cognitif certain, sans troubles psychopathologiques associés, ce qui ne l'épargnera pas de devoir suivre les méandres du parcours de la construction subjective ordinaire qui le confrontera à la castration œdipienne, et sa répétition du fait d'être un peu différent des autres. Et ce n'est qu'au prix d'une acception tripartite, parent – enfant – école, qu'une réelle affiliation lui aura permis à son rythme de s'ouvrir au symbolique et au symbolique des apprentissages.

Pour Kérian, il s'agissait d'abord de pouvoir être inscrit subjectalement du côté de ce UN, le trait unaire, celui qui vient, du lieu de l'Autre marquer la différence. Le UN de la différenciation dans ce couple primordial séparation / aliénation afin que Kérian puisse se dégager de cette place assignée à ce tous pareils, tous semblables, injonctif de l'école et que l'on peut repérer du côté de la mère lorsqu'elle dit "mon fils n'est pas handicapé" ou autrement dit, "sois pareil aux autres, sois normal". Dans ce nouage mère/fils, le réel de la limite du portail de cette école pri-mère est venu incarner une limite infranchissable. Cette création symptomatique, à l'instar de celle de la phobie du petit Hans, s'érige contre cette capture originelle dans le monde de la mère. Le signifiant phobique permet de créer un minimum d'ancrage, là où « le signifiant est le point d'amarre de quelque chose d'où le sujet se constitue ». Les bornes de son inscription filiative, propice à la différenciation, du côté du trait unaire, semblent assujettis à la discursivité du « sois ce que je veux que tu sois » de ces deux institutions école et famille, laissant Kérian en plan, dans cette emprise de forçage de filiation qu'il n'est pas en mesure de s'approprier. La dualité du collage des énoncés, "tous pareils, tous semblables", se distingue d'une énonciation singulière du côté du UN de la différenciation, qui ouvre pour le sujet une démarche vers l'affiliation, l'appropriation des traits identificatoires subjectivants, par la tiercéité qu'elle suppose.

11.3.5 Julien, double JE

Julien 8 ans et demi, est scolarisé avec un an d'avance en CM1. Il sa suivi une scolarité ordinaire et n'a jamais fait parler de lui auparavant.

Au printemps, lors d'une de mes venues dans l'école, la directrice m'informe de l'éventualité d'un passage anticipé en 6ème de collège avec deux ans d'avance et suspecte une "précocité intellectuelle" chez cet enfant. Elle souhaiterait proposer un parcours scolaire plus adapté afin de pouvoir mieux prendre en compte ses facilités et ses différences. « *J'ai peur qu'il s'ennuie ne faudrait-il pas l'envoyer en 6ème dès la prochaine rentrée ou lui proposer un cursus adapté spécifique à ces enfants (en privé ?)* » Elle a déjà recommandé aux parents de prendre contact avec moi. Plus loin, je croise l'enseignante de Julien dans les couloirs qui souhaite s'entretenir avec moi au sujet de ce projet de la directrice. Il apparaissait dans ses propos que les avis ne semblaient pas converger… L'enseignante décrit un enfant pour lequel tout doit être parfait, l'enchaînement doit être logique, les exceptions ne sont pas toujours concevables, ce que l'on peut entendre dans le registre psychoaffectif comme des traits obsessionnels ou dans un registre cognitif comme étant des traits caractéristiques du fonctionnement spécifique de certains enfants précoces, rien ne doit échapper. C'est un enfant très à l'aise dans ce qu'il maîtrise, mais qui apparaît déstabilisé et inquiet lorsque ce n'est pas le cas.

Les parents prennent aussitôt rendez-vous, mais viendront seul sans leur fils. Ce dernier, au courant de cette démarche, n'a pas souhaité pour le moment s'y associer, laissant ses parents prendre les devants et débroussailler le terrain. Les parents s'étonnent de ce projet mais, au moins, sont contents de l'apprendre de manière officielle et non par les " bruits de couloirs" entre parents comme pour le précédent saut de classe proposé en début de CP et qu'ils ont refusé. Julien était très immature et très accroché à sa maîtresse en CP, motifs de leur refus de saut de classe. Julien a poursuivi son CP en intégralité. En CE1 il est scolarisé auprès de la directrice chargée de ce niveau scolaire. Elle propose aux parents que l'enfant suive le programme de deux années en une (CE1 CE2), par différenciation et enrichissement, pour lui permettre d'intégrer un CM1 à la rentrée suivante, ce que les parents ont accepté. La maîtresse du CM1 n'apparaît pas très enthousiaste quant à un projet de 6ème de collège dès la prochaine rentrée. Les parents ne sont pas non plus demandeurs du projet et n'y adhèrent pas, cela ne fait pas parti de leurs choix éducatifs mais si cela doit être nécessaire pour l'enfant, ils y réfléchiront. Ils constatent les facilités de leur fils mais sans avoir vraiment songé à une précocité intellectuelle. Ils savent que Julien est un excellent élève mais de là, à le faire sauter deux classes ?? Ce n'est pas la scolarité de Julien qui pose problème à la mère qui profite de

l'entretien pour exposer ses difficultés relationnelles avec son fils, lui qui a toujours été sage et discipliné. Ça devient très difficile à la maison mais pas sur des questions d'école, contrairement à son petit frère scolarisé en CP qui a tout autant de facilités scolaires, mais qui est très vif et moins docile. Le père reste quelque peu en retrait de ces échanges lorsque la mère évoque ses difficultés. Je revois Julien avec ses parents, entretien dans lequel nous reprenons l'ensemble de la situation familiale et scolaire. Je propose que nous réfléchissions ensemble à ce qui se noue dans cette demande de saut de classe et des difficultés conflictuelles évoquées; permettre aux parents et à Julien de répondre à la proposition de l'école sur le projet scolaire, prendre en compte les plaintes déposées et, si nécessaire, interroger la précocité évoquée, croisant une approche psychodynamique et cognitive dans le cadre d'un bilan psychologique.

L'enfant acceptera de me rencontrer seul à son école. Il adhèrera dans un deuxième temps au bilan psychologique proposé pour faire le point sur la proposition de l'école. Dans un premier élan, il ne semble pas avoir d'avis sur ce projet de saut de classe. Il aime être en réussite et la perspective de ne plus toujours être en réussite l'inquiète un peu, mais sans plus. Il ne voit pas pourquoi il irait en 6ème se trouvant trop jeune pour ça, ce qui m'apparaît très intéressant sur le plan de la dynamique psychique, dans le maniement du "plus tard quand je serai grand…" Ses activités préférées sont le bricolage et le dessin. Il trouve qu'on écrit beaucoup trop en CM1. Il prend plaisir aux activités, pouvant à loisir déployer ses facilités intellectuelles tant dans les activités cognitives que projectives. Il peut exploiter ses connaissances des mythes et de l'histoire en général, tout en étant très créatif. Centres d'intérêts privilégiés des enfants précoces, dont Mme Catherine Weismann-Arcache[254] nous rappelle que « le point commun de tous ces thèmes est la question de l'origine étroitement imbriquée avec celle de la mort […] Rivalité fraternelle et curiosité sexuelle fondent le creuset de la pulsion de savoir et transforment l'enfant en petit chercheur doublé d'un théoricien ». Enferment intra-utérin, symbolisation de l'origine de l'univers et de sa fin, qui selon cette auteure est un travail de la pensée qui permet l'élaborer la question des origines et ses composantes de la différence des sexes et des générations.

La précocité intellectuelle de Julien est confirmée, précocité intellectuelle élevée et plutôt homogène. Seuls les subtests mémoire sont un peu plus faibles. Les éléments des tests projectifs m'interrogent quant à son désir de savoir et son fond d'angoisse, les aspects

[254] Catherine Weismann-Arcache, *Incidence des destins de la libido sur la pensée, chez une fille et un garçon dits surdoués,* Psychologie clinique et projective, 2005/1, n° 11, p. 177-203

obsessionnels n'étant pas dominants. On peut relever une absence de dyssynchronie ou de dysgraphie. Julien présente toutes les caractéristiques des enfants surdoués. Le calcul du QI compensé permettrait d'envisager un deuxième saut de classe sans "dommage cognitif", mais pour faire quoi? Les plaintes resteraient en suspens et de surcroît personne ne se projette dans ce saut de classe.

Au rendez-vous de compte rendu de bilan, les parents viendront à nouveau seul, Julien n'a pas souhaité se joindre à cette rencontre à laquelle je lui avais proposé de participer. Je le reverrai donc ultérieurement seul à l'école. Dans un premier temps je fais un très bref compte rendu aux parents, en évoquant les grandes facilités intellectuelles sans insister sur la précocité pourtant patente. J'ai invité les parents à me parler de Julien plus petit… à remonter en arrière. C'est l'expression qui est advenue à ce moment de l'entretien… *« à remonter en arrière jusqu'où?* » me demandera la mère. J'ai laissé la question ouverte et à la grande surprise du père, madame évoque le frère jumeau de Julien qui est mort à 7 mois de grossesse. Elle l'a gardé jusqu'à l'accouchement. Le prénom de ce jumeau est inscrit à l'état civil. Il a été enterré du côté de la famille paternelle. Quand cela est possible toute la famille va se recueillir sur sa tombe. Il n'y a pas de "non-dit" autour de ce frère jumeaux mais cela fait longtemps qu'il n'en avait pas été question et surtout pas dans cette perspective. La mère poursuit ses associations et fait le lien avec la question de la précocité et ce besoin constant de savoir. Les médecins n'ont pu expliquer la cause du décès, si ce n'est que l'un était plus « vorace que l'autre ». La mère évoque dans la foulée la culpabilité possible pour Julien et l'angoisse que cela peut générer pour lui, en lui prêtant ces paroles *« c'est à cause de moi ou j'aurai pu être à la place de mon frère jumeau »*, le silence qui s'en suit en dit long…

La maman de Julien évoque ses inquiétudes, l'enfant semble souvent en conflit ou en chamailleries avec son petit frère. Julien leur fait comprendre que ses parents l'aiment moins… entre jalousie et doutes, *« aimer moins que qui ? »* me demande la mère?

Julien n'est plus comme avant, plus aussi docile en quelque sorte, il grandit. La question de la séparation est évoquée. *« Il va falloir que je me sépare de lui aussi, le laisser partir lui aussi… »* me dira la mère. On entend poindre la réactivation de la première perte… Le père est très présent dans cet entretien, laissant par son silence tout l'espace à son épouse. La précocité et le projet de 6ème, les éventuels aménagements pédagogiques et/ou les accompagnements thérapeutiques, seront repris dans un autre entretien avec les parents, puis seul avec Julien. Lorsque j'ai revu l'enfant, j'avais fait le choix de ne pas faire de forçage quant à la question de ce jumeau, je ne lui en ai pas parlé. Mais c'est à la question "qu'est–ce qu'il n'aime pas à l'école ?" que Julien m'a répondu « *que les enseignants lui disent que son*

petit frère de CP, lui ressemble comme un jumeau, que c'était quelque chose qui lui était assez insupportable ». Invité, par une question ouverte à en dire un peu plus sur ce que cette ressemblance lui évoquait, son jumeau a trouvé une place à l'école. Julien a évoqué son frère jumeau décédé, et combien il s'immisçait quelquefois dans son travail scolaire et ses relations avec ses camarades, sans pouvoir pour autant leur en parler. Que ferait son jumeau dans cette situation ou face à ce devoir, comment procèderait-il lui ? Jusqu'à ce que sa maîtresse lui demande de cesser de rêver pour le recentrer sur le travail. Un rendez-vous père mère enfant permettra de reparler les conflits mère enfant, le projet scolaire devenant annexe. Ultérieurement, il sera d'un accord commun rejeté. Julien apparaît soulagé.

Sur le plan scolaire la part confidentielle du dossier n'a évidemment pas pu être restituée à l'école. Les enseignants ont été confortés dans leur analyse sur les facilités intellectuelles de l'enfant. Le projet de passage en 6ème n'a pas été retenu. L'enseignante de CM1 se proposait d'insister là où ça pêchait dans son travail. Elle enrichirait sa progression par des apports supplémentaires ou projets spécifiques. Cette enseignante m'a d'ailleurs rendue attentive à un point que je n'ai jamais vu traité dans les ouvrages et recherches consultés sur la précocité. Dans sa spontanéité elle me dit : *«avec le retour du printemps les hormones travaillent et Julien ne se sent pas du tout concerné, il est plutôt gêné, je ne pense pas que ce soit souhaitable de l'envoyer en 6ème ça ne ferait que renforcer sa gêne ! »* Les éclairages apportés par l'enseignante m'ont permis de comprendre que les élèves de sa classe étaient bien plus préoccupés par les émois sexuels naissants que certaines activités scolaires proposées… Préconiser des sauts de classes multiples, c'est à un moment donné ou un autre, confronter prématurément un enfant à la question de la sexualité, ce réveil de la chair, et aux remaniements psychologiques que cela induit forcément.

Madame me demande un dernier rendez-vous seule. Le travail d'élaboration de la perte sera au cœur de cette rencontre. La maman s'interroge sur la nécessité éventuelle d'un travail thérapeutique pour Julien… voire pour elle-même. Un travail thérapeutique est toujours possible lorsqu'un sujet en fait la demande, mais dans ce cas, ne semblait pas s'imposer pour l'enfant, comme une nécessité à engager de suite. De surcroît Julien n'en n'avait pas la demande. Une élaboration signifiante avait pu se nouer dans l'espace de parole saisi pour l'enfant et ses parents et ferait son chemin. Ce suivi, Julien pourra s'en saisir plus tard, s'il le souhaite, sa mère lui ayant ouvert cette possibilité.

Pour Julien, comme pour sa mère et dans une moindre mesure son père semble-t-il, il ne suffit pas de dire, il n'y pas de non-dit, mais le défaut d'élaboration psychique resurgit et se répète dans cette quête de savoir formulée par l'école en terme de précocité intellectuelle. Dans ce

signifiant "précocité" amené par l'école, la quête de savoir aurait pu être capturée et ligaturée dans un silence de "mort". Le signifiant maître "précocité" aurait pu s'imposer dans ce savoir préétabli sur la précocité (discours du programmateur) auquel le sujet n'aurait eu qu'à se confondre en suivant la voie opératoire préétablie par les consignes pédagogiques pour enfants précoces. Il est important de pouvoir reconnaître et accompagner les spécificités cognitives des enfants précoces, de les accompagner dans leurs spécificités tout en ne les empêchant pas de trouver leur place en tant que sujet, dans la dynamique psychique et affective à l'œuvre, chacun dans leur singularité. Ne prendre en compte que l'une ou l'autre de ces dimensions, ou les mettre en conflit, dessert l'enfant d'un nouage possible. Le travail clinique de la prise en compte de la précocité trouvera alors tout son sens, pour tout justement introduire une demande de sens afin que chacun y trouve une place. Et c'est bien cette question de place qui agit et agite Julien dans son rapport au double, au semblable, ce frère de lait que tout enfant voudrait voir disparaître au temps du complexe d'intrusion, dans ce double JE qui le confond. Dans la causalité possible du décès du jumeau, ce meurtre du frère se trouve agi, dans la figuration fantasmatique de la voracité intra-utérine de la rivalité fraternelle déjà à l'œuvre, c'est lui ou c'est moi. Fantasmatique rappelée dans l'insupportable évocation enseignante (à son insu) « *tu ressembles comme un jumeau à ton petit frère* » métaphorisation signifiante du frère mort ou ce mort que j'aurai pu être. Dans les paroles maternelles *« le laisser partir lui aussi »* c'est aussi ce double qui est évoqué et l'inscription de la différence d'avec l'autre qu'il convoque, pour l'enfant, comme pour la mère. Répétition de la perte, à la fois dans le travail de deuil à poursuivre pour ne pas capturer Julien dans l'image de cet autre semblable, le frère, mais aussi répétition de la perte du lien maternel en laissant ouverte pour Julien la voie du grandir hors du giron maternel, ce monde de la mère, passer du double au JE. Dans sa présence quelque peu silencieuse, cet homme a su contenir les affects de son épouse, tout en soutenant la distanciation nécessaire pour Julien. Le jumeau repose auprès du père du père dont les souvenirs partagés rassemblent ponctuellement autour de la tombe. Cette capacité de partage ouvre alors à toute la dimension du quatuor œdipien, le père mort.

11.3.6 Alisson, de suspicion en diagnostic, à la recherche d'une nomination qui tienne

Alisson, six ans, fille unique, est scolarisée en CP. J'ai été contactée peu avant les vacances de Pâques, par une éducatrice AEMO (Action Educative en Milieu Ouvert) qui suivait l'enfant dans le cadre d'une mesure du Service d'Investigation et d'Orientation Educative judiciaire (SIOE longue six mois) suite à un signalement pour suspicion d'abus sexuel. Alisson était alors scolarisée en moyenne section. A l'issue de cette mesure d'investigation, la dernière audience judiciaire a conclu à un non-lieu et à une levée de toute mesure éducative, mais associée d'un conseil du juge aux parents. *« Alisson est peut-être une enfant EIP (Enfant Intellectuellement Précoce), faite faire un bilan pour le vérifier. Vivacité, curiosité, agitation et refus pouvant s'expliquer par une précocité intellectuelle»*. Selon les investigations judiciaires, la suspicion levée, aucune problématique éducative n'est pointée qui nécessiterait un accompagnement éducatif. Aucune indication de suivi psychologique n'est préconisée comme cela peut souvent être le cas. C'est donc pour suivre le "conseil du juge" que cette éducatrice me contacte, les psys de son service n'étant pas disponibles pour ça… J'aurais pu refuser.

Alisson a défrayé les chroniques de l'école, ses facilités intellectuelles ont toujours été mises en avant par les collègues enseignants qui l'avaient en classe, malgré son inadaptation, sa très grande agitation, ses agressions envers ses pairs et son refus ponctuel mais journalier du travail scolaire. Sur indication de l'enseignante, une consultation médico psychologique avait été engagée en début de moyenne section, mais ne s'est pas poursuivie au-delà des premiers entretiens. Le signalement effectué par l'école a rompu toute perspective de consultation et de travail avec la famille. Et voilà qu'arrive deux ans après, cette demande surprenante de la part d'un juge, mais dans l'air du temps ! En refusant cette demande d'un tiers qui m'est adressée (et quel tiers ! la voix du juge), l'école aurait probablement eu un retour de "diagnostic" type binaire - est ou n'est pas précoce - si tant est que la précocité puisse faire diagnostique - dans un retour de QI chiffré assignant l'école à mettre en œuvre les recommandations pédagogiques pour enfants EIP, mais laissant en souffrance l'expression subjective. Pour tenter de gérer la situation, l'école primaire évoquait déjà la perspective de refaire un signalement "enfance en danger".

Cette nouvelle suspicion, de précocité intellectuelle cette fois-ci, pourrait peut-être, être une porte d'entrée pour travailler avec cette famille, faire pré-texte à une ouverture clinique. Afin de me dégager de toute obligation, je me suis assurée, de ce sur quoi je m'engageais sur le plan judiciaire. J'ai proposé à l'éducatrice d'inviter la famille à me rencontrer, afin

d'interroger ensemble cette question de demande de bilan et de réfléchir avec eux sur ce qui les préoccupe. Les parents prennent rendez-vous. La colère parentale contre l'école en général, est encore très vive et le père est amer *« d'abord on nous accuse et maintenant on nous fait miroiter la précocité de notre fille ? J'y crois pas, mais j'ai pas le choix.»* Peut-on refuser un conseil judiciaire, même avec la précocité, suspicion plus gratifiante et moins culpabilisante, en ligne de mire? Comme le dit le père, il faut bien continuer à montrer notre volonté de collaborer et certifier que l'on n'a rien à se reprocher. Quelques entretiens avec les parents en présence d'Alisson nous ont permis de décanter un peu la situation. Les premiers liens posés lors des entretiens préliminaires, permettront aux parents de donner un accord pour ce bilan, bilan psychologique complet ne se limitant pas à une seule évaluation psychométrique de chiffrage intellectuel. Peut-on réellement refuser ce conseil judiciaire, conseil mais de la voix judicaire, un conseil "impossible"? L'adhésion, il va de soi, sera minimaliste. Je verrai bien après, ce sur quoi cela pourrait ouvrir, la demande du juge me mettant dans une situation toute aussi délicate, cette demande a pu être interrogée, permettant aux parents d'en dire quelque chose et de commencer à tisser des liens. Il s'agit effectivement dans ma fonction de ne pas plaquer le modèle freudien de la cure type concernant la demande. Enserré de toute part par le conseil judiciaire, un temps d'accompagnement, de réassurance et d'apprivoisement des craintes permet de tisser un lien autour de l'émergence d'une plainte.

Les rencontres avec Alisson sont laborieuses. La fillette rejette les contraintes et les règles nécessaires à la pratique d'un bilan. J'interromps la passation au cours de la deuxième rencontre. Nous requestionnons avec l'enfant la suite à donner à nos entrevues pour mener ou non, ce bilan à terme. Face à cette limite, Alisson préfère maintenir ces rencontres duelles, le temps du bilan, durant lesquelles elle adopte une attitude plus active mais toujours tendue. Malgré l'aisance verbale, un très bon niveau de vocabulaire, une vivacité d'esprit et un niveau supérieur de raisonnement perceptif, la précocité intellectuelle ne sera pas confirmée. Le profil de l'enfant m'inquiète. Sans s'inscrire dans une problématique psychopathologique avérée, Alisson présente un envahissement pulsionnel intense, témoignant de ses fragilités narcissiques. Les défenses s'expriment essentiellement au travers de l'agitation et de la provocation. En ce début de période de latence la problématique œdipienne reste perçue, mais non élaborée, figée. Nous sommes au mois de juin. Lors de l'entretien de restitution avec les parents et Alisson, la non confirmation de la suspicion de précocité permet d'ouvrir un autre champ de réflexion. Au cours de l'entretien de restitution, la petite fille sage des précédents rendez-vous n'est plus. Alisson affiche une importante provocation envers ses parents. Dans son attitude et ses paroles elle vient nous signifier qu'elle est maître à bord en toutes

circonstances et ce depuis longtemps déjà. Elle se délecte à décrire ces situations avec minutie, devant ses parents quelque peu démunis, sentant bien que ça fait conflit, en difficulté pour intervenir devant un tiers. Cette provocation de l'enfant me permet de déplier un peu, ce que cela évoque aux parents. La mixité interculturelle du couple, le rejet du compagnon dans la lignée maternelle, les conflits de madame avec sa propre mère, confrontations dont Alisson est l'enjeu. Les conflits d'intégration du côté paternel, émergent. Alisson, porte le nom de sa mère. Nous en restons là en cette fin d'année scolaire. Rendez-vous est repris pour la rentrée de septembre. Alisson entre en CE1. L'agitation et le refus sont toujours intenses. Toute perspective de consultation extérieure proposée par l'école fait toujours crispation et sera refusée. Les parents adhèrent à l'idée de poursuivre notre cheminement ensemble. Alisson et ses parents acceptent que je rencontre l'enfant seule à l'école, ponctué de rendez-vous parents/enfant.

Nos rencontres hebdomadaires avec Alisson sont éprouvantes : offrir un cadre sécurisant pour contenir sa mise en danger constante, proposer une mise en récit de son agitation et mettre aussi des limites pour respecter un cadre de travail. La violence des mises en scène qu'elle joue avec des figurines animales, les conflits d'espèce, rivalités de puissance, dévoration, agression, exclusion, sont au rendez-vous. Elle déborde fréquemment le cadre n'hésitant pas à se mettre physiquement en danger, testant et recherchant les limites, mes limites. Parallèlement l'agitation en classe se pose et Alisson se remet au travail. En janvier, l'annonce de l'arrivée future d'un bébé induit une régression importante dans le seul cadre thérapeutique. Les demandes de maternage et les naissances prennent un temps le relais des scènes d'agressivité, sans oublier les détours par les infanticides et abandons en tout genre. Après Pâques, Alisson bascule quasiment du jour au lendemain dans des crises clastiques impressionnantes à l'école, hurlements et automutilations journaliers dominent le tableau. La pure pulsion invoquante à l'œuvre ne se suffit pas, le réel du marquage du corps vient soutenir son existence du moment. Son enseignant, quelque peu désarçonné « tient » malgré tout le cadre, accordant la possibilité à Alisson, d'occuper une place singulière au sein de la classe. Il permet à l'enfant de faire un élevage d'escargots en classe, mélangeant à sa grande satisfaction les espèces. Alisson en prend grand soin. Cet élevage devient ponctuellement pour Alisson objet de recherche et d'étude scolaire, partageable entre pairs. Les déplacements restent difficiles hors de l'enceinte sécurisante de la classe et de la bienveillance du maître. Les relations sont très conflictuelles lors des récréations. Mes rencontres avec Alisson et ses parents me permettront de saisir, que ces derniers ont engagé une procédure de changement de patronyme pour Alisson souhaitant, contre l'avis des lignées familiales, qu'Alisson porte le

patronyme étranger du père, comme sa future petite sœur. Ce qu'Alisson rejoue allègrement dans nos séances et tente de nouer au travers des questions qu'elle m'adresse.

Une fin d'année scolaire difficile **:** l'école refuse de poursuivre cet aménagement spécifique proposé par l'enseignant et exige une procédure d'orientation en ITEP (Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique) par le biais d'une ouverture de dossier à la MDPH et, à défaut d'aboutissement de l'orientation, une demande de SESSAD trouble du comportement (Service Educatif Spécialisé de Soin et d'Aide à Domicile). L'année se termine difficilement. Malgré les crises clastiques impressionnantes, l'enseignant et moi-même, n'adhérons pas au projet d'orientation. L'école assigne la famille à ouvrir un dossier à la MDPH que les parents signeront fin juin, spectre judicaire toujours en orbite, sans adhérer pour autant. Nos dernières rencontres de juillet nous permettent de continuer à nouer quelques fils autour de ces questions de nominations, tant autour de la question de l'inscription filiative, que celles reprises du côté de la désignation de la précocité portée le juge, ou de celle de handicap « troubles du comportement » portée par l'école. Les parents ont fini par faire le choix d'inscrire Alisson dans une autre école. Ils envisagent de poursuivre le travail en libéral.

A la rentrée suivante, je retrouve Alisson dans une école, sur une autre commune de mon secteur. Elle est inscrite dans un CM1 sous son nouveau patronyme. L'école a fait le choix d'accueillir Alisson, comme une élève comme les autres, sans embrayer de suite dans les jalons MDPH, informations qui avaient suivi dans les liaisons inter écoles et même inter communales. Alisson s'est posée dans ce nouveau cadre scolaire malgré certains conflits avec ses pairs qui, dans l'ensemble, sont restés gérés. Elle tente de vouloir avoir le dernier mot. Elle demande beaucoup d'attention qu'elle ne reçoit pas systématiquement en retour. Elle reste vive et agitée mais pas plus que certains autres. Le travail entrepris en libéral a donné lieu à un premier entretien, les parents ne souhaitant pas poursuivre. La situation étant beaucoup plus posée, les parents n'honoreront pas ma proposition de nous revoir. Une petite sœur est venue agrandir le cercle familial à l'automne. Les parents font la sourde oreille aux relances de la MDPH, tout comme l'école d'ailleurs. Courant CM2 Alisson m'annonce l'arrivée d'un petit frère. La maîtresse s'interroge sur l'entrée au collège face à la multiplication des référents, Alisson a besoin d'un cadre contenant et sécurisant pour progresser. Au courant de ce troisième trimestre la maman me téléphone et demande un rendez-vous : au téléphone elle me fait part de ses difficultés éducatives avec sa fille et interroge l'éventualité de la poursuite de la scolarité au collège dans un internat public. Elle ne viendra pas au rendez-vous sollicité.

La rencontre autour de la demande initiale du conseil judiciaire de bilan pour précocité a permis d'ouvrir sur d'autres élaborations. La vignette clinique d'Alisson conjoint la question sexuelle à celle de la précocité. L'école maternelle débordée et angoissée par l'agitation motrice constante, le non-respect des règles et par les propos d'Alisson s'adressant à un adulte masculin de l'école « a*rrête tu me fais mal avec ton zizi »* ont déclenché très rapidement la procédure de signalement enfance en danger.

L'envers de « la passion de l'enfant », entraîne sur son passage le paradoxe induit par le cadre de la prévention auquel Laurence Gavarini[255] nous rend sensible, à savoir la mise à distance du corps (actions de prévention "mon corps est mon corps" et autres variantes nord-américaines et canadiennes) et transparence du "tout dire et tout savoir du corps de l'enfant", dès lors tout s'emmêle chez les professionnels dont la mission est de dépister les enfants en danger. Dépistage renforcé par la loi 2007[256] sur l'enfance en danger, s'ouvrant à « l'enfant à risque et le signalement de situations préoccupantes » basés sur des indicateurs et signes susceptibles d'être révélateurs d'une situation préoccupante d'enfants à risque. Elle poursuit en nous disant que « la parole de l'enfant d'emblée entendu dans le registre de la judiciarisation qui commence avec le signalement […] Le recueil de la parole est nécessaire (mais) il est aussitôt considéré que la parole a des vertus libératrices et cathartiques. Le fait est que sont ici confondus deux types de paroles : la parole de révélation, marquée par une coloration judicaire ou policière et la parole d'élaboration[257]».

Pour Alisson, les investigations judiciaires entreprises concluent à un non-lieu qui "blanchit" les parents mais substituent et désignent en ce point un autre signifiant, la précocité, n'entrouvrant pas plus sur un travail d'élaboration de ce qui peut se jouer pour l'enfant. Ni l'un ni l'autre, pris dans un éventuel diagnostic de causalité, ne viendront faire "vérité", la vérité subjective échappe toujours. Les émergences associatives font affleurer ce que ce couple tente d'élaborer pris dans les méandres de leurs filiations respectives : les ravages mère/fille dans la lignée maternelle où le choix d'un conjoint d'une autre culture signe la tentative pour cette femme d'ex-sister. La naissance d'Alisson ravive les conflits interculturels du côté paternel, entre violence de l'histoire, difficultés d'affiliation et conflits.

---

255 Laurence Gavarini, *Figures et symptômes actuels de l'enfance : l'enfant victime ou la construction d'une mythologie et d'une normativité éducative,* Le Télémaque, Presse universitaire de Caen, 2006/1 n° 29, p. 91-110

256 La loi n°2007-293 du 5 mars 2007.

257 Laurence Gavarini, op. cit. p. 107

L'équipe enseignante de l'école maternelle avait fortement conseillé à la famille d'engager un suivi thérapeutique extérieur à l'école. Les parents n'en voient pas la nécessité mais entament cette démarche. Les liens fragiles établis ne permettent pas à ce travail de s'inscrire dans un minimum de continuité propice à un travail d'élaboration signifiante. Les craintes fantasmatiques développées par la suspicion d'abus sexuel mettront un terme à tout travail thérapeutique possible, laissant Alisson seule avec sa complexité œdipienne à élaborer pour la dépasser. Tant que la justice n'aura pas tranché, la suspicion invoquée confronte les parents à la transgression éventuelle du tabou, en tant qu'ils sont projetés en première ligne dans l'horreur indicible, quel qu'en soit au final l'auteur. Quand bien même la justice aura un jour tranché, cette suspicion et les investigations qui ont fait suite, ne seront pas sans laisser de traces. Il faudra que chacun puisse quelque peu réélaborer et s'approprier ce qu'il en reste de ces traces. Tabou, qui par ses interdits fondamentaux, instaure et ouvre à la reconnaissance de l'altérité, cet autre, semblable et pourtant unique. Se dégager de la prise dans la capture originelle du monde de la mère, à laquelle ouvre la métaphore paternelle du complexe d'œdipe, devrait être la voie de la construction subjective. Parcours sinueux, d'autant plus complexe lorsque ces processus sont pris dans un dénigrement consensuel de ces diverses institutions que sont la famille, l'école et la justice dans la situation d'Alisson. Dans la suspicion d'abus sexuel, dans le ravage mère/fille, dans les conflits interculturels, dans le déni de la nomination de la lignée paternelle, le déni de l'autre est à l'œuvre. Alisson se trouve être l'otage de ces dénis, auquel se substitue la répétition de recherche de diagnostic dans l'assignation au signifiant précoce, là où on aurait pu attendre que la loi fasse tiers. Le maniement de la nomination, au travers de ce dénigrement consensuel se délite dans les registres, du symbolique (l'Autre) et de l'imaginaire (les petits autres). Le cheminement difficile et douloureux de ces parents, confrontés à l'angoisse et à la souffrance, leur permet de s'approprier et de récupérer quelque chose, d'inscrire et de confirmer leur différence. La récupération du patronyme du père vient faire coupure et permettre à chacun de prendre sa place dans la lignée générationnelle. Les naissances suivantes témoignent de la circulation du désir à l'œuvre. Mais cela n'a pas été très simple pour Alisson. Ce signalement coïncide avec la "floraison précoce de la vie sexuelle infantile" œdipienne. Cette floraison est destinée au déclin parce qu'elle se trouve confrontée à la réalité de l'immaturité physique de l'enfant qui ne lui permet de réaliser ses désirs[258]. C'est une réelle frustration pour l'enfant qui n'aura de

[258] Sigmund Freud, *Au-delà du principe de plaisir*, 1920, in « Essais de psychanalyse » op. cit.

cesse d'en trouver la cause. Le tiers objet, le phallus viendra en ce point symboliser le manque imaginaire, base triangulaire et psychique du nœud que l'enfant devra tresser. La fantasmatique œdipienne transparente *« tu me fais mal avec ton zizi »* pris à la lettre, relègue et bannit à la fois l'impuissance et la frustration, dans la mesure où les propos de l'enfant sont rabattus dans la réalité d'un agi potentiel, ce futur antérieur, elle aurait été… Dans ce contexte le refoulement attendu de la sexualité infantile ne peut advenir, confronté à un bouleversement temporel d'un agi potentiel dans l'ici et le maintenant. Alisson cherche une limite, celle de la différenciation d'avec l'autre, alors que l'image renvoyée est celle de la transgression et de la non différenciation. L'introjection de la loi au travers de la métaphore paternelle autorise ce refoulement de la sexualité infantile après en avoir, pour l'enfant, minutieusement étudié tous les ressorts et décompositions. Ce que fera Alisson tant dans le cadre thérapeutique qu'au travers de son élevage d'escargot en classe, dans les limites d'un cadre ferme et bienveillant autorisé par le maître, mais que ne soutiendra pas l'institution face à cette enfant hors normes. Alisson a signifié à corps et à cris sa difficulté à trouver sa place dans l'échiquier filiatif et ses réorganisations nécessaires à sa venue au monde. En quelques mois, elle est confrontée à devoir assumer l'arrivée d'un puiné et son changement de patronyme qui la plonge dans un effondrement subjectif sans précédent alors qu'elle en était à peine aux prémices de son élaboration. Dans un déplacement métaphorique d'objet, Alisson est autorisée à se réapproprier un savoir dans ses recherches métaphorisantes dans le jeu et l'étude zoologique scolaire "*in vivo*". Ce nouage du thérapeutique et de l'éducatif, a pu remettre un temps, un peu d'ordre, ce renvoi à l'ordinal et au cardinal, qui permet de se compter comme de se décompter parmi ses semblables, règles et références fondamentalement structurale de l'UN qui peut alors faire lien à l'autre. Alisson a payé de sa personne en donnant de la voix, vociférations soutenue par la mise en corps. Invocation à l'altérité d'où le sujet puisse advenir, appelé à devenir. Travail d'assomption dans lequel Alisson a pu, après l'avoir progressivement accepté, se rendre sourd[259] à la voie originaire pour se reconnaître fils de…

De suspicion en diagnostic, décoller de l'assignation à un signifiant, quel qu'il soit, a pu permettre l'instauration d'un écart, dans la différence instituante, soutenir la symbolisation du Nom du père, qui pourra alors « faire lien », et pour moi dans mon travail thérapeutique d'ouvrir la dimension de la négation, supposer qu'il y a du sujet, soutenir la différenciation

[259] En référence au concept de "point sourd" développé par Jean-Michel Vivès, *La place de la voie dans la filiation (de la vocation à l'invocation)* 2001/1 – n° 63 pages 157 à 166

instituante qui viendra faire limite. Aux portes de l'adolescence, avec les fragilités qui sont restées les siennes, Alisson devra mettre à l'épreuve, ce qu'elle a si laborieusement élaboré ces dernières années.

11.3.7 Luce, ou l'impensable inscription de la filiation

Quelques lignes extraites du roman, nous permettront de suivre, pas à pas, au plus près de l'écriture de l'auteure, la lecture clinique commentée de ce récit, dans lequel le nouage mère-enfant-institutrice nous permettra d'appréhender les enjeux subjectifs à l'œuvre dans ces deux grandes institutions que sont la famille et l'école.

Dans son roman, *Les demeurées*, Jeanne Bénameur pose le décor d'un huis clos qui décline trois acteurs principaux: la mère dite "La Varienne", Luce sa fille et Mademoiselle Solange l'institutrice. Mère - fille "demeurent" à l'extérieur du village et mènent une vie paisible jusqu'à ce que sonne l'heure de l'école obligatoire. Au travers de l'insistance de Mademoiselle Solange, s'en suit la description du déchirement introduit par l'institution scolaire dans cette relation fusionnelle mère enfant. L'institutrice mènera un combat pour introduire Luce aux apprentissages. Mademoiselle Solange, qui n'a jamais échoué dans sa tâche, renoncera, prise dans un appel mélancolique jusqu'à renoncer à son propre élan vital.

> « *Il a bien fallu. Tout le monde l'a dit l'école, c'est obligatoire.* ***La*** *Varienne a baissé la tête […] elle a suivi la petite, comme font les chiens dont on ne veut pas, de loin […] les deux bras ballants devant l'édifice qui lui a dévoré sa petite fille, plantée devant la grille elle est restée. Demeurée c'est l'autre nom pour l'abrutie qu'elle est. Oui demeurée devant la grille close, longtemps jusqu'à ce qu'une jeune femme, l'institutrice sorte et lui dise: il faut y aller maintenant. […] Elle c'est Luce, l'institutrice a décidé de commencer par là. Tu t'appelles Luce M, c'est ton nom, il faut savoir écrire ton nom. La petite n'entend pas. Sa mère l'a appelée Luce […] le nom qui suit Luce est de trop. Elle ne l'écrira pas* ».

Pour Luce, comme pour sa mère, *« les mots n'ont pas lieu d'être, ils sont»*. L'ordre même du langage se trouve proscrit, il n'a pas lieu d'être, ce qui se trouve admirablement dépeint syntaxiquement où la ponctuation même s'absente, dans l'attribution des énoncés qui se perd quelquefois dans l'indifférenciation des personnages. Seul le " il" subsiste, l'objet dont on parle, et qui peine à circuler. On évite de nommer, on colle à l'image. La tiercéité, absente au départ, gagne progressivement du terrain dans la nomination de l'école: « *Luce M, c'est ton nom, il faut savoir écrire ton nom* ». Les demeurées, c'est la mère, parce qu'elle n'a pas de langage, et sa fille Luce: *« contre toute savante intrusion, la mère et la fille demeurent disjointes du monde »*. Tout ce qui régit les relations de ce couple mère-enfant semble

s'inscrire du côté pulsionnel, on se sent, on se voit, on se touche, *« habiller la petite, la laver, La Varienne le fait sans que rien ni dans les gestes ni sur son visage ne manifeste qu'elle ne s'adresse plus aux objets»*. Les mots n'ont pas lieu d'être, pas plus que le nom, ils sont: *« on l'appelle La Varienne qui sait pourquoi? »*. L'auteure Jeanne Bénameur, au détour d'une rencontre avec des collégiens, confiait qu'elle n'avait qu'une seule volonté: il fallait que ce soit assez long, mais elle ne pouvait pas lui donner un prénom, ni un nom, parce que La Varienne demeure en deçà du langage. Elle forme avec sa fille une espèce de bulle, une espèce de fusion, un caillou, une même concrétion, dit-elle. Aucune inscription, aucune différenciation minimale, aucune projection identificatoire possible ne vient ici introduire un ancrage dans une quelconque filiation. " LA" est presque plus important et vient nous indiquer que c'est du féminin dont il s'agit et que l'enfantement reste, encore, inscrit du côté du féminin: *« La petite c'est Luce […] allez savoir pourquoi ce nom. Mais elle l'avait crié, le jour où de son sang, de son ventre, la petite avait crié […] Luce est un nom un vrai. La petite est »*. Les noms, tant celui de la mère que celui de la fille, dans cette indistinction qui les unit, "les demeurées", apparaissent ici hors lien, sans aucune inscription, quelle qu'elle soit. Rien ne rattache le nom de la mère, comme celui de la fille, à un trait, un lieu, un aspect physique, un métier, encore moins une filiation. Ce nom de Luce ne correspondrait qu'à un cri, cri de la mère dans la douleur de l'enfantement ou cri de la fille advenue à la vie. C'est du moins ce que les gens qui ont pu accompagner cet enfantement ont pu entendre du côté de ce cri, cri de la mère ou cri de la fille, cri unifiant l'une à l'autre. Pur cri qui n'a pu, en ce temps, être pris dans le défilé pulsionnel l'amenant à advenir comme pulsion invoquante. Première ébauche de différenciation dans laquelle il faudra progressivement lier les objets internes aux objets externes et permettre cette continuité d'existence, dans la différence, ouvrant alors à la subjectivation. Il ne suffit pas de naître à la vie, l'humanisation suppose aussi et avant tout de naître en tant que sujet : au-delà de la chair de naissance, il s'agit de fonder de l'humain dans la « n'hommination [260] » néologisme que P. Legendre empruntera à Lacan dans ce qu'il développe autour de la fonction parentale des Etats (Chapitre 7.2 la fonction parentale de l'Education Nationale). Et c'est dans ce premier cri que s'inscrivent les rapports intersubjectifs qui permettent que ce cri puisse être entendu et reconnu comme un appel, par l'autre, et qui introduit alors l'enfant à la dimension du langage, dans l'aliénation/séparation primordiale. La nomination, tant de la mère que de la fille, semble s'être perdue dans les

[260] Pierre Legendre - Alexandra Papageorgiou-Legendre, *Filiations – leçons IV suite 2. Fondement généalogique de la psychanalyse*, 1990, Fayard p. 10

limbes de l'oubli et se résume à un simple énoncé, les demeurées, dans un procédé de désignation. Ce processus de désignation marque l'impossible de l'inscription dans la filiation, pas plus qu'il ne vient indiquer quelque chose de l'ordre de la différence, pourtant nécessaire. Mère et fille demeurent à l'écart du village, se suffisent à elles-mêmes jusqu'à la rencontre avec un autre, un étranger. Lorsque l'heure de l'école sonne « *quelque chose s'est arrêté. Chaque objet, sourd au départ de la petite, s'est muré dans une densité sans faille. Aucun lien n'est plus possible. La petite n'est plus […] il arrive ce qu'elle ne connaît pas: l'absence* ». S'en suivront les fines descriptions où Luce lutte contre l'absence et l'intrusion : *« à l'école Luce est une élève. Mais elle n'appartient pas. Reliée à personne, ni à ses condisciples, ni à Mademoiselle Solange, l'institutrice. Elle a passé alliance avec les murs dont elle connaît le fendillement, la couleur […] elle fait mur. Aucun savoir n'entrera. L'école ne l'aura pas. Elle demeure abrutie comme sa mère. Aimante et désolée »*. Luce est dénommée élève, nommer à être une élève, mais elle ne peut s'y reconnaître. Luce, aux côtés de sa mère, reste pétrifiée devant l'enceinte de l'école, elle ne peut franchir le portail, grille définissant la limite du dedans et du dehors entre ces deux institutions que sont la famille et l'école. *« Il a bien fallu. Tout le monde l'a dit l'école c'est obligatoire. La Varienne a baissé la tête […] elle a suivi la petite, comme font les chiens dont on ne veut pas, de loin. […] les deux bras ballant, devant l'édifice qui lui a dévoré sa petite fille, plantée devant la grande grille, elle est restée. Demeurée, c'est l'autre nom pour l'abrutie qu'elle est. Demeurée, oui demeurée devant la grille close, longtemps [...] jusqu'à ce qu'une jeune femme, l'institutrice, sorte et lui dise : il faut y aller maintenant »*. Luce n'a pu franchir ce seuil qu'avec sa dent tapie au fond de sa poche. La perte des dents de lait, pour Freud[261] c'est aussi ce qui devrait signer le temps du déclin du complexe d'œdipe. Or pour Luce, ce petit bout de dent est ce petit quelque chose qui se détache d'elle mais encore bien à elle, encore retenu dont il faudra bien se détacher et accepter de perdre. De surcroît cet objet dent la raccroche à l'oralité, entre dévoration et jouissance première. Répétitions à l'œuvre, l'école a dévoré la fille de La Varienne et Luce résiste à l'engloutissement et l'anéantissement subjectif qu'elle ressent dans la confrontation à ce monde étrange, l'école. Pour Luce, ce petit bout de dent, tel un objet transitionnel, mais pas n'importe lequel, ce petit bout de son corps la relie à sa maison, à sa Varienne, à l'autre maternel. Ce petit bout, de soi et de l'autre, petit bout qu'on ne peut perdre, au risque de ne plus être à soi, s'inscrit pour Luce bien en deçà d'une problématique

[261] Sigmund Freud, *La disparition du complexe d'Œdipe*, in *La vie sexuelle*, 1908, D. Berger et J. Laplanche PUF 1972 pp. 116-117 (1ère édition 1969).

œdipienne à l'œuvre, et pourtant… On sent bien que tout est figé, que rien ne doit s'immiscer dans cette identification, "demeurer abrutie comme sa mère" au point d'objectaliser toute incursion vitale. Cette intrusion semble vécue comme un réel anéantissement subjectif contre lequel Luce tente de se défendre *« bien malin celui qui saura la dénicher dans la fente du mur d'où elle n'entend plus rien à l'abri […] non elle ne rêve pas. La maîtresse peut continuer sa leçon. C'est bien plus qu'un rêve elle vit : elle fait corps avec le salpêtre, le plâtre en déroute elle est poussière de son vivant poussière ».* Seul moyen de défense contre cet anéantissement, pour exister, Luce fera corps avec le salpêtre, disparaître de cette place assignée à être élève, rien d'autre ne doit exister entre la mère et la fille. *« Quand celle qui doit apprendre rentrera, elle se glissera dans la forme ramenée par la mère au fond de sa pupille ».* Luce attrapera cette forme et se coulera dans le moule de cette image réfléchie par la prunelle de sa mère, sa consistance et son enveloppe corporelle, que lui renvoie le regard bienveillant maternel. Image du miroir, fausse consistance, dont le dégagement et l'assomption subjective ne pourront être apportés que par l'expérience du langage nous signifiait Lacan (Chapitre 8.3 De l'instance de la lettre au trait unaire p. 145). Hors nomination subjectivante, la désignation de l'école, "celle qui doit apprendre" assigne Luce à une place qu'elle n'est pas en mesure de pouvoir occuper et encore moins assumer en la reprenant à son compte, pas d'affiliation possible. Luce ne se retrouvera que dans son double au fond de l'œil de sa mère, image hors-texte et hors tiercéité, les mots n'ont pas besoin d'être. Les images sont et se suffisent à elles seules. Mademoiselle Solange insiste et force le seuil de la maison. Toute intrusion semble mortifère *« La Varienne l'a vue arriver comme on voit arriver la mort sur son chemin […] la maison n'est plus ».* La Varienne sait, elle déchiffre l'énigme de cette venue, elle qui a donné la vie devra bien se résoudre à laisser partir son petit bout d'elle qui la complète si bien, pour enfin rendre sa petite Luce à la vie, à la vie en lien aux autres. Mais ce n'est pas chose si facile. L'institutrice persévère (père-sévère), que l'on peut entendre du côté d'une fonction de père imaginaire, agent de la privation réelle d'un objet symbolique. Le savoir est obligatoire, le cas de cet enfant ne peut rester irrésolu. Face à l'ardeur pédagogique de Mademoiselle Solange et la résignation de La Varienne, Luce "demeurera" à l'école après la classe. L'institutrice inscrit ce nom, Luce M, sur le grand tableau noir. *« Mademoiselle Solange ne sait pas ce qu'elle engendre en obligeant son élève à voir se former sous ses yeux, seul sur ce tableau, pour elle toute seule dans la classe ».* Luce reste interdite et finira par s'enfuir sans un mot. *« Le nom veut entrer en elle. Le nom la guette et elle a beau, de toutes ses forces le chasser loin d'elle, le nom la poursuit. Elle vomit le ventre crispé sur le vide […] les bras fort (de La Varienne) se sont clos sur elle, l'ont portée sur le lit. La petite est malade, très malade*

[...] le nom est entré. Rien ne peut le faire sortir». Il y a péril en la demeure subjective. Apprendre peut rendre malade. Apprendre c'est accepter de rentrer dans l'inconnu. Le corps parle l'intrusion insoutenable que les mots ne peuvent dirent. Luce se laisse aller, attirée vers le néant qui appelle et rappelle le corps à corps maternel de ce premier autre. Une étrange maladie s'empare de la fillette, ouvrant pour l'enfant, un temps sans limite où dedans et dehors finissent par se confondre, elle et sa mère, toute aux soins maternants de sa fille. Mademoiselle Solange a bien tenté une nouvelle incursion en se rendant au chevet de Luce, intrusion restée cette fois-ci lettre morte, l'institutrice "demeure" figée à l'extérieur, rien n'entrera dans la maison. Présence-absence, l'institutrice s'interroge sur ce qu'elle a bien pu dire pour que Luce se soit enfuie. « *Est-elle la seule à se soucier des choses, du nom de chacun ? Comment se fait-il qu'un nom ait pu faire disparaître un enfant ?* » Mademoiselle Solange fixe la place de l'absente et finit par taire le nom de Luce de l'oralisation de l'appel journalier, pour faire disparaître la trace écrite du carnet d'appel. Plus d'appel, seul reste le vide, le vide de la place sur le banc d'écolier, le vide de la ligne dans le cahier d'appel. Aucune trace ne doit subsister, l'absence même de l'absente finit par disparaître. La maîtresse demeure seule dans la salle de classe, quelque chose qu'elle a traquée chez une petite fille l'a envahie. Elle en demeure abrutie, comme si elle avait absorbé le mal. Plongée mélancolique, une étrange maladie s'empare de l'enseignante.

La Varienne et sa petite Luce peuvent se passer de tout, même de nom. Dans le désespoir d'une mère face à la perte du fil vital de sa fille, dans le corps à corps avec sa fille, La Varienne retrouvera les forces qu'elle a su saisir au moment de l'enfantement. Luce sera ramenée à la vie dans le rappel du cri qu'elle adressera alors à sa fille. *« La plainte de la Varienne monte. On pourrait croire à un cri de bête, un feulement, s'il n'y avait comme une parole tout au fond de la plainte. Le nom de la petite. Elle appelle. Elle appelle de loin cette force qui l'a faite mère […] de si loin Luce l'entend. Ce chant-là est celui qui l'a portée au monde la première fois. Ce chant-là elle ne le sait pas, est celui que l'homme, Monsieur "M" a entendu, une fois, une seule, un chant qui l'a tiré de son ivresse […] couché contre une femme […] un chant qui l'a fait quitter le village parce qu'il ne pouvait pas la quitter».* La répétition est à l'œuvre, par ce chant repris dans la plainte de la Varienne, ce don d'amour de la mère à l'enfant, de l'homme à la femme. La mère appelle, dans ce chassé-croisé de l'appel, le cri ne reste plus sans réponse. Dans le rappel du chant du père, la mère fait cas de la parole de l'homme qui l'a faite mère, parole qui ouvre à la circulation du désir, la mère nomme. Cet appel met en quelque sorte un terme, borne la figure abjecte et obscène du père archaïque d'avant l'œdipe, incarnation mythique de la Chose innommable. La voix du chant de la mère,

mélange inquiétant de douleur et de jouissance, s'inscrit d'abord comme une réappropriation pour la mère de ce déjà entendu de la voix du père qu'elle avait dénié, mais pourtant toujours déjà là, "*unheimlich*". Supporté par le rappel du chant de la mère, cette vocation maternelle ouvre à l'invocation[262] filiative pour Luce. Et c'est bien dans cette nomination que s'ouvre une inscription à prendre une place dans la lignée filiative, ouverte par la trace de son nom laissé sur le tableau noir de l'école là où la désignation *« celle qui doit apprendre»*, cet "à -prendre" ne pouvait être que rejeté faute de résonnance symbolique et subjective. La désorganisation introduite par l'institution scolaire, rappelle l'appel. Porté par la mère, ce rappel fraye le passage du père archaïque à celui du Nom du Père. Cette nomination de l'école ouvre alors sur le champ de la filiation qui pourra être repris par la mère entrouvrant les cordonnées paternelles. Luce restée sans voix, s'abimant - ou se restaurant - dans les failles et le salpêtre des murs, dans ce rappel, l'enfant retrouve progressivement le fil et la vie. Au détour de fils colorés rapportés par sa mère, Luce déploiera une activité de broderie reproduisant d'abord les images du jardin, puis petit à petit, les bribes et fragments dont elle n'a pas réussi à se débarrasser dans sa tête, ces lettres qu'elle finira par égrener une à une, jusqu'au "s". Elle le reconnaît. Le nom de Mademoiselle Solange commence par ce signe-là. *« Envie de l'écrire tout entier, avec le fil et l'aiguille. L'envie. Une force juste née, terrible […] Inventer à sa façon à elle d'écrire les lettres, le O, le L. Oublier l'abécédaire […] choisir les couleurs pour faire courir Mademoiselle Solange […] faire revenir le sourire dans les yeux de Mademoiselle Solange»*. Répétitions de fantasmes de la scène primitive à l'œuvre, enfiler le fil dans le chat de l'aiguille, transpercer le tissu blanc avec l'aiguille pour y laisser une trace de couleur et voir, petit à petit, se féconder les mots et les adresser à l'autre, ce substitut identificatoire de l'imago maternelle. Luce a trouvé les moyens de faire parvenir sa broderie à Mademoiselle Solange. L'institutrice sort au petit matin envahie d'une gaîté et d'un élan qu'on ne lui connaissait plus. Dans le village désert à cette heure matinale, la rencontre avec la voiture du laitier lui est fatale. On retrouvera, niché au fond de sa main, un mouchoir brodé à son nom, chaque lettre d'une couleur différente, un arc-en-ciel. *« Morte. Luce a vu des bêtes déjà… jamais des gens. Morte ça ne peut pas être Mademoiselle Solange Luce continue à trouver les mots tout au fond d'elle. Toutes les leçons de Mademoiselle Solange sont là. Les mots sont vivants »*. L'absence revient débusquer ce qui commençait à peine à s'imaginariser. Pas de mots, pas de larmes, les gestes enveloppants de sa mère la rassurent. Cependant, pour

---

[262] Jean-Michel Vives, *La place de la voix dans la filiation*, in cliniques méditerranéennes 2001/1 - no 63 pages 157 à 166

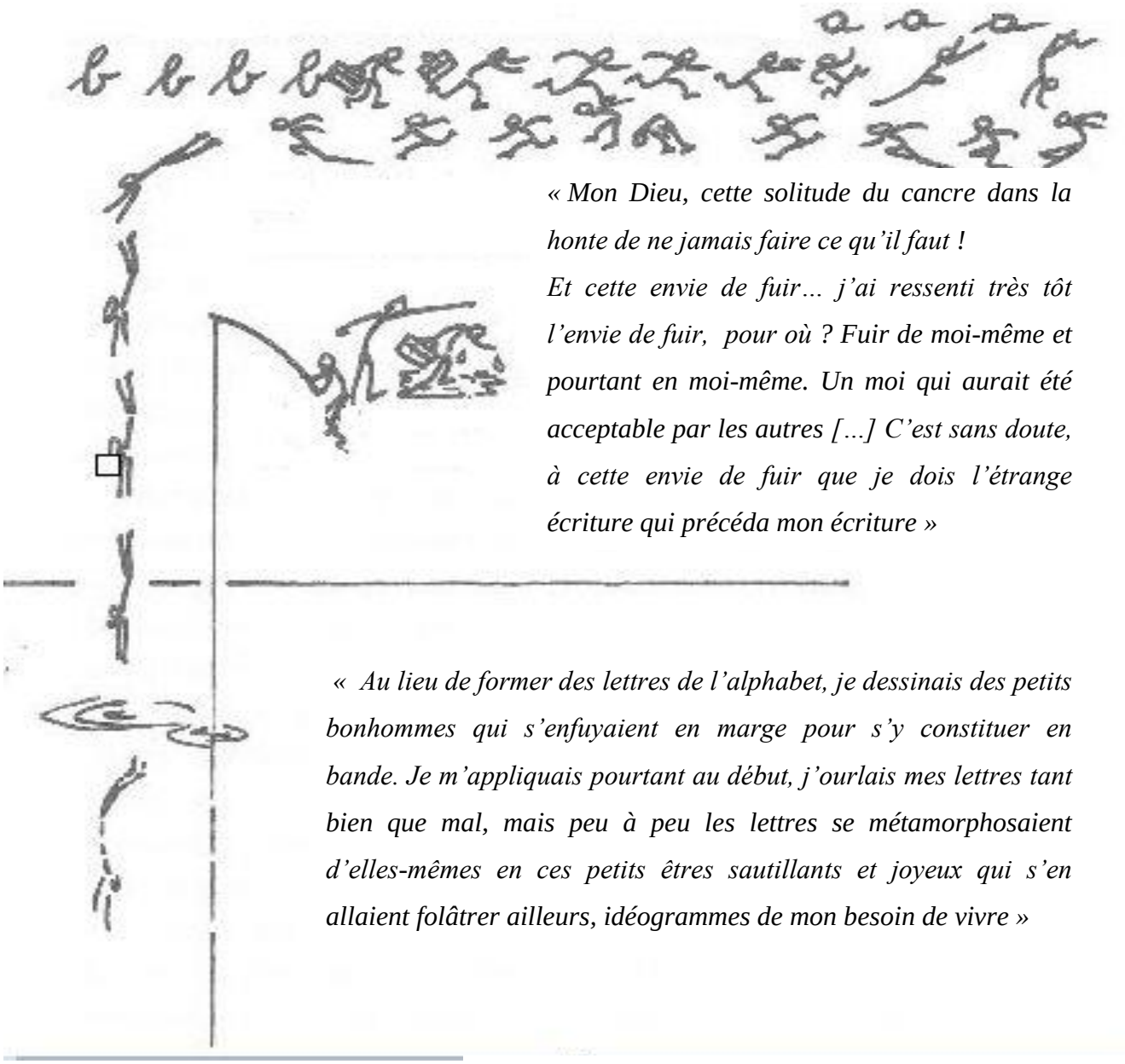
la fillette, les mots sont vivants et sont entrés. *« Au matin Luce a quitté la maison. La Varienne n'a rien fait. Les bras lourds le long du corps, elle a regardé la petite qui reprenait le chemin. Luce est allée jusqu'au village, jusqu'à l'école, la tête vibrante. […] devant la grille la petite s'arrête. […] Du fond de sa poche, elle sort sa petite dent qu'elle tient serrée, très fort »*. Luce poursuivra son chemin jusqu'au cimetière où elle n'était jamais venue, recherchant le nom de Mademoiselle Solange parmi tous les noms. Elle s'arrête devant la terre fraîchement retournée. *« Elle parle, elle Luce. Désormais elle commencera toujours par son nom. Elle récite dans le silence toutes les leçons qu'elle a retenues. C'est une longue litanie où tout savoir s'entremêle. […] Quand elle a achevé, elle se penche, creuse dans la terre un tout petit trou. Elle y dépose sa dent, reste un temps accroupie puis s'en va. À la grille La Varienne attend»*. Au lendemain, Luce reprendra le chemin du village, La Varienne laissera faire. Luce ne va pas à l'école, poursuivant sa route elle ira voir Mademoiselle Solange pour lui réciter ce qu'elle sait. *« Le monde s'est ouvert »*. Les paroles de Luce s'élèvent et ne demeureront plus.

Au travers de cette écriture romancée, Jeanne Bénameur nous introduit subtilement à ce lien énigmatique mère/enfant dans lequel l'absence et l'étrangeté vont progressivement s'immiscer. Cette étrangeté, que Luce ne connaissait pas auparavant, génère une profonde angoisse et ouvre à la différenciation du moi et de l'autre qui va se déployer dans une intrication symbolique / imaginaire ouverte par la discursivité de l'enseignante qui "père-sévère" dans sa fonction de père imaginaire qu'elle a investie. La brèche d'inscription symbolique dans le rappel au Père posée par l'école dans l'empreinte de la trace de son nom laissée sur le tableau noir a fait énigme, peut alors ouvrir à la référence imaginaire qu'elle sous-tend propice aux identifications. L'identification se déploie dans cette double valence, identification aliénante, c'est-à-dire distinctive, et identification constitutive, c'est à dire unifiante, pour faire du UN, marque de l'identité, ce que le jeu des fils de broderie exploités par Luce illustre : se détacher pour pouvoir faire lien, mais aussi, au passage, pouvoir se détacher de ce petit bout de dent sans en subir en retour un anéantissement subjectif, tout en l'offrant au substitut de l'imago maternelle, Mademoiselle Solange.

Le parcours de ce roman illustre cette métaphorisation de la fonction parentale de l'Education Nationale (chapitre 7.2), introduire un écart aussi douloureux soit-t-il. Alors que le village s'était habitué à la vie en marge de La Varienne et sa Luce, Mademoiselle Solange persévère et introduit un écart qui permet de repositionner la question des limites et de la jouissance mortifère de ce collage mère-enfant, ouvrant sur le rappel du premier cri et introduisant les coordonnées paternelles. L'institution, la famille comme l'école, toujours référée à l'image

fondatrice, quelles qu'en soient les formes qu'elles pourront prendre, est non seulement une courroie de transmission civilisatrice, mais elle est aussi en place d'interprète. L'école est ce lieu de séparation par excellence, encore faut-il que la discursivité en jeu maintienne un écart, fondant et instituant du sujet, qui ouvre à la subjectivation. Cette discursivité vient en écho au maniement de la filiation, et ses diverses figurations, à savoir, **de l'identique**, du même, du double ou du semblable, **du différent** et de l'autre, ou, autrement dit, «la question des limites sujet / objet» que le déploiement fantasmatique soutient afin de déployer cet arrimage identificatoire nécessaire au développement subjectif. Donner une consistance à l'image que nous renvoie le miroir, cette consistance que nous apporte le langage, de la parole à l'écrit, cet écrit dont Jeanne Bénameur dit dans un entretien « *Écrire c'est accepter d'être au monde, accepter de laisser une trace dans ce lien où il faut être, sachant qu'un jour on n'y vivra plus* ». La mort, ce quart élément qui permet au quatuor œdipien de consister.

11.3.8 « Chagrin d'école » - pour être un fils il faut tuer le père



« Mon Dieu, cette solitude du cancre dans la honte de ne jamais faire ce qu'il faut !
Et cette envie de fuir… j'ai ressenti très tôt l'envie de fuir, pour où ? Fuir de moi-même et pourtant en moi-même. Un moi qui aurait été acceptable par les autres […] C'est sans doute, à cette envie de fuir que je dois l'étrange écriture qui précéda mon écriture »

« Au lieu de former des lettres de l'alphabet, je dessinais des petits bonhommes qui s'enfuyaient en marge pour s'y constituer en bande. Je m'appliquais pourtant au début, j'ourlais mes lettres tant bien que mal, mais peu à peu les lettres se métamorphosaient d'elles-mêmes en ces petits êtres sautillants et joyeux qui s'en allaient folâtrer ailleurs, idéogrammes de mon besoin de vivre »

Daniel Pennac, *chagrin d'école*, édition Gallimard, 2007
idéogrammes de l'étrange écriture de l'auteur extrait de « chagrin d'école » p. 34
Citations p. 30 et p. 31

Deux messieurs d'un certain âge se promènent le long du Loup leur rivière d'enfance, là où un demi-siècle plutôt ils s'y plongeaient dans l'insouciance de leur âge et la transparence offerte par les flux de l'eau vive. Daniel Pennac confie à son frère Bernard son projet d'écriture. *« Un livre sur l'école, non pas l'école qui change, dans la société qui change, comme a changé cette rivière, mais au cœur de cet incessant bouleversement, sur ce qui ne change pas, justement, sur une permanence dont je n'entends jamais parler : la douleur partagée du cancre, des parents et des professeurs, l'interaction de ces chagrins d'école*[263] . Dès l'origine de son projet Pennac nous pointe la permanence de ce processus intérieur, l'appropriation et l'intériorisation des connaissances, apprendre ne va pas de soi, et ce, quelle que soit l'époque, les exigences et les attentes. Ce processus s'inscrit depuis toujours dans une triangulation parents-enfant-école. L'auteur se dit issu d'une famille bourgeoise aimante, sans conflit, entouré d'adultes responsables dont aucune explication ne peut être tirée de l'historique familial sur trois générations. Ce qui excluait toute tare et signait "l'ascension républicaine de chacun grâce à l'école laïque, publique et obligatoire" (père polytechnicien, frères ingénieurs et officier). Rien ne manquait y compris la culture ambiante conforme au milieu de l'époque, dans laquelle Pennac puisait le goût pour la littérature que lui avait transmis son père. « *Non seulement mes antécédents m'interdisaient toute cancrerie mais, dernier représentant d'une lignée de plus en plus diplômée, j'étais socialement programmé pour devenir le fleuron de la famille*[264]*... »* Mais rien n'y fit, cancre il resta. Ce qui se pose en opposition à cet interdit d'être cancre, interdit de ne pas savoir. La question de la cause originelle maintes fois évoquée en famille restera sans réponse, si ce n'est dans la raillerie de son frère Bernard se remémorant le fait que son petit frère âgé de six ans était tombé dans la poubelle municipale à ciel ouvert à Djibouti, « poubelle » qui inspire un sentiment de déchet convenant finalement très bien à l'auteur. Signifiant redondant et non officialisé dans le milieu scolaire et les représentations que peuvent avoir certains parents et enseignants des sections spécialisées, classes poubelles, voies de garage, ou comme le souligne Pennac[265], de certains collèges hors contrats qui acceptent de recueillir le rebus du collège. Sous quarante degrés, sa plongée et sa macération un temps certain dans les détritus lui valût une convalescence sous injection de pénicilline, dont la seule présentation de la seringue engendrait une peur non retenue. Métaphore de la peur de l'injection, au symbolisme

263 Daniel Pennac, chagrin d'école, p. 20-21
264 Ibidem p. 26
265 Ibidem p. 27

transparent, sera reprise par Pennac dans un déplacement et changement d'objet *« peur de la piqûre, voilà une métaphore parlante : toute ma scolarité passée à fuir des professeurs envisagés comme des Diafoirus armés de seringues gigantesques et chargés de m'inoculer cette brûlure épaisse […] la peur fut bel et bien la grande affaire de ma scolarité ; son verrou*[266] *»*. Pennac ne voudra rien en savoir. Cet épisode ´poubelliqueux´ marquera le petit Daniel « d'enfant précaire » occupant sa vie durant l'inquiétude maternelle que, pas même le présent ne pouvait balayer, résistant à toutes les preuves de réussite *« n'étant pas destiné à devenir, je ne lui paraissais pas armé pour durer. J'étais son enfant précaire*[267] *»*. Une "anxiété fossile" nous dira l'auteur plus loin, anxiété qui se reflète dans le regard que pose une mère sur son petit de soixante ans. Rien ne prédisposait Pennac à cet avenir de cancre. *« Dernier-né d'une fratrie de quatre, j'étais un cas d'espèce […] j'étais un objet de stupeur, et de stupeur constante car les années passaient sans apporter la moindre amélioration à mon état d'hébétude scolaire […] même le chien de la maison était capable d'authentique raisonnement et pigeait plus vite que moi*[268] *»*. L'épisode de Djibouti marque sa sixième année. Comme le pointe l'auteur, six ans c'est l'année du « a », l'âge d'entrée à l'école primaire, âge de confrontation au code de l'écrit. Il lui fallut un an pour "retenir" la première lettre de l'alphabet avant de franchir "le désert de son ignorance qui commençait à la lettre b". Cet alpha de la langue marque du commencement que l'on entend dès les premiers babillages de l'infans. Ces lettres qui, au fur et à mesure, perdaient toute consistance, telles ses idéogrammes, sa bande de son enfance à laquelle il tient plus que tout. Ces lettres qui, dans leur habit majuscule, se posaient aussi telles de « *terribles sentinelles. Il me semble qu'elles se dressaient entre les noms propres et moi pour m'en interdire la fréquentation. Tout mot frappé d'une majuscule était voué à l'oubli instantané […] interdit de mémoire pour cause de majuscule tétanisante*[269]*»*. L'oubli, le refus d'intériorisation s'immisçait jusque dans la configuration même du nouage des lettres pour constituer les mots qui alors perdaient jusqu'à leur première consistance significative, lorsque tout justement l'élève y cherchait un sens, celui demandé par le professeur « *les mots les plus simples perdaient leur substance dès lors que l'on me demandait de les envisager comme objet de connaissance […] ils ne représentaient plus rien, Jura me disais-je, Jura ? Jura… et je répétais le mot inlassablement, comme un enfant qui n'en finit pas de mâcher, mâcher et ne pas avaler, pénétrer et ne pas*

266 Ibidem p. 28
267 Ibidem p. 15
268 Ibidem p. 19
269 Ibidem p. 23

assimiler, jusqu'à la totale décomposition du goût et du sens […] Jura, Jura, jura, jus, rat, jurajurajura, jusqu'à ce que les mots deviennent une masse sonore indéfinie, sans le plus petit reliquat de sens, un bruit pâteux d'ivrogne dans une cervelle spongieuse… C'est ainsi que l'on s'endort sur une leçon de géographie[270]*»*. Les mots désarrimés de leur chaîne signifiante, se réduisent à leur pure matérialité. Les mots sont, mais ne désignent plus, ils s'évanouissent dans les bras de Morphée. Morphée, dieu des rêves et des songes, était le "fils de…" selon certains théologiens antiques, fils d'Hypnos (dieu du sommeil) et de Nyx (déesse de la Nuit) et selon d'autres auteurs, Morphée était un fils engendré par la seule déesse Nyx, plus besoin d'être deux pour faire du Un. Attiré par l'appel de la nuit, le sujet chute, au mieux bercé par le monde onirique. Dans leurs collusions, plus que de s'évanouir, les mots se décomposent et ne font plus différence. Décomposition, dissolution, déliquescence qui n'est pas sans rappeler la précarité et le déchet, signifiants de son conflit inaugural de cancre. Conflit inaugural qui semble prendre des assises plus archaïques du côté de l'oralité (avaler) et de l'analité (retenir). De son père on en saura pas beaucoup plus, si ce n'est sa patience et son ton "*ironique et sage… à distance respectueuse de la vie qui se continuait*[271]". Ton décalé qui reste malgré tout percutant mais laissant toujours à l'enfant la voie ouverte d'un autre possible, lointain « *pas de panique dans vingt-six il possédera son alphabet*[272] ». De même lorsque le désespoir de sa nullité persistante envahit Pennac au point d'envisager prématurément un terme à son calvaire, ce père soucieux a juste passé sa tête par l'entrebâillement de la porte pour confier à son fils *«Ah ! Daniel j'ai complètement oublié de te dire : le suicide est une imprudence*[273] ».
Le roman s'ouvre sur l'anxiété maternelle persistante. Et ce n'est probablement pas un hasard de convoquer mère et père, au commencement de ce récit autobiographique, conviant du même coup l'énigme originaire, désir de la mère et coordonnées paternelles. Dans ce prologue, l'auteur commence par ce qu'il nomme « l'épilogue », l'anxiété maternelle persistante faisant rejoindre dans la même phrase commencement et fin. Il y signifie aussi être entré dans le dictionnaire des noms propres sous la lettre P. « Pennac », de son vrai nom Pennachhionni, coupure de son nom, choisie à la sortie de son premier livre (pamphlet qui s'attaque aux grands mythes constituant l'essentiel du service national : l'égalité, la virilité, la maturité), afin de ne pas heurter son père, éviter les recoupements possibles face à la déception palpable de sa mère : ne pas heurter le père pour ne pas décevoir la mère. Déception

[270] Ibidem p. 23
[271] Ibidem p. 45
[272] Ibidem p. 18
[273] Ibidem p. 75

encore active alors même que le fils est à son tour père, en âge d'être grand père. L'enfant dernier né est resté l'enfant précaire de sa mère, pas de puiné qui vienne derrière pour le déloger. L'auteur s'est perçu comme ne pouvant totalement combler le désir de sa mère. Il est cet enfant à qui il manque toujours quelque chose, perte qu'il faut d'abord pouvoir reconnaître. L'enfant hésite un temps : rester à cette place aux bénéfices secondaires non négligeables et en même temps vouloir s'en dégager. À la sortie de la période œdipienne, à cet âge où les pulsions libidinales devraient sommeiller pour laisser place à la sublimation dans les apprentissages scolaires, Daniel Pennac bute sur ce qui devrait faire limite à ses désirs inconscients, la castration. Les glissements incessants de la lettre (temporalité filante à retenir l'alphabet, la bande des idéogrammes…), l'interdit de franchissement de majuscules (symbole par excellence du Nom propre) et la dissolution des mots que l'assemblage des lettres pourrait engendrer (compromission de la chaîne signifiante et sa scansion nécessaire) témoignent de sa fragilité en ce point précis, la question de la limite. Ce que Pennac nous décrit très bien dans ses idéogrammes comme un "désir de fuite de moi-même ou désir de fuite en moi-même". Le redoublement nécessaire dans l'association "moi" et "même" utilisé par Pennac, convoque le moi et son semblable, l'étranger en soi. Rien ne peut entrer, fuir celui qu'on me désigne être, précaire, cancre…, qui rappelle ce "c'est pas moi" déjà évoqué, ou fuir en moi-même pour retrouver cette part en soi, cette représentation d'un avant conflit poubelliqueux, vers une régression encore plus archaïque. Ces traces laissées en marge sur le papier dans lesquelles on peut entendre poindre le clivage du moi et sa représentation imaginaire. Devenir un "moi acceptable par les autres", dans le regard de l'autre, cette image renvoyée mais aussi accepté **par** les autres, par la parole nommante, le regard seul ne se suffit pas à lui-même. Pennac tentait de faire le tour de l'objet en ourlant ses lettres, circonscrire le vide du "a", en faire le tour, repasser en ce point pour l'attacher et la lier à la marque suivante, qu'importe la différence que les lettres pouvaient porter en elle. En vain, les lettres prenaient leurs jambes à leur cou pour se barrer de la place à laquelle elles étaient assignées. Son désir d'être s'animait, les lettres membrées (substitut de la dimension phallique à conquérir) prenaient corps et trouvaient à se loger à la faveur d'une métamorphose en ces petits êtres sautillants et joyeux qui s'en allaient folâtrer ailleurs, idéogrammes de son besoin de vivre. En tant que cancre, ce ratage marque la substitution métaphorique du désir et fait objection symptomatique au désir de l'autre qui, dans la place assignée de la programmation sociale à être le fleuron de la famille, renvoie aussi en négatif à ce qui fait énigme pour la mère où dans le même temps le rapport au père interroge. Comment le petit enfant précaire pourrait-il s'autoriser à dépasser le père face auquel rien ne l'oppose?

L'histoire familiale sans aspérité apparente, rejoint le questionnement de Freud aux sources de sa trouvaille maternelle de l'été 1897, association relevée par F. Ansermet. Faut-il vraiment partir à la recherche d'un historique traumatique pour expliquer le destin du névrosé ? Pris de doute Freud effectue un voyage pour Rome, « voyage dans le voyage[274] » ce qui l'amènera sur la voie du complexe d'œdipe, sentiment amoureux éprouvé pour la mère et sentiment de jalousie envers le père. Point de jalousie et encore moins de rivalité avec le père. Préserver la figure du père orientera les actes de Pennac. L'auteur ne prendra conscience de la fierté du père, fierté jamais énoncée, repérée tardivement qu'au travers d'une enveloppe redécouverte quelques années plus-tard, dans l'épigraphe « professeur » qui lui était destinée.

Plusieurs rencontres seront décisives dans son parcours de cancre initiant le retournement de cancre en professeur puis en auteur, "auteurisation" qu'il s'octroie après avoir amputé son patronyme de quelques lettres, à la fois préservant le père, et tuant d'un même trait le père, dans cette castration orthographique du nom du père qu'il s'impose pour trouver sa place dans cette lignée. L'accession au statut d'auteur reconnu, en son nom propre, quelque peu "castré" n'adviendra qu'après la mort du père. Pour être un fils, il faut symboliquement pouvoir tuer le père, cette transcription du mythe d'Œdipe en complexe.

Trois rencontres seront décisives pour le sortir de son hébétude scolaire. La première se déroule lors de son passage en internat, cette séparation effective qui le sort un temps du marteau de l'école et de l'enclume de la famille : un seul interlocuteur à qui rendre des comptes le trimestre, un autre les vacances (la semaine et le Week-End ses deux dernières années d'internat). Et la rencontre de l'interdit, de l'interdit déplacé, l'interdit de lire. Ce qui aura vite fait d'aiguiser sa curiosité doublement éveillée, par la jouissance qu'offre la transgression, associée au plaisir de la découverte de ce que pouvaient bien cacher ces pages d'écriture, lui rappelant par ailleurs ces après-midis littéraires passées avec son père, nouage d'un idéal et d'un interdit. Cette quête de savoir croisera, un professeur de français (et de quelques autres qui vont suivre), sa deuxième rencontre, le délogeant de sa place de cancre, pour le convoquer sous le jour sous lequel l'adolescent se présentait « *un affabulateur sincère et joyeusement suicidaire. Epaté sans doute, par mon aptitude à fourbir des excuses toujours plus inventives pour mes leçons non apprises ou mes devoirs non faits, il décida de m'exonérer de dissertations pour me commander un roman. Un roman que je devais rédiger dans le trimestre, à raison d'un chapitre par semaine. Sujet libre, mais prière de fournir mes*

[274] François Ansermet, *un voyage dans le voyage : de l'inhibition au traumatisme,* lettre mensuelle n° 254, janvier 2007 – Ecole de la Cause Freudienne ECF

livraisons sans fautes d'orthographe, "histoire d'élever un peu le niveau de la critique " […] un vieux monsieur d'une distinction désuète qui avait repéré en moi le narrateur». Ce professeur a trouvé à bon escient le levier de la mise en récit en puisant dans le trait de singularité de Pennac, mettre au travail son propre savoir, ce savoir insu, pour produire un savoir, et pouvoir enfin s'approprier la demande de l'autre, parce qu'elle relance son propre désir. Le cadre est posé et les exigences sont clairement définies « *il s'était dit que dysorthographique ou pas il fallait m'attaquer par le récit si on voulait avoir une chance de m'ouvrir au travail scolaire. J'écrivais ce roman avec enthousiasme […] pour la première fois de ma scolarité, un professeur me donnait un statut ; j'existais scolairement aux yeux de quelqu'un* ». C'était énoncé ainsi dans ses idéogrammes, un "Un moi qui aurait été acceptable par les autres ".

Autre rencontre professorale à signaler, celle d'un professeur de maths, qui ne croyait pas aux ensembles vides, le zéro pointé, auquel les élèves se vantaient d'être à tout jamais enchaînés : l'enseignant considérait « *nos réponses élémentaires comme d'inestimables pépites […] vous croyez que vous ne savez rien, mais vous vous trompez, vous en savez énormément ! Regarde, Pennachionni, savais-tu que tu savais ça*[275]*? »*. Pennac analyse ce rapport à ces enseignants trop rares, de la façon suivante « *en leur présence – en leur matière- je naissais à moi-même : mais un moi mathématicien, si je puis dire, un moi historien, un moi philosophe, un moi qui, l'espace d'une heure,* ***m****'oubliait un peu,* ***me*** *flanquait entre parenthèses,* ***me*** *débarrassait du moi qui, jusqu'à la rencontre de ces maîtres, m'avait empêché de me sentir vraiment là*[276]*»*. (Les accentuations typographiques sont de l'auteur). Et c'est bien là toute l'essence du rapport hégélien du maître et de l'esclave, voie initiée par le rapport à la vérité intérieure dans la relation maître élève au regard du seul Maître (Dieu) possédant la Vérité, auquel Saint Augustin[277] (*De magistro*) nous ouvre la voie. Ce rapport au savoir qui lie le maître et l'élève se structure au champ de la loi. Dans la relation transférentielle, le savoir insu de l'élève s'articule au maître supposé savoir, ce qui fait vivre le maître. L'insistance sur le pronom personnel effectué par l'auteur signe ce rapport singulier de la coupure du moi et du Je dont la suture est inlassablement à renouveler. Ce rapport à ces maîtres, et au maître qu'il est devenu, amène Pennac, dans la présentation d'un cas dans son livre[278], à introduire un étrange temps

---

275 Ibidem p. 263-264

276 Ibidem p. 266-267 – les accentuations des pronoms personnels sont effectués par l'auteur lui-même.

277 St Augustin, (354-430) *Le maître - De magistro,* édition Klincksieck, 2002 (1ère édition 1988 traduit par B. Jolibert)

278 Ibidem p. 124 à 126

de conjugaison qu'il nomme le "présent d'incarnation". Dans ce cas Pennac expose la façon dont il a amené son élève (et quelques autres) à interroger tous les pronoms neutres dans les propos désabusés des adolescents *« nous avons donc ouvert le ventre de ce "*y*", de ce "*en*", de ce "*ça*", de ce "*tout*", de ce "*rien*". Leur dissection scrupuleuse, de ce "*y*", révéla à des élèves l'image qu'ils se faisaient d'eux-mêmes »*. En attaquant de front ces pronoms sous lesquels les élèves se présentent en première personne - *je m'en fous, j'y comprends rien* -, Pennac déloge la neutralité apparente : au *j'y arrivai pas* de l'élève répond le *où veux-tu aller ?* du maître, au *je m'en moque* répond ce *c'est quoi ce en?*- Dans l'entretien déjà cité, Pennac explicite ce temps de conjugaison « le présent d'incarnation » : il s'agit d'aller chercher ces élèves qui sont ailleurs tout en étant là physiquement quelles qu'en soient les raisons d'ailleurs. Il s'agit de les incarner pendant cette heure-là, de susciter le présent, un présent renforcé, en d'autres termes d'incarner effectivement le présent de la matière enseignée. Ce présent d'incarnation, à la fois creuse et unit la trame qui ourdit ce lien d'UN-carnation, personnification dans une apparence et une coloration à chaque fois singulière qui permet de tisser le lien à l'autre autour de l'objet qui les réunit, entre désir et demande de l'autre.

La troisième rencontre que Pennac évoque très brièvement, mais non moins décisive, est celle de l'autre sexe et de l'amour. *« Un autre élément de ma métamorphose fut l'irruption de l'amour dans ma prétendue indignité. L'amour! Parfaitement inimaginable à l'adolescent que je croyais être […] un autre genre d'incarnation, qui révolutionna ma vie et signa l'arrêt de mort de ma cancrerie. Une femme m'aimait. Pour la première fois de ma vie mon nom résonnait à mes propres oreilles ! Une femme m'appelait ! J'existais pour une femme, dans son cœur, entre ses mains et déjà dans ses souvenirs*[279]». Cette rencontre se déroule sur fond d'improbable rencontre, Pennac redouble sa terminale alors que la jeune fille poursuit hypokhâgne, haut lieu du savoir et des lettres. Cette rencontre de l'autre croise, à nouveau les paroles paternelles "ironiques et sages". *« À la blague de mon père sur la révolution nécessaire à ma licence et sur le risque d'un conflit planétaire si je tentais l'Agreg, j'ai ri de bon cœur et rétorqué que, pas du tout, pas la révolution, Papa, l'amour, nom de Dieu : L'amour depuis trois ans. La révolution nous l'avons faite au lit, elle et moi*[280]». Ce troisième temps de confirmation subjective lui permettra de s'approprier et de reprendre enfin à son compte cette inscription en première personne en répondant à son nom, lorsque l'autre

[279] Ibidem p. 102-103
[280] Ibidem p. 104-105

l'appelle. Pennac peut enfin accepter la coupure psychique nécessaire, séparation du sujet d'avec son origine, séparation à la fois mythique et réelle. Pennac, avec humour et amusement prend appui sur l'adage paternel pour mieux s'en séparer lui permettant de répondre en son nom propre de ce qui lui arrive, la rencontre de l'autre sexe et la différence. Le doute, déporté par l'ombre maternelle, ne cessant pour autant de le tarauder à la confrontation de chaque nouvelle page blanche.

Bien d'autres éléments cliniques pourraient être puisés dans cette autobiographie, mais je ne retiendrai qu'un dernier élément, le rapport au semblable qui apparaît omniprésent tout au long du texte. Le semblable apparaît tant au travers de l'adulte que des pairs *« j'étais un gosse prêt à toutes les compromissions pour un regard adulte bienveillant. Quémander en douce l'assentiment des professeurs et coller à tous les conformismes*[281] *[…]Habile aux billes et aux osselets, imbattable au ballon prisonnier, champion de monde en bataille de polochon […] rieur, farceur même je me faisais des amis à tous les étages de la classe, des cancres certes, mais des têtes de classe aussi, je n'avais pas de préjugés*[282] *».* De la multitude des « amis à tous les étages» Pennac pondèrera ce lien tant recherché, "un moi acceptable par les autres" pour exprimer sa profonde solitude dans ces relations éphémères qui ne durèrent que le temps de l'intérêt convoité d'une récréation *« mes camarades de jeu ne me suffisaient pas. Je n'existais pour eux qu'à la récréation, en classe je me sentais compromettant*[283] *».* L'expression constante de cette profonde solitude amena Pennac à rêver, à rechercher à constituer sous quelque forme que ce soit une bande. Cette bande Pennac en a rêvé, et l'a concrétisée dans ces petits êtres sautillants et joyeux qui s'en allaient folâtrer ailleurs, ses idéogrammes de son besoin de vivre. De la bande il dira *« ce qui fait l'attrait d'une bande ? S'y dissoudre avec la sensation de s'y affirmer. La belle illusion d'identité ! Tout pour oublier ce sentiment d'étrangeté absolu à l'univers scolaire et fuir ce regard d'adulte dédain. Tellement convergent ces regards ! Opposer un sentiment de communauté à cette perpétuelle solitude, un ailleurs à cet ici, un territoire à cette prison. Quitter l'île du cancre à tout prix, fut-ce sur un bateau pirate où règnerait que la loi du poing et qui mènerait au mieux en prison. Je les sentais plus fort que moi, les autres, les professeurs, les adultes, et d'une force tellement plus écrasante que le poing, si admise, si légale, qu'il m'arrivait d'en éprouver un besoin de vengeance proche de l'obsession. Quatre décennies plus tard, l'expression avoir la*

281 Ibidem p. 38-39
282 Ibidem p. 30
283 Ibidem p. 32

haine ne me surprit pas quand elle apparaissait dans la bouche de certains adolescents [284] *».* Lorsque paroles et regards se confondent autour de l'objet scolaire, l'objet scolaire qu'il est devenu, le regard des parents et des enseignants convergent sur le cancre qu'il restera, pas d'avenir à envisager sous ce signifiant. Pennac nous transcrit de manière tout à fait lucide ce qu'exprime ce « être seul parmi les autres ». La "bande" cet opérateur de lien à l'autre qui permet d'être, d'être certes "seul", mais d'être aussi "parmi". La bande, ce groupe constitutif de cette espace psychique d'affiliation, la bande communément appelée aussi la tribu. Pennac qualifie son clan de tribu fraternelle "je suis issu d'une tribu de quatre garçons". La tribu, le clan est cet héritage de Totem et Tabou, du père de la horde qui définit en premier l'ordre familial et ses différences, sur lesquelles prendront appui toutes les autres formes de tribus et ses substitutifs, qui seront constitués et rassemblés autour d'une figure, un emblème, quel qu'il soit, qui permet à chaque UN de reprendre à son compte ses règles et ses lois. C'est ce rapport à la loi et le maniement de son représentant phallique, la toute-puissance qu'elle sous-tend, sur lequel Pennac semble buter. Cette confrontation si douloureuse, cette force pas si tranquille, cette force "tellement plus écrasante que le poing, si admise, si légale" que Pennac en éprouvait quelquefois de la "vengeance proche de l'obsession". Dans la suite de son roman, l'auteur décrira[285] quelques représentants du corps professoral et éducatif qui ont écopé de façon agie de la mise en scène de ses vengeances, sans oublier tous les objets choisis pour mettre en acte ses représailles, objets qu'il rangera méticuleusement aux côtés de ses "petits bonhommes fous qui faisaient partie de ma bande" sa bande imaginaire, pour conclure *« c'était idiot, bien sûr, idiot, méchant, répréhensible, impardonnable… Et inefficace avec ça : le genre de sévices qui n'améliore pas le caractère du corps enseignant… Pourtant je mourrai sans arriver à regretter mes poules, mon hareng et mes pauvres bœufs à la langue tranchée. Avec mes bonhommes ils faisaient partie de ma bande*[286] *».* Face à ces actes de représailles/destructions déplacés envers une figuration de tenant de la loi, (meurtre du père), lorsqu'il se faisait prendre, Pennac en a, à chaque fois payé le prix fort, ce qui lui permet à son âge avancé de les assumer et de reprendre à son compte sans aucun regret, tout en pointant leur caractère "déplacé" (intégration de la loi). Pennac consacre un chapitre à ce qu'il nomme « *tu le fais exprès »,* ce qui lui permet à nouveau d'interroger l'indéfini de l'article "le" articulé au "Je", de la causalité à la culpabilité. Qu'importe la cause, tu es le seul coupable, le

[284] Ibidem p. 32-33
[285] Ibidem p. 33-34
[286] Ibidem p. 34

"*pronom **le** comptant toujours pour du beurre*" et Pennac d'analyser *« au* **tu-exprès** *de l'adulte, réponds le* **je-pas** *de l'enfant […] il n'y a que moi, là-dedans, ce* **je**, *affligé de ce* **pas**, *qui dit que, dans cette affaire, je ne m'appartiens pas […] dialogue de sourd, besoin de botter en touche, d'ajourner le dénouement. Nous nous quittons sans solutions et sans illusions, les uns persuadés de n'être pas obéis, les autres de n'être pas compris*[287] *»*. Cette analyse de Pennac illustre le clivage du moi et du Je pris dans la demande de l'autre, ce "c'est pas moi" déjà évoqué. Pennac poursuivra sur la causalité, "thèse de la modernité " ces changements et ruptures sociales et familiales incessantes, thèse qui a bon dos. Chaque parent, chaque enseignant, chaque enfant a toujours une bonne raison de dire, de faire ou non, d'argumenter sur la causalité de ces "*mauvais élèves dans le vaste marigot où grouille la racaille*" pour faire l'amer constat : *«Elle a ceci de commode cette explication, qu'elle repose sur une certaine vérité sociologique, le phénomène sociologique existe, aucun doute. Mais elle évacue la personne, toujours unique, du gamin qui, phénomène de bande ou pas, se retrouve seul à un moment ou un autre, seul face à ses échecs, seul face à son avenir, seul le soir, face à lui-même avant de se coucher […] un si petit pronom pour tant de solitude*[288] *»*, seul face à sa propre affaire, nœud de la vérité subjective.

[287] Ibidem p. 196-197
[288] Ibidem p. 200

C'est à toucher si peu que ce soit à la relation de l'homme au signifiant […]
on change le cours de son histoire en modifiant les amarres de son être »
***Jacques Lacan**, 1957*
« L'instance de la lettre dans l'inconscient
ou la raison depuis Freud »

12 De l'UN à l'autre - Synthèse et discussion

12.1 De l'UN à l'autre

Ces différentes vignettes cliniques nous ont fait traverser ce long et périlleux parcours de subjectivation d'un temps d'enfance, jamais abouti, toujours à renouveler, à tous les âges de la vie. Chacune de ces vignettes forme une entité à chaque fois singulière qu'il me semblait important de déplier pour saisir les articulations et imbrications du lien du sujet avec les représentants de l'Autre familial et l'Autre social. Dans ce parcours de la subjectivation il s'agit en effet pour le sujet de trouver les ajustements nécessaires pour constituer cet UN qui le représente, efforts constants pour se faire rejoindre deux unités disjointes qui s'engendrent de la *Spaltung*, cette division originaire. Cette harmonie antinomique à constituer, nécessite à la fois de rassembler et de différencier, opération qui advient dans la démarche de constitution d'un espace psychique différencié. Articulations singulières à trouver qui passent par l'Autre et ses représentants substitutifs. Ces vignettes se croisent et se recoupent autour de pôles qui nous invitent à la discussion que l'on pourrait rassembler sous les titres suivants :

- *L'ombre de l'Autre maternel.*
- *Au-delà de l'Autre maternel, l'Autre infantile, et déjà l'appel à l'Autre social, ou comment articuler le Nom du père.*
- *L'affiliation ou la tentative d'articulation de l'UN à l'autre.*
- *Encore et en-corps.*

Les relectures focalisées sur ces différents points, qui s'expriment sous des figurations et à des degrés divers dans chacun de ces cas, nous amèneront à interroger, voire à dégager la prégnance du rapport au complexe d'intrusion, ce rapport identificatoire à l'autre semblable. Le complexe d'intrusion va ici prendre toute sa portée, en ce point de confusion du moi et de l'autre. La satisfaction empruntée au frère de lait et la rivalité naissante, sur fond de sevrage, va progressivement ouvrir à la tiercéité, pour aller du narcissisme primaire (porté par le moi idéal) vers le narcissisme secondaire (porté par l'idéal du moi) que le complexe d'œdipe et sa

dimension phallique vectoriseront. Le retournement narcissique induit par la discursivité et son maniement de la filiation réordonne la prévalence du moi idéal sur l'idéal du moi, idéal du moi qui semble buter sur la vectorisation phallique des temps œdipien et post œdipien, lorsque le nouage du tryptique des pères s'embrouille dans les nominations à l'œuvre. Alors que le roc de la castration s'impose à tout parlêtre, son appropriation reste à chaque fois singulière, trouvaille qui consiste à faire rejoindre les deux bords dans une accointance entre l'altérité intrinsèque au langage à celle de l'altérité du semblable. Pour l'enfant la triangulation œdipienne et la vectorisation phallique restent cependant souvent perçues, mais suspendues. Son déploiement, cette remise à plus tard, se trouve assourdi par la discursivité et le maniement de la filiation. Le sujet naissant, se retrouve dans une oscillation, laissé pour compte, entre dimension de la castration à conquérir à laquelle le sujet doit se confronter, alors même qu'il se trouve enserré dans le rapport au semblable du complexe d'intrusion, cette amorce d'altérité. Complexe d'intrusion qui reflète ce rapport au corps auquel le sevrage met un terme ; complexe d'intrusion dans lequel, au travers de la constitution de l'autre comme objet extérieur à lui, le sujet saisit que ses parents, et plus particulièrement le représentant de l'Autre maternel, ne sont plus tout à son soin. Ce corps à corps reflété par le semblable du complexe d'intrusion, l'appelle à retrouver ce qui gît dans cette première trace qui a marqué son corps, ou tout simplement à en redemander encore.

12.1.1 L'ombre de l'Autre maternel

Dans le parcours de la subjectivation, ce premier Autre est celui qui constitue en quelque sorte le prototype de ce que l'enfant va pouvoir ériger du lien à partir du complexe de sevrage, Autre maternel sur lequel tous les autres processus de subjectivation vont s'étager. Sevrage qui marque dans le psychisme humain une trace de la permanence d'un lien biologique qu'il vient interrompre, ce lien vital auquel se substitue progressivement une représentation mentale de la présence/absence, du fort/da. Prototype restreint à sa structure minimaliste binaire, première symbolisation qui pourrait se suffire à elle-même si, comme le soulevait Lacan dans les complexes familiaux, l'imago salutaire à l'origine ne pouvait devenir facteur de mort, une asphyxie subjective pourrait-on dire. Robert Levy nous dira : « sur cette tendance à la mort s'élabore pour chacun ce que l'on appelle la langue maternelle, c'est-à-dire cette capacité de chaque parlêtre à opposer un phonème à un autre pour représenter cette absence, ce rien littéralement ab sens, hors sens, auquel il serait renvoyé en l'absence de réponse de la mère […] Il y a l'idée que non seulement la mère a partie liée avec son enfant

mais que cette partie est partie du propre rapport de la mère à l'*Hilflosichkeit,* c'est-à-dire l'angoisse de castration pour elle-même. Ce qui nous amène à dire que la langue maternelle est non seulement celle de la question de la tendance à la mort, mais qu'elle est dès l'origine empreinte du propre rapport à la mort (à la séparation, au sevrage) pour la mère[289] ». C'est en ce point, le rapport à la castration de la mère que s'initie pour l'enfant une nouvelle symbolisation, une intentionnalité à l'absence de la mère, celle du désir de la mère, portée par la métaphore paternelle. L'enfant passe de l'ordre binaire à l'ordre ternaire auquel le complexe d'intrusion ouvre la voie. Il y a un au-delà de l'enfant pour la mère que la structure du langage met en ordre et dont l'efficacité est suspendue à ce que la mère fait de la parole du père. Faut-il encore que le père veuille et puisse prouver qu'il ne fait pas que priver l'enfant de la mère, et qu'il possède bien l'objet. C'est parce qu'il le possède que l'enfant peut lui attribuer cet objet phallique comme étant ce qui anime la mère. Ces processus vectoriseront l'émergence des identifications secondaires, passage vers l'identité sexuée, que le sujet devra articuler à l'identification primaire, cette première organisation identitaire narcissique du sujet. Ces substitutions symbolisantes, dessinées par l'imaginaire mais bornées par le symbolique ouvrent à « l'œdipiennisation dans laquelle cette métaphore paternelle va servir de fondement à une fonction normative du père dans le complexe d'œdipe, qui marquera avec le refoulement complet la fin de la période infantile[290]». Robert Levy pointe le fait que l'on a trop souvent tendance à prendre la métaphore paternelle comme garantie (contre la psychose) là où il faudra la situer comme un processus en devenir assez long, dont les effets sont multiples. La substitution de l'ordre binaire à l'ordre ternaire amène l'enfant à élargir son lien à l'autre par la constitution de l'Autre infantile (imago maternelle décomplétée et imago paternelle) qui se fonde sur ce premier Autre maternel. L'imago de ce premier Autre peut à tout moment surgir, resurgir, sous forme de l'ombre de l'Autre maternel et ce à chaque avancée sur le chemin de la subjectivation.

Les abysses maternels amenés par Thiphaine sont éloquentes. Ce lien objectal mère-enfant, cette aire partagée qui se répète sur quatre générations, et dont la mère de Tiphaine nous témoigne du démêlé de son propre rapport à la castration à fleur de peau. Ombre maternelle qui se trouve redoublée par l'institution. Tiphaine est une jeune fille qui va bien et se situe dans la normalité de latence. Face à cette ombre de l'Autre maternel et les enjeux du désir, on

---

289 Robert Levy, *l'infantile en psychanalyse. La construction du symptôme chez l'enfant »* édition Erès arcanes 2008, p. 62-63

290 Ibidem p. 76

aurait pu s'attendre à ce que la portée de la métaphore paternelle ouvre à l'idéal du moi, dont le support imaginaire dans ce temps d'enfance est la puissance paternelle phallique. Déplacement autorisé par le troisième temps de la métaphore paternelle, celui dans lequel le père ne fait pas que priver l'enfant de la mère, mais possède bien l'objet imaginaire que l'enfant lui attribue comme ce qui anime la mère. Cet objet apparaît retenu dans les rets de l'ombre maternelle toute puissante et se pose comme un empêchement de la puissance paternelle. Le transfert entre être et avoir le phallus, cette question de ce qui peut bien animer le désir de la mère, semble alors buter sur cet achoppement de la puissance paternelle, attiré par la réactivation de la chimère de l'Autre maternel. L'ombre portée par cet Autre maternel, imprime le champ de l'Autre. L'ombre de l'Autre maternel damasquine et marque de ses traces ce qu'il en est de ce nouage archaïque, cet attachement sécuritaire maternel, pour chaque Un de ces cas.

12.1.2 Au-delà de l'Autre maternel, l'Autre infantile, et déjà l'appel à l'Autre social, ou comment articuler le Nom du père au temps d'enfance

Alexis nous a ouvert à cette articulation de l'Autre maternel à l'Autre infantile des temps œdipiens et sa répétition très tôt avec l'Autre social.

Le Nom du Père est ce qui au temps de l'enfance vient inscrire et soutenir la différence qui permet au sujet d'avancer sur son parcours de la subjectivation pour cet enfant tributaire et pris dans le maniement de la filiation des instances parentales. Nom du Père qui se trouve incarné dans les figures de l'Autre et qui au sortir les défilés œdipiens permet, le temps de la latence, de faire patiemment tenir le nouage borroméen des trois registres R.S.I. L'Autre infantile et ses substituts du temps d'enfance profilent l'Autre social qui viendra au mieux en place de la destitution de l'Autre infantile au cours de la passe adolescente. Destituer l'Autre infantile suppose qu'il ait à minima consisté, tant dans ses versions idéalisantes que frustrantes. L'Autre social de l'enfance était destiné à prolonger et soutenir l'Autre infantile du complexe œdipien, pour faire consister ce Nom du Père, présent dans la lettre aux instituteurs de Jules Ferry (chapitre 2 problématisation de la recherche p. 37). L'Autre social semble aujourd'hui de plus en plus être appelé en appui, voire en suppléance de l'Autre infantile. Cet appel au Nom du père interroge d'autant plus lorsque la discursivité portée par les instances parentales institutionnelles (famille et état) n'amène ou ne soutient plus cette consistance instituante et fondatrice du sujet portée par les idéaux. Pierre Legendre nous disait

dans son texte publié en 1992 « L'école est par hypothèse une instance généalogique transposée, non pas la roue de secours de la famille en déroute » (chapitre 7.2 la fonction parentale de l'Education Nationale p. 135). Hypothèse optimiste : au même titre que l'on voit se constituer des nouvelles formes de faire famille, l'école modifie sa façon de faire classe et de transmettre dont les divers basculements cliniques ont témoigné des places auxquelles l'institution assigne ses acteurs dans le brouillage des limites et la confusion. Ce qui apparaît en déroute, ou plutôt **celui** qui apparaît en déroute, c'est l'enfant qui sur son parcours, recherche une nomination qui tienne pour lui, qu'il pourra reprendre à son compte, dans les différences qu'elle suppose, telle qu'Alisson nous l'a évoquée; mais aussi dans une temporalité qui lui est propre à l'instar de Kérian qui ne peut se soumettre au forçage de la filiation et ses divers maniements familiaux et institutionnels. L'enfant dans sa non rencontre d'un père potent, s'attache à cette sécurité première de l'autre maternel des premiers liens, auquel la mère suffisamment bonne (y compris ceux faisant fonction et ses substituts institutionnels), ni parfaite, ni idéale, laisse une place désirante ouverte à l'enfant, afin de ne pas le capturer, le ligaturer dans les ailes de son ombre. Lorsque que se mêlent non-dits, confusion et errance filiatives, doublés d'une non rencontre d'un père potent, l'enfant insécure, redouble sa quête pour retrouver cette sécurité première. L'Autre social est appelé à son tour à soutenir une place, travail au long cour des institutions qui tantôt semblent "entretenir" ce positionnement en double de l'ombre maternelle, tantôt œuvre à remailler une filiation instituant la différence nécessaire au processus de subjectivation, d'autres encore convoquent le sujet à se soumettre à un "nommer à". L'enfant face à la confrontation assujettissante des discours n'aura de choix que de se soumettre ou de s'opposer aux nominations offertes ou imposées, afin de les reprendre à son compte, asseoir ses ancrages identitaires. La normalité à l'œuvre telle que nous la propose Tiphaine interroge quant à cette répétition du lien à l'Autre maternel. Tiphaine s'y soumet, trop peut-être, dont seule la passe adolescente à venir pourrait nous en dire quelque chose. Le redoublement insistant de l'Autre maternel peut se trouver exacerbé dans la convergence de l'Autre infantile et de l'Autre social dans notre modernité et vient alors saturer le lien à l'autre, ce semblable déjà rencontré au temps du complexe d'intrusion. Cet empêchement du père potent, consenti et soutenu par notre discursivité de l'Autre social, ces instances parentales (famille et école) devenues pédocentrées, laisse le petit sujet, seul face à l'inquiétante étrangeté du semblable. C'est en ce point que s'érige et s'étoffe la rencontre de l'autre, du même, y compris dans ce qu'il y a de radicalement différent et qui présuppose la reconnaissance de l'altérité. Altérité introduite par ce trait qui fait différence, là où les encoches sur les os de rennes nous ont amenés à prendre

en considération le signe de la trace laissée qui, dans la mêmeté apparente, introduit la pure différence, démêlant l'ordinal du cardinal, permettant de se compter comme de se décompter dans l'ordre de la lignée. La dimension du trait et ses maniements se trouvent aujourd'hui quelque peu malmenés, ce trait porté par la nomination dans ses deux versions, l'identification aliénante distinctive de la pure différence et l'identification constitutive des ancrages identitaires. Tout le parcours de la subjectivation se trace dans la tension entre cet Autre primordial et la rencontre de l'autre, cet autre semblable, auquel complexe d'intrusion et métaphore paternelle ouvrent la voie, et qui se prolonge dans l'articulation filiation affiliation.

12.1.3 L'affiliation comme tentative d'articulation de l'UN à l'autre

Pour le sujet, dans les processus à l'œuvre dans l'articulation filiation affiliation, il s'agit de se soumettre ou de s'opposer, d'accepter ou de refuser, de reprendre à son compte les nominations offertes ou imposées par l'Autre ou les autres. René Kaës nous disait, que toute affiliation à un groupe se fonde sur un conflit avec la filiation, avec le roman de la filiation, et se pose comme une affaire de détournement de filiation et de famille au profit du groupe (chapitre 6.5.5 l'affiliation et le contrat narcissique P.125). Si l'affiliation est bien ce qui va faire lien entre le sujet et l'autre, ou les autres, mon parcours de recherche de thèse m'a amenée à reprendre l'affiliation à partir des enjeux de nomination, ceux qui structurent l'identification et ceux mis en œuvre par les instances parentales (famille et état) en ce qu'elles manœuvrent la filiation. L'affiliation est en ce sens d'abord une affaire de filiation. Ainsi j'ai proposé de considérer l'affiliation comme étant une démarche du sujet, une opération psychique d'ancrage identitaire subjectif, participant aux processus de subjectivation. Processus d'affiliation par lequel le sujet reprend à son compte les nominations qui lui sont offertes ou prescrites par l'Autre, et sous lesquelles il va pouvoir avancer dans son lien à l'autre, son semblable, et aux autres. En ce sens, l'articulation filiation-affiliation, à chaque fois singulière et évolutive, scelle le passage de l'UN à l'autre.

En suivant les propos de Serge Lesourd, pour l'adolescent, « le réel du corps force le sujet à destituer l'Autre de l'enfance et l'oblige à retrouver dans le signifiant du social un signifiant de la différence, un signifiant du manque, qui tienne pour lui et ordonnera sa rencontre

génitale désirante avec l'autre[291] ». En amont l'enfant est contraint de faire concorder son impuissance réelle, à la rencontre désirante de l'autre, non accessible parce qu'interdite. Rencontre désirante déjà éprouvée à l'aube natale et dont l'ombre de l'Autre maternel se déploie dans les imagos infantiles. Cette rencontre désirante pour l'enfant se trouve bornée par la métaphore paternelle et portée par la promesse œdipienne qui nécessite ce basculement subjectif d'être le phallus à avoir un jour le phallus. Phallus que l'enfant crédite un temps au père, sous réserve qu'il veuille bien en témoigner. Le phallus figure le signifiant de la différence du temps de l'enfance. Châtré/pas châtré, (versus puissant/ impuissant), reste la marque de la castration infantile, que le complexe d'œdipe coordonne et dont le Nom du père ordonne les jouissances paisibles de l'amour de la mère inscrites dans la filiation et ses interdits. L'ordre phallique vectorise le signifiant de la différence au temps de l'enfance. La différence sexuelle portée par la différence masculin/féminin reste majoritairement bien inscrite dans les dessins d'enfants. La différence générationnelle, grand/petit, adulte/enfant, n'apparaît plus aussi assurée. Le maniement de la filiation par les instances parentales disqualifie cet ordre, et intronise l'enfant, tel œdipe, à une place inimaginable, la rencontre désirante restant alors désordonnée. "Inimaginable" qui m'évoque une autre rencontre avec un garçon de 11 ans qui était embarrassé par un forçage interprétatif proposé par un thérapeute dans ses consultations diverses, interprétation dévoilée sur la place publique de l'école et ses réunions institutionnelles : le thérapeute au cours d'un entretien mère/enfant a suggéré que le jeune garçon était assigné à être l'objet incestueux de la mère par le choix du prénom qui lui avait été attribué et la période présumée de sa conception d'un certain 14 février. L'enfant dans son lapsus me proposa en titre de son dessin de famille imaginaire "une famille inimaginable".

Comment circule le phallus et le désir quand tout ce qui est interdit n'est pas pour autant impossible ? Si à l'impossible nul n'est tenu, le réel du corps de l'enfant corps lui rappelle quand même son impuissance. Réalité d'où l'enfant est toujours encore appelé à se faire représenter, à faire constituer cet UN, un signifiant qui le représente pour un autre signifiant et sous lequel il va pouvoir avancer dans son lien à l'autre. Là où l'adolescent cherchera dans l'Autre social les signifiants de la différence du manque symbolique dans l'Autre, l'enfant va puiser dans l'Autre social les signifiants de la différence du manque imaginaire de l'Autre qui vont lui permettre de tisser ce processus d'affiliation. L'enfant voit et fait encore la différence

---

[291] Serge Lesourd, *La construction du sujet dans la modernité, de la psychopathologie adolescente à une clinique de l'enfant dans le lien social*, Thèse HDR, décembre 2001 – non publiée

châtré ou non qui érige la différence sexuelle. Il n'en va pas de même pour la différence générationnelle, lorsque la rencontre avec le père potent est hésitante, brouillée, quelquefois paradoxale lorsque le père imaginaire se trouve convoqué de manière arbitraire. Désaffilié, Kérian a fini par se perdre et ne pouvoir que se réfugier sous l'aile sécurisante de l'Autre maternel archaïque.

C'est en se soutenant d'abord des signifiants proposés par l'Autre infantile et ses substituts adossés au tryptique des pères, que l'enfant avance sur son parcours de la subjectivation. Lorsque l'infantile fait autorité, l'Autre infantile vacille. L'enfant, ce petit parlêtre, reste toujours et encore contraint à trouver les signifiants sous lesquels avancer dans son rapport à l'autre. Tel l'adolescent qui énonce que "je suis toxico…" de plus en plus de très jeunes enfants avancent dans leurs relations aux autres sous les signifiants "je suis… dyslexique, précoce, dyspraxique, hyperactif…"», signifiants d'identification, de reconnaissance et d'appartenance à une même et grande famille de semblables. Certains, comme Julien, refusent de s'y soumettre, d'autres telle Alisson, de suspicion en diagnostic, s'y embourbent. Ces signifiants d'affiliation, traits de suppléance d'idéal du moi, émergent dans le désordre de l'ordre symbolique en mal d'idéaux, ou peut-être qu'ils signent l'émergence d'un remaniement de l'ordre symbolique (en référence à Louis Sciara[292]). A l'idéal collectif qui faisait lien supporté par la culture, semble se substituer un ordre symbolique affranchi de ce qui le fonde, la mise en récit des origines, cette mise en ordre, dans l'arrimage du pulsionnel et de la civilisation. Ces processus d'identification et de reconnaissance, quels que soient les signifiants qui les représentent, permettent de faire lien et de fédérer le clan, la bande. Il s'agit d'ériger l'appartenance portée par un nom, de s'affilier en reprenant la nomination à son compte, être UN parmi les autres, cette harmonie antinomique déjà évoquée, nécessitant à la fois de rassembler et de différencier. Il s'agit en effet, pour le sujet, de trouver les ajustements nécessaires pour constituer cet UN qui le représente, efforts constants pour se faire rejoindre deux bords, deux unités disjointes qui s'engendrent de la *Spaltung*, cette division originaire. Pour Pennac, dans les multiples métaphorisations jusqu'à donner corps à ses idéogrammes, la bande semble avoir tissé le fil signifiant, pour tenter d'être semblable et pourtant différent, s'y affirmer comme il dit. Cet appel à la bande est associé une dimension invoquante « *Un moi qui aurait été acceptable par les autres* ". La présence du futur antérieur "*aurait été*", interroge le lien des satisfactions premières éprouvées auquel renvoie l'image du frère de lait

[292] Louis Sciara, *Banlieues, Pointe avancée de la clinique contemporaine,* édition ERES, collection humus 2011

dans son rapport à l'imago maternelle, être "*aussi*" aimable dans le regard de l'autre. C'est ce rapport au pair et au semblable qui est ici appelé : retrouver dans la bande un lien privilégié.
Ce double de l'altérité du complexe d'intrusion traverse ces cas d'enfance. On aurait peut-être attendu une prégnance plus importante, consistante et instituante, de l'inscription de la différence, aboutissement du dépassement de l'intrusion fraternelle dudit complexe introduit par les trois temps du déploiement œdipien. « Être "*aussi*" » dont les significations "en même temps", "autant", "de même que" nous indique ce point de confusion. Ce rapport exprime cette idée, que deux entités différentes présentent une même identité, que l'on peut les faire joindre, de telle sorte à ne faire qu'UN.
Ce double de l'altérité prégnant dans l'enfance entraîne sur son passage ou maintien peut-être, un rapport au corps qui apparaît bien plus présent et animé.

12.1.4 « Encore et en-corps … »

"*His majesty the baby*", Freud dénommait ainsi l'infans, du fait de son omnipotence infantile et de la toute-puissance du principe de plaisir au fondement du narcissisme primaire. L'épreuve de la réalité objective va le limiter dans ses prétentions et ambitions. Tout n'est pas permis, tout n'est pas possible. Cependant la limitation présentée dans cette thèse freudienne se trouve mise à mal dans le concept d'enfant roi, initié par "la passion de l'enfant" dont Laurence Gavarini[293] a retracé l'avènement socio historique. Tout n'est pas permis, ces assertions restent de mise à voir la prolifération d'interdits en tous genre. Et ce, alors même que le discours social apparaît antinomique dans la prescription de jouissance immédiate toujours possible, dans une temporalité anachronique à la temporalité subjective. Du "rien n'est de trop beau pour nos petites têtes blondes" à l'enfant au centre des apprentissages avec la réussite attendue en temps et en heure, la place accordée à l'enfant a changé. Immédiateté, confusion et transparence abrasent les différences. L'enfant n'a pas tardé à en accuser réception, ce qu'il témoigne dans ses dessins. Sans attendre, il réalise le programme qu'on lui propose, quand ça l'arrange quand même, tentant de rester maître du jeu, là où, du fait de son impuissance, le symbolisme d'un plus tard de la promesse œdipienne devrait être de mise. Plusieurs auteurs ont montré l'évolution moderne de la famille où les pères ne sont plus les

293 Laurence Gavarini, *La passion de l'enfant, Filiation, procréation et éducation à l'aube du XXI*^{ème} *siècle,* op. Cit.

potentats de la famille devenue matricentrée, en ce sens la mère reste détentrice du phallus. Ce qui n'est plus le privilège de la famille nucléaire, et semble avoir gagné l'instance parentale de l'Education Nationale dans laquelle l'institution, l'Alma Mater, met en scène cette omnipotence maternelle dans sa toute-puissance archaïque.

L'Autre maternel, l'enfant en redemande encore, Tiphaine, Jimmy, Kérian, Luce… là où Julien, Aymann, Alisson, Pennac s'en défendent. À relire ces différents cas sous ces focales qui les rassemblent, il se dégage cet appel "encore", encore et encore… "Encore", adverbe de temps qui exprime bien cette persistance d'un procès antérieurement en cours, celui du rapport au corps, dont le terme pourrait être actualisé, dans l'ici et le maintenant. Dans cette répétition de la demande d'encore ou dans les tentatives pour s'en défendre, il s'agit alors d'y entendre cet en-corps en jeu, au jeu du désir de l'Autre maternel, et ses substituts. Cette demande de répétition d'encore qui met en jeu le corps, pourrait peut-être aussi se repérer dans le partage des vibrations et des sonorités répétitives des rassemblements de rave-parties pour ceux qui se reconnaissent dans cette grande famille rassemblée, "affiliée" autour du signifiant techno, savamment orchestré par un DJ, grand prêtre techno qui fédère. Rassemblements adolescents techno dont Jean-Michel Vivès[294] a étudié les ressorts invoquants à l'œuvre dans la dynamique subjective et dont il souligne le continuum sonore dans lequel il s'agit de maintenir le flot continu répétitif, que l'on peut entendre comme un appel persistant d'un procès antérieurement en cours, cet en-corps. Aux silences assourdissant, aux sonorités stridentes ponctuelles introduits par le DJ rompant la continuité sonore, répondent « les cris de la horde de raveur d'une seule voix ». Ces effractions, nous dit J.M. Vivès, ne se situent pas du côté de la scansion symbolique, […] mais dans leur dimension traumatogène : une approche au plus près de la Chose sonore, où il conviendrait de "communier sans communiquer", qui est une définition possible selon Lacan, de la haine[295] ».

L'affiliation permet ici de partager (communier) autour du totem ainsi érigé dans la prise de signifiants (techno, rave party) mais qui reste vide de paroles (communiquer) laissant le rapport premier à la chose affleurer. En ce sens, dans cette affiliation vide de parole, c'est l'héritage humain qui disparaît, cette mise en récit des origines. Hossaïn Bendahman nous rappelle que « le récit fondateur de la transmission « tisse », comme le rappelle Geadah, la

---

294 Jean-Michel Vivès, *Les enjeux vocaux de la dynamique subjective rencontrée à l'occasion de rassemblement adolescent techno* – communication lors du 1er colloque international de psychopathologie et de psychanalyse du lien social mars 2006 Strasbourg – article publié in Cliniques méditerranéenne 2007/1 n° 75 p. 157 à 167

295 Ibidem, 159

trame d'une dette qui enlève à quiconque la prétention d'un auto engendrement. Reliant les vivants aux morts, la transmission s'avère un fait de mémoire, elle n'est point histoire. [...] dans un perpétuel remaniement de l'héritage humain, l'histoire sociale ne cesse de féconder, pour le mettre à jour, ce que des ancêtres extrêmement lointains avaient initiés[296] ». Ces faits de mémoire relient passé, présent et futur, permettant à chaque sujet d'y trouver sa place dans la succession de la ligne. Dans ces propos il m'apparaît que si la transmission est un rouage nécessaire au lien, faut-il encore que le sujet puisse se réapproprier ce qui est transmis (mis entre) dans ces processus d'affiliation, reprendre à son compte dans une affiliation subjectivante.

A défaut de ce "mis entre", c'est du surgissement de l'angoisse sous-jacente réfléchie par cette ombre maternelle que le sujet attrape les signifiants à sa portée. Signifiants que l'on pourra entendre du côté du corps agité, de certaines difficultés d'acquisition du langage, cette mise en mouvement de la bouche dans les mots, de la main dans l'écrit, du corps dans les praxis et son corolaire le refus… L'enfant ne reste pas pour autant sans rapport avec le phallus, ne pouvant pleinement bénéficier de la jouissance de sa possession supposée, il faudra bien composer avec et trouver les signifiants de la différence pour ne pas être englouti par l'Autre primordial ou demeurer dans son omnipotence infantile dans lequel le sujet est l'objet de sa propre jouissance. Le corps de l'enfant y est alors prioritairement mis en jeu. Là où Mme Catherine Weismann-Arcache[297] s'intéresse aux processus psycho-dynamiques des mécanismes pulsionnels à l'œuvre chez l'enfant confronté à l'insuffisance de pare excitation maternel et à la défaillance des objets internes et externes, défaillances liées aux carences identificatoires: la recherche répétitive de l'excitation vise alors à ramener le calme de façon auto calmante en place des mécanismes d'autoérotisme.

Insistance du corps auquel répondent en écho les signifiants proposés par les instances parentales, signifiants pris dans les discours courants de l'Autre social, favorisant cette activation du fantasme sous sa forme inversée donc perverse et ses différentes écritures de l'Autre (chapitre 4.3.6 l'envers du discours p. 72).

---

296 Geadah, cité par Bendahman Hossaïn, *l'enfant d'origine étrangère au croisement des transmissions transgénérationnelles et des transmissions de savoir*, communication congrès APPEN septembre 2011 Strasbourg publication des actes juin 2012, imprimerie IREG Strasbourg p. 113 (Géadah, les porteurs de flambeaux, les relais et les héritiers colloque Troyes décembre 2008

297 Catherine Weismann-Arcache, *Les nouvelles équations symptomatiques infantiles ou la recherche du sujet perdu*, op. Cit., p. 320

S'approprier les signifiants de la différence, ce "UN" sous lequel le sujet peut s'avancer dans sa relation à l'autre, nécessite d'en passer par l'Autre, pas l'UN sans l'Autre pour passer de l'UN à l'autre.

13 Conclusion

Le concept de subjectivation a guidé l'avancée de cette recherche en donnant lieu à l'émergence de fondements à la notion d'affiliation en psychanalyse. Ces repères ont permis d'interroger et de nouer l'évolution de la clinique individuelle aux transformations qui se dessinent dans les liens sociaux, les familles et les institutions. Ce travail sur la problématique de la subjectivation au temps de l'enfance ouvre à bien des égards de nombreuses questions. Il interroge l'articulation filiation/ affiliation, en tant qu'elle soutient les assises identitaires du sujet en lien à l'Autre et aux autres, et ce, quelle que soit l'institution dans laquelle évolue l'enfant. Explorée à partir du champ de l'école, cette recherche offre la possibilité de repenser les acquisitions des connaissances à partir de cette articulation. Les difficultés d'apprentissages peuvent alors être entendues comme des figures pathologiques de la subjectivation au temps de l'enfance, dans ce rapport de l'UN à l'autre.

De l'UN à l'autre n'est pas sans évoquer le séminaire de Lacan « d'un Autre à l'autre[298] ». Le grand Autre étant ce signifiant d'un lieu symbolique dont le langage, la loi, l'inconscient ou Dieu[299] sont les représentants. Le petit autre de sa minuscule, nous indique le semblable, l'autre de l'altérité ou du miroir. Suite aux conflits internes institutionnels entre les écoles de psychanalyse de 1963 (encore une école dans laquelle pouvoirs et savoirs s'entremêlent, conflits qui se répètent dans tous lieux de maniement des formes de savoirs, de la maternelle à l'université), ce séminaire 1963-1964, charnière dans l'œuvre de Lacan, amène l'auteur à redéfinir les contours de l'ordre symbolique. Le Nom du père cède sa place à la pluralité des pères du nom. Cette pluralité, ne cernant au final que l'inconsistance de l'Autre amenée par Lacan et les prolongements théoriques qu'il va élaborer. L'inconsistance de l'Autre est évoquée dans les dernières pages de cette thèse sous la forme du désordre de l'ordre symbolique et toute la dimension imaginaire que cet ordre – ou désordre – amène dans le déploiement de l'idéal du moi, ce qui ouvre à un nouveau questionnement à venir. Dans ce séminaire Lacan aborde le fantasme comme faisant écran à l'inconsistance de l'Autre. Cette dynamique du fantasme vient en place de cette inconsistance. La vacuité liée à l'inconsistance de l'Autre symbolique est d'abord l'affaire de l'adolescent. En amont l'appauvrissement de la dimension imaginaire de l'ordre symbolique, dont on a pointé l'aplatissement fantasmatique

[298] Jacques Lacan, *d'un Autre à l'autre*, séminaire livre XVI 1968-1969, édition seuil, 2006
[299] Dictionnaire de la psychanalyse, E. Roudinesco et M. Plon, éd. Fayard 2006

progressif dans l'analyse des discours dominants des modifications historiques de l'école, touche le jeune enfant au plus profond de son être, être en lien à l'autre. Cette évolution discursive a été marquée progressivement par le passage d'une organisation mythique à une organisation logique des discours, soit à un discours sans parole. Mythos et Logos ne peuvent se penser sans l'articulation à Chronos. Dieu primordial, figuration du temps et de la destinée qui œuvre aux côtés de son épouse Ananké, déesse représentant l'allégorie de la nécessité impérieuse, autrement dit l'articulation entre l'ombre de l'Autre maternel et le déploiement d'un "à venir" porté par la dimension phallique du temps de l'enfance. La toute puissante immédiateté de notre Chronos moderne, entrave ce long processus et le déploiement imaginaire fantasmatique qui va avec. Cette toute puissante immédiateté se trouve orchestrée par la main invisible de la mondialisation qui nous laisse dans une perplexité incommensurable. Le nouveau concept de "rilance", rigueur d'un côté pour rassurer les marchés, relance de l'autre pour soutenir son activité, en exprime le paradoxe. La globalisation des marchés a "impacté" tous les discours dominants et en particulier celui du monde de l'éducation. L'*Alma Mater*, la mère nourricière qu'était l'université, l'école et l'éducation en général, a changé de visage, dont les mots et projets extrêmement rassurants comme les parcours de réussite, l'excellence, l'inclusion cachent une normativité féroce à l'œuvre, laissant sur son passage quelques-uns sur le bord de la route, voire en révolte et ce dès le plus jeune âge. Si l'économie de marché bute sur la relance, il apparaît en creux que l'économie psychique bute elle aussi sur sa relance fantasmatique (par l'activation du fantasme sous sa forme inversée, à savoir utilisation du sujet comme objet de jouissance).

La subversion des discours courants, creusés par l'envers du discours capitaliste, entraîne sur son passage une modification de l'ordre symbolique et ses lois du langage, ces traits du langage dont le maniement de la nomination et sa reprise dans l'affiliation ont rendu compte. Les enjeux subjectifs qui en découlent, amènent une transformation de l'expression de la division subjective. Les formes, les modalités de la plainte et les symptomatologies qui en émanent, s'en trouvent elles aussi affectées. La multiplicité des troubles des apprentissages en sont le signe, avec sa multitude d'accompagnements thérapeutiques divers proposés.

L'ordre symbolique non référé à une image fondatrice partagée par le récit mythique, l'abrasement de différences dans notre discursivité moderne, associé à l'aplatissement de la dimension fantasmatique, amènent à une conduite de déni de l'autre, de l'autre comme différent, là où le "tous semblables" prévaut. Ce qui peut ouvrir à une forme de déliaison

modifiant les enjeux de liens à l'autre, ainsi que les mouvements de la plainte, son adresse et la prise en compte de la demande.

Cette nouvelle discursité symbolique dont la logique scientiste ordonne la structure, offre néanmoins une « accroche », la place n'est pas vacante pour autant. Là où la métaphore paternelle ouvrait sur les métaphorisations de l'objet du désir, l'objet "a", les idéaux post modernes renvoient à la capture de l'image, qui rappelle cette relation d'abord spéculaire du complexe d'intrusion, capture dans l'image où la parole échangée s'absente. La confrontation œdipienne reste active, mais figée aux portes de l'Œdipe. Si les trois interdits fondamentaux issus du meurtre du père de la horde structurent la *Kultur Arbeit* par la mise en récit qu'elle suppose, il apparaît que ce qui réunit et fait lien s'estompe ou disparaît, à savoir la commémoration du père dans le partage du repas totémique et le totem érigé à son image. Dans cette nouvelle discursivité, la totémisation non fondée et référée à l'origine, n'apparaît plus partageable par le socius, mais organisée en fonction des signes de ralliement i(a), nouveaux signifiants maîtres, desquels il faudra se soutenir de façon individuelle ou peut-être " privative". C'est en ce point que se structure, entre autres, la question de l'idéal où le père imaginaire entre en jeu, dans ses versions tant idéalisantes (attester être en possession du phallus) que frustrantes (tout n'est pas possible). Pour passer du Je au nous, tisser le fil de l'UN à l'autre (mais pas sans l'Autre), comme je l'évoquais dans le chapitre 9.6 "Œdipe de la filiation à l'affiliation" il s'agira de quitter le giron de la mère nourricière, ne pas rester un fils, homme sans naissance, pour tisser le fil vers le père œdipien, le père réel, aller au-delà de la soumission à la loi du père de la filiation, le père symbolique afin de pouvoir pratiquer ensemble le père de l'affiliation, le père imaginaire.

Pratiquer ensemble le père imaginaire c'est bien ce qu'incarne le mythe du père de la horde primitive. Et c'est ce à quoi Totem et tabou, une des plus anciennes formes d'institutionnalisation, nous ouvre la voie. Cette commémoration partagée présentifie le père assassiné et atteste qu'il est bien mort et qu'il ne reviendra pas: l'incorporation du père archaïque et de sa jouissance, ouvre à l'instauration de la loi et s'incarne sur cette affiliation autour du totem, propice au déploiement imaginaire de l'ordre symbolique. Ce qui se répète dans le complexe d'œdipe, ce long processus d'appropriation temporel à chaque fois singulier. La figure du père imaginaire reste nécessaire à la construction œdipienne. Il semble néanmoins se dégager l'hypothèse que le partage du repas totémique qui permet de faire lien, dans le lien social, "partager ensemble le père de l'affiliation", semble rester en panne, auquel

se substitue une affiliation aux signifiants maîtres d'un discours sans parole, communier sans communiquer. Il apparaît ainsi qu'il ne suffit pas de tuer le père, d'instaurer des lois et des interdits. Son efficacité semble aussi advenir du partage du repas totémique et l'édification du totem, qui trouvera sa transcription dans les processus d'affiliation subjectivants: cette commémoration à la mémoire du père mort permet à chacun de se faire sa propre représentation imaginaire (reprendre à son compte), commémoration que nous partageons ensemble et qui fédère dans le lien ainsi instauré. Cette figure tant frustrante qu'idéalisante, a aussi une fonction unifiante, faire lien, dès lors qu'elle est instituée dans les récits sociaux et dans la mesure où elle s'incarne sur un point que nous pouvons partager. La clinique nous montre que ce point, la construction du père imaginaire, n'est plus partagée, renvoyant le sujet à une construction éminemment « privative » de la figure du père imaginaire et, si privative elle est, alors elle ne permet plus de partager avec d'autres, nos faiblesses et nos peurs. L'énigme originaire, non partagée et non partageable, évacuée, renverrait alors à une construction privative du père imaginaire, ce qui peut instaurer un nouveau point de butée, ouvrant quelquefois sur un impossible à constituer au temps de l'enfance (le point de butée sur le déploiement imaginaire de la fonction phallique instituant le père potent). La responsabilité de cet impossible retombe alors sur le moi. Dans ces conditions, le moi est convoqué à créer/trouver des images et des lieux où cette frustration/idéalisation, figurée par le père imaginaire, puisse être soutenable pour tenter de faire lien, dans sa fonction tout justement unifiante. D'autres traits d'affiliation pris dans le discours courant viendront alors s'y nicher. Et ce de manière singulière et individuelle mais trouvant aussi des prolongements au niveau du groupe pour faire figure de totem fédérant les semblables, dont les nombreux regroupements en association et ses diverses manifestations témoignent. En suivant J.P. Lebrun[300] d'une certaine façon, il apparaît nécessaire de réintroduire la "différence des places", comme nécessité de la "place d'exception", cet "au-moins-un" pour se frayer une voie afin d'inventer une forme de lien social où "l'on se passe du père, à condition de s'en servir[301]". Se passer du Père, c'est ne pas attendre d'un Autre la Vérité, c'est reconnaître que la vérité n'est jamais "toute", qu'il y a de l'inconsistance dans l'Autre, cette carence du Père. Se servir du Père, c'est accepter qu'il y ait de l'impossible, nécessaire au vivre ensemble, permettant d'instituer sans pour autant déterminer. Dans cet aphorisme lacanien "se passer du

300 Jean-Pierre Lebrun, *Clinique de l'institution - Ce que peut la psychanalyse pour la vie collective,* édition Erès 2008

301 Jacques Lacan, *Le sinthome*, séminaire 1975-1976 séance 13/04/76 - édition du seuil Livre XIII, 2005

père à condition de s'en servir " la question du père interroge. Les ressorts liés au père se trouvent étroitement pris dans cette place tierce, la place d'exception qu'incarnent les récits mythiques. Le déclin du père invoqué pourrait laisser apparaître que sa place n'est plus assurée, prescrivant de le reconvoquer sous toutes ses formes. Place du père menacée et fonction dévaluée, déclin auquel François Marty n'adhère pas en l'état. Il nous rappelle « la place du père est par définition une place qui, si elle est à prendre dans le fantasme – et à ce titre elle ne peut qu'être attaquée – n'en est pas moins une place inoccupable. C'est une place vide, comme l'est celle de la case manquante dans un jeu de pousse-pousse, place qui permet ainsi que les autres places se distribuent, que cela circule, qu'il y ait du jeu[302] ». C'est aussi ce que rappelle cette place tierce qui se trouve d'abord référée à sa prise dans le discours, cette loi du langage qui ouvre à l'inconscient. En ce sens, elle s'avère d'abord être dépendante d'une fonction de nomination, un père nommé et nommant. Cette nomination apparaît ainsi à la fois corrélative, mais pas dans la dépendance totale du patriarcat et de son déclin. Déclin dont on ne peut néanmoins négliger ses effets au quotidien, mais aussi déclin qui alimente l'inquiétude des tenants d'un Nom-du-Père qui puisse subsister au-delà d'un patriarcat. Le Nom du Père comme effet de nomination succède au père de la horde qui lui préexiste. Le Nom du père tient sa place dans sa prise dans les discours, celui de la mère, le sien propre et celui des institutions, ce que le TEXTE vient dire, et les figurations qui vont l'incarner, les emblèmes, comme nous le disait Legendre. Ce sont des figures importantes de l'enfance qui peuvent suppléer jusqu'à un certain point aux carences du père symbolique que découvrira l'adolescent dans l'inconsistance de l'Autre de la passe à venir. Si tout ne se joue pas avant six ans, les réélaborations nécessaires des différents temps de subjectivation à venir traceront de nouveaux horizons et points de butée, il n'en reste pas moins que l'enfant, pour constituer son "à venir", a besoin de ces figures de suppléances. Dès lors nous pouvons sciemment nous poser la question de comment réhabiliter des figures du père imaginaire nécessaire au temps d'enfance, compatibles avec le lien social moderne, pour que ce père-là, ait droit de cité, au moins dans le discours. Freud présentait la prééminence du semblable comme la « "Misère psychologique de masse", en ce sens que le danger devient de plus en plus menaçant quand le

[302] François Marty, *la parentalité un nouveau concept pour quelle réalité ? La place du père,* le Carnet/ Psy 2003/4 n° 81, pp. 27-33

lien social est créé principalement par identification des membres d'une société les uns aux autres[303] »

"Encore et en corps", ces reviviscences archaïques dans le retournement narcissique déjà évoqué, posent le rapport de l'UN à l'autre, le rapport du sujet en lien à l'autre. Ces pathologies narcissiques qui affleurent dès le plus jeune âge, trouveront leur point d'acmé à l'adolescence dont Serge Lesourd nous dit « face aux pathologies narcissiques qui sont des pathologies du retour des traces archaïques, l'éducatif hors transfert ne sert à rien, et le thérapeutique, hors éducation est impuissant[304] ». Ce travail ne pourra se faire sans la force d'un engagement éthique partagé, afin d'admettre que quelque chose désire qui ne soit réductible aux signifiants maîtres des discours dominants, faire circuler le désir dans la singularité et la temporalité nécessaire à chaque situation.

303 Sigmund Freud, *Malaise dans la civilisation*, 1929, PUF 2ème édition 1971, p. 29

304 Serge Lesourd, *De la violence narcissique à la construction de l'image de la mère- À propos d'une adolescente "incasable"* Adolescence, 1998, 16,1, 33-49 Editions Greupp, Paris.

Postlude

ALEXIS …

ou variations sur le thème d'une lettre

« Un savoir qui ne se sait pas »
Marie Pesenti-Irrmann[305] *psychanalyste*

Alexis ou variations sur le thème d'une lettre

X, l'inconnu

En cette fin de scolarisation maternelle les rencontres n'avaient plus lieu d'être. Alexis suit son chemin. Il entre à l'école primaire, nouvelle rencontre d'un inconnu.

Répétitions à l'œuvre, le père me demande un rendez-vous fin décembre. Les enseignantes ont signalé aux parents une agitation et une vivacité intellectuelle en invoquant la suspicion d'une précocité intellectuelle. Là où madame reprend le signifiant agitation évoqué par l'école, le père refuse que l'on nomme son fils perturbateur. Nouvelle étape, dans le passage à la grande école, la question du père resurgit, passage "père-turbé" par le spectre des "pas sage" et ses répétitions possibles.

Chaque étape, chaque étage nécessite de retrouver et recouvrer ce X, ce long processus en devenir de l'élaboration de la métaphore paternelle et de la castration, pour le fils comme pour le père.

[305] Marie Pesenti-Irrmann, *Un savoir qui ne se sait pas,* titre de sa communication, congrès AFPEN, Strasbourg automne 2011 « temps d'enfance, temps de transmission, transmission de savoirs » actes publiés impression IREG, Strasbourg, juin 2012.

X, l'inconnu ou le chiffrage de la lettre.

X, l'inconnu mathématique par excellence, figure des équations mathématiques à résoudre, équation entre deux égalités qui ne peut trouver sens que dans une certaine logique. C'est toute la différence entre égalité et identité qu'induit la tension lorsque X s'associe sur un même pied d'égalité à sa lettre consœur chromosomique Y qui convoque la dimension du manque qui fera toute la différence.

1 + 1 n'engendre pas toujours 2, 1+ 1 pouvant faire 3 voire plus ! Ou comment UN peut naître de deux, cette négation qu'incarne le "au moins UN".

X , indéterminé, indéterminable, s'écrit dans une tentative de saisissement d'une autre chose, alors délimitée et marquée par le symbole X. Ce quelque chose s'énonce pour le sujet comme une énigme, énigme à laquelle la juste réponse d'Œdipe à la proposition de la sphinge ne résout en rien l'énigme du désir, un savoir qui ne sait pas. Elle laisse le sujet dans une inadéquation foncière au regard de l'expérience du désir, articulée au désir de l'Autre, dans ce que l'Autre n'a pas ou dans ce que l'Autre lui refuse. Un savoir qui ne sait pas, cette béance de l'ignorance salutaire relance le désir et se déploie dans le complexe qui amène l'enfant à trouver ses propres réponses substitutives. Ignorance à laquelle l'enfant y substituera un X, un inconnu phallique à ériger dans la transcription de la métaphore paternelle, passage nécessaire qui convoque la mère et le père, et ses substituts. L'inconnu phallique intervient pour l'enfant comme médiation imaginaire du manque de l'Autre, sous réserve que la discursivité des instances parentales laisse un espace et un peu de temps à la possible créativité et constitution de cet inconnu phallique au temps de l'enfance.

« C'est à toucher si peu que ce soit à la relation de l'homme au signifiant […] on change le cours de son histoire en modifiant les amarres de son être[306] » nous disait Lacan. De l'instance insistance de la lettre, si une lettre arrive toujours à destination, une lettre reste aussi toujours en souffrance. Ce "reste" marque du sujet, fait de lui un "parlêtre", toujours effacé, laissant le "Je" prendre sa place. C'est en ce point qu'apparaît le destin de tout sujet qui, du fait qu'il parle, le fait avoir un inconscient, un savoir qui ne se sait pas. Ce savoir insu n'est autre que ce qui se trame du nouage du savoir et de la Vérité du drame œdipien, qui comme nous le disait André Green, nécessite le surgissement d'un silence sur ce qui doit être tu, cette présence insidieuse d'une empreinte sexuelle. Si une lettre arrive toujours à destination, elle

[306] Jacques Lacan, *L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud*, 1957

restera néanmoins toujours en souffrance (thèse p. 142). Le dit de l'inconscient ne se dévoile qu'à mi- dire, à vouloir précipiter la destinée et le dévoilement de la lettre, on prend le risque de rencontrer l'indicible.

Bibliographie,

Références,

Communications

et index...

14 Bibliographie

14.1 Bibliographie principale

ABBANIM Simon

2009, *Œdipe ou le transgénérationnel – Mythes, histoire et psychanalyse,* article référencé sur http://www.valas.fr/Simon-Abbanim-OEdipe-ou-le-transgenerationnel-Mythes-histoire-et-psychanalyse,028 consulté mai 2012

ABRAHAM Ada

1976**,** *Les identifications de l'enfant à travers son dessin*, Presse de l'imprimerie Laboureur et Cie, Edouard Privat - collection études et recherches sur l'enfance. Août 1976, 220 p.

ANSERMET François

1997, *Un voyage dans le voyage : de l'inhibition au traumatisme,* lettre mensuelle n° 254, janvier 2007, ECF

ARBISIO Christine

2007, *L'enfant de la période de latence*, Dunod, 2007, 289 p.

ASSOUN Paul Laurent

1997, *Le savoir de l'enfant, de l'énigme sexuelle à la passion de la recherche,* in *L'enfant et les savoirs,* La lettre du grappe n° 27, pp. 15-34 – édition Érès.

BÉNAMEUR Jeanne

2002, *Les demeurées,* Roman, édition Folio 2006, 80 p.

BENDAHMAN Hossaïn

2008 *Reconnaissance, place symbolique et transmission transgénérationnelle*, communication colloque national mars 2008 Metz

2011 *L'enfant d'origine étrangère au croisement des transmissions transgénérationnelles et des transmissions de savoir*, communication congrès APPEN septembre 2011 Strasbourg publication des actes juin 2012

BERTRAND Michèle

2005, *Qu'est-ce que la subjectivation ?,* Le Carnet PSY 1/2005 n°96, pp. 24-27.

BOUILLE Michel

1988, *L'école, histoire d'une utopie,* Rivages octobre 248 p.

BRETON André

1937, *L'amour fou,* Gallimard, 1998, 1ère édition 1937

BRETON Philippe

2011, *Pulsions violentes et normes sociales*, communication congrès AFPEN, Strasbourg 2011 (Association Française des Psychologues de l'Education Nationale). Actes du congrès, juin 2012 p. 78-90

CAHN Raymond

1998, *L'adolescent dans la psychanalyse : aventure de la subjectivation*, PUF 2002- 2ième édition collection fil rouge, 217 p.

CAREL André

2005, *Les processus de subjectivation-intersubjectalisation et le groupe famille*, argument dans le cadre d'un colloque « Autour de l'œuvre de Raymond Cahn », avril 2005 référencé sur le site : carnet psy.com

CHABERT Catherine

2005, *Symbolisation, appropriation subjective*, colloque « Autour de l'œuvre de Raymond Cahn ». Avril 2005 référencé sur le site carnetpsy.com

COQ Guy

2003, *Eloge de la culture scolaire,* Edition du félin, 197 p.

DEULEUZE Gilles, GUATTARI Félix

1972, *Capitalisme et schizophrénie, l'anti-œdipe,* Les éditions de minuit 2001, 470 p.

DESSANTI Jean-Toussaint

1986, *Sujet et Subjectivité : questionnement philosophique, questionnement psychopathologique,* sous la direction de Sébastien Guidicelli et Georges Lanteri-Laura édition Érès. (Actes du Colloque de l'hôpital Esquirol/Saint-Maurice, décembre 1986 sous l'égide de l'Evolution psychiatrique) 1990, 132 p.

DERRIDA Jacques

1967, *La voix et le phénomène,* éd. Édition PUF collection Quadrige 2004, 117 p.

DIET Emmanuel

1982, *L'instance parentale d'Etat,* Perspectives psychiatriques III, 1982 n° 87 pp. 7- 20

2004, *Objectivation psychologique et perversion pédagogique,* Connexions 2004/1 n° 81 pp. 11- 23

2006, *L'école et la crise de transmission,* Connexions 2006/2 n° 86 pp. 9-12

DUFOUR Véronique

2005, *L'ennui de l'enfant surdoué : une suspension du désir*, La lettre de l'enfance et de l'adolescence « *L'ennui et l'enfant »*, Revue du Grape, n° 60, Érès, pp. 83-88.

2006, *L'enfant intellectuellement "surdoué" : une faille dans la construction générationnelle?,* Filigrane : écoutes psychothérapiques, vol. 15, n° 2, pp. 68-80.

DUPONT Sébastien

2008, *Clinique du sentiment de solitude chez l'enfant et l'adolescent : de la déréliction à la capacité d'être seul,* thèse de doctorat en Psychologie Université Louis Pasteur 2008. Publiée sous le titre, *Seul parmi les autres. Le sentiment de solitude chez l'enfant et l'adolescent*, Toulouse, Érès, 2010, 312 p.

DREYFUSS Jean-Pierre, JADIN Jean-Marie, RITER Marcel

1995, *De la lettre à la topologie - Qu'est-ce que l'inconscient – Vol 1,* Edition Arcane Strasbourg (devenu Érès Arcane), 339 p.

1999, *L'inconscient structuré comme un langage - Qu'est-ce que l'inconscient – Vol 2* - Edition Arcane Strasbourg (devenu Érès Arcane), 259 p.

FOUCAULT Michel

1976, *Histoire de la sexualité, vol. 1, La volonté de savoir,* cours au Collège de France 1970-1971, Gallimard 214 p.

1999, *Les anormaux,* cours au Collège de France 1974-1975, édition Gallimard le Seuil, collection hautes études 1999, 356 p.

1994, *Dits et écrits,* Tome II, 1970-1975 éditions Gallimard, 1994 pp. 555-623

FREUD Sigmund

1909, *Le roman familial des névrosés,* in *Névrose psychose et perversions,* PUF 1ère édition 1973 – 7ième édition1990 – 306 p.

1913, *Totem et tabou,* Petite bibliothèque Payot 1965, 186 p.

1914, *La psychologie du lycéen,* in *Résultats, idées, problèmes,* tome 1, PUF 5ème édition, pp. 227-231

1920, *Au-delà du principe de plaisir,* in «*Essais de psychanalyse* » Petite Bibliothèque Payot 1979, pp. 7-12

1923, *La vie sexuelle,* PUF, Bibliothèque de psychanalyse, Paris 1969, 159 p.

1929 *Malaise dans la civilisation,* 1929, PUF 2ème édition 1971, 107 p.

FREYMANN Jean-Richard, PATRIS Michel

2007, *Les cliniques du lien, nouvelles pathologies ?,* Acarnes Érès 139 p.

GAVARINI Laurence

2001, *La passion de l'enfant : Filiation, procréation et éducation à l'aube du XXIème siècle,* Paris Hachette Littératures, (Pluriel), 2004, 417 p.

2006 *Figures et symptômes actuels de l'enfance : l'enfant victime ou la construction d'une mythologie et d'une normativité éducative,* Le Télémaque, Presse universitaire de Caen, 2006/1 n° 29, p. 91-110

GREEN André

1969**,** *Un œil en trop - ou le complexe d'œdipe dans la tragédie,* les éditions de minuit collection "critique", 288 p.

GUYOTAT Jean

1995, *Filiation et puerpéralité, logiques du lien : entre psychanalyse et biomédecine,* PUF 1995, 162 p.

2005, *Transmission. Filiation,* recherches en psychanalyses, 2005/1 n° 3 pp. 115-119

2005**,** *Traumatisme et liens de filiations,* dialogues 2005/2 n° 168 pp. 15-24

HURSTEL Françoise

1997, *Naissance du sujet et fonctions de la famille, catégorie de la différence, différenciation subjective, identité,* article du 27ième colloque de la famille et de la sexualité, 8 et 9 mars 1996. « Identification et identité dans la famille ». 1997 Louvain La Neuve édition Bruylant.

KAËS René

1985, *Filiation et affiliation, quelques aspects de la réélaboration du roman familial, dans les familles adoptives, les groupes et les institutions*, Gruppo 1 – 1985 pp. 23-46 (article mise à jour par KAËS in Le divan familial n° 5 – 2000 pp. 61-78 (article aimablement transmis par R. KAËS septembre 2009).

KEISER-WEBER Gaby

2006, *Approche psychologique et clinique de la filiation dans des contextes familiaux de rupture et de placement. De la construction subjective de l'enfant dans ces liens d'alliance (im-) possible »*. Mémoire Master 2 professionnel juin 2006 ULP Strasbourg.

2008, *Du Sujet et de l'école, ou comment l'école, lieu de séparation par excellence, interfère dans la construction subjective*, Mémoire M2R juin 2008.

2010, *Am stram gram, pic et pique école (et colle) et gramme…,* La lettre de l'enfance et de l'adolescence. 2010/2-3, n° 80-81, *L'école autrement*, pp. 103-108, Edition Érès.

2012, *Luce M., ou la nomination de l'école,* La lettre de l'enfance et de l'adolescence 2012/1 n° 87 *Histoire de noms* pp. 59-65 Editions Érès.

LACAN Jacques

1938, *Les complexes familiaux*, texte écrit pour le tome III Encyclopédie Française, publié en 1983 Navarin Editeur, 112 p.

1953, *Le Mythe individuel du névrosé ou poésie et vérité dans la névrose*, Conférence donnée au Collège philosophique de Jean Wahl. Version transcrite par J. A. Miller dans la revue Ornicar ? n° 17-18, Seuil, 1978, pages 29 - texte consulté sur le site ttp://aejcpp.free.fr/lacan/1953-00-00.htm en mai 2012.

1956, *La relation d'objet, séminaire livre IV,* 1956-1957, édition du seuil 1994, 434 p.

1961, *L'Identification, séminaire livre IX :* inédit, 1961-62, consulté sur le site gaogoa.fr

1966, *Ecrits*, Seuil, Paris, 1970, 289 p.

1968, *D'un Autre à l'autre, Séminaire livre XVI*, 1968-1969 édition seuil 2006, 427 p.

1969, *L'envers de la psychanalyse, Séminaire livre XVII* 1969-1970, éd. du seuil 1991, 245 p.

1971, *Ou pire …, Séminaire livre XIX*, 1971-1972, édition du seuil 2011, 255 p.

1972, *Du discours psychanalytique,* conférence prononcée à l'université de Milan le 12 mai 1972 Lacan in Italia 1953-1978. Traduction française En Italie Lacan Édition La Salamandra 1978

LEBRUN J.P.

2001, *Malaise dans la subjectivation ou " Nommer à" équivaut à une virtualisation du Nom-du-Père*, in « Actualités de l'hystérie », ouvrage collectif sous la direction de André Michels, Toulouse Érès, hors collection 2001 pp. 287-302

2004, *Un monde sans limites. Essai pour une clinique psychanalytique du lien social*, 1ère édition 1997, Edition Érès, Point hors-ligne –

2008, *Clinique de l'institution - Ce que peut la psychanalyse pour la vie collective*, édition Érès, 282 p.

LECLERC Jacques :

L'aménagement linguistique dans le monde, Québec http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/index.html

Chapitre 7, *Histoire du français : le siècle des lumières,* mise à jour avril 2011,
Le français au siècle des lumières 1715-1789, consulté mai 2011
http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/HIST_FR_s7_LumiÉrès.htm

Chapitre 8, *Histoire du Français, la révolution*, mise à jour avril 2011,
La révolution française la langue nationale 1789-1870 consulté en mai 2011.
http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/HIST_FR_s8_Revolution1789.htm

LEGENDRE Pierre

1985, *L'inestimable objet de la transmission. Etude sur le principe généalogique en occident Leçon IV,* Edition Fayard 1985. 408 p.

1988, *Le dossier occidental de la parenté, Leçon IV suite,* édition Fayard 1998, 229 p.

1988, *Le désir politique de Dieu Leçon VII,* édition Fayard, 436 p.

1992, *Les enfants du texte : étude sur la fonction parentale des Etats, Leçons VI,* édition Fayard, 469 p.

LEGENDRE Pierre - PAPAGEORGIOU-LEGENDRE Alexandra

1990, *Filiation : fondements généalogiques de la psychanalyse Leçon IV suite 2,* édition Fayard 234 p.

LESOURD Serge

1995, *La tragédie d'Œdipe ou le secret partagé,* La lettre du GRAPPE n° 19, « les secrets de famille » - édition ÉRÈS. pp. 25-31

1995 : *Entre affiliation et appartenance : quelle famille ?,* article publié dans la revue La lettre du GRAPE n° 21 « l'enfant partagé » édition ÉRÈS.

1996, *Affiliation, appartenance, assimilation, ou quoi ?,* article publié dans la revue Les recherches du Grape « Pour-suivre les parents des enfants placés » sous la direction de Denise Bass et Arlette Pellé - édition ÉRÈS pp. 15-18

1998, *De la violence narcissique à la construction de l'image de la mère- À propos d'une adolescente "incasable",* Adolescence, 1998, 16,1, pp. 33-49 Editions Greupp, Paris.

2001, *La construction du sujet dans la modernité, de la psychopathologie adolescente à une clinique de l'enfant dans le lien social »,* Thèse HDR, décembre 2001 – non publiée

2004, *Père, je ne veux pas que tu brûles,* l'esprit du temps /Adolescence 2006/4 n° 58 pp. 913 à 923

2006, *Comment taire le Sujet – des discours aux parlottes libérales »* – éditions Érès- 240 p.

LEVY Robert

2008, *L'infantile en psychanalyse. La construction du symptôme chez l'enfant,* éditions Érès Arcanes, 182 p.

MARTY François

2003, *La parentalité un nouveau concept pour quelle réalité ? La place du père*, le Carnet/ Psy 2003/4 n° 81, pp. 27-33

2005, *Initiation à la temporalité psychique. Que serait la temporalité psychique sans l'adolescence ?* Psychologie clinique et projective, 2005/1 n° 11, pp. 231- 256

MORIN Isabelle

2007, *La vérité et la variété des symptômes de l'enfant contre une politique « scientiste »*, Congrès Arcachon AFPEN – Arcachon 2007

PENNAC Daniel

2007, *Chagrin d'école,* Roman - édition Gallimard – 310 p.

PORGE Erik

1997, *Les noms du père chez Lacan – ponctuations et problématiques*, Point hors ligne éditions Érès 225 p.

2000, *Jacques Lacan, un psychanalyste – Parcours d'un enseignement,* Point hors ligne éditions Érès 364 p.

RAFFY Alex

2000, *Les psychanalystes et le développement de l'enfant*, Éditions Érès collection psychanalyse et clinique, 526 p.

RASSIAL Jean-Jacques

2001, *La division du père,* in *Filiations 2*, clinique méditerranéennes n ° 64, Publiée par le CIRPC (Centre inter-régional de recherches en psychopathologie clinique).

RAVINET-JANIN Dominique

1996, *Le savoir et l'école*, in *Le trimestre psychanalytique* 1 – Publication de l'association Freudienne Internationale,

RICHARD François

2001, *Processus de subjectivation à l'adolescence,* Édition Dunod, 282 p.

RICHARD François – WAINRIB Steven

2006, *La subjectivation,* édition Dunod, collection inconscient et culture, 208 p.

RIMBAUD Arthur

1871, *Lettre à Georges IZAMBARD,* Charleville 13 mai 1871.
La Pléiade, Œuvres complètes, Gallimard 1972, 1312 p.

SAFOUAN Moustapha

1974, *Etudes sur l'Œdipe,* édition du Seuil 1974, 213 p.

SCIARA Louis

2011, *Banlieues, pointe avancée de la clinique contemporaine*, Edition Érès, collection Humus, 327 p.

ST AUGUSTIN (354-430)

1988 *Le maître – De magistro,* édition Klincksieck, collection Philosophie de l'éducation, 2002, traduit par Bernard Jolibert, 88 p.

SIROTA André

2007, *L'impensé de l'institution école : effets de violence,* Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe - éditions Érès– n° 48

SOUS Jean-Louis

L'Œdipe à Lacan », article référencé sur le site oedipe.org http://www.oedipe.org/fr/lacanoedipe consulté avril 2012.

TORT Michel

2005, *Fin du dogme paternel,* édition Aubier psychanalyse, 186 p.

TROGER Vincent - RUANO-BORBALAN Jean-Claude

2005, *Histoire du système éducatif en France,* PUF 126 p.

VALENTE Gianna

2002, *Le linceul et le suaire* article oublié dans le mensuel international la religion dans le monde n° 4 de 2010, référencé sur http://www.30giorni.it/articoli_id_22637_l4.htm. consulté aout 2012.

VIVÈS Jean-Michel

1999, *De quelques enjeux vocaux de la loi,* communication, IV^{è} Congrès Apertura, *Le sur-moi et ses maux,* mai 1999, Strasbourg, texte consulté avril 2012, http://apertura.chez.com/Vives.htm.

2001, *La place de la voix dans la filiation,* in cliniques méditerranéennes 2001/1 - no 63 pages 157 à 166

2006, *Les enjeux vocaux de la dynamique subjective rencontrée à l'occasion de rassemblement adolescent techno,* communication 1er colloque international de psychopathologie et de psychanalyse du lien social mars 2006 Strasbourg – article publié in Cliniques méditerranéenne 2007/1 n° 75 pp. 157 à 167 - Jean-Michel Vivès et Jacques Cabassut.

WAINRIB Steven

2005, *La question de la subjectivation en psychanalyse,* Article dans le cadre d'un colloque « autour de l'œuvre de Raymond Cahn », référencé sur le site carnet psy.com

WEISMANN-ARCACHE Catherine

2005, *Incidence des destins de la libido sur la pensée, chez une fille et un garçon dits surdoués,* Psychologie clinique et projective, 2005/1, n° 11, p. 177-203

2006, *Les nouvelles équations symptomatiques infantiles ou la recherche du sujet perdu,* Perspectives Psy, 2006/4, Vol. 45, p. 328-330

WINNICOTT Donald Woods

1958, *La capacité d'être seul,* in *De la pédiatrie à la psychanalyse.* Paris : Payot, 1969, pp. 205-213.

WITTMANN-SLAMA Isabelle

2010, *Les difficultés scolaires, symptômes du discours de l'école comme producteur de confusion des places,* Thèse de doctorat UDS Strasbourg.

YANNI Emmanuelle

2001, *Comprendre et aider les élèves en échec,* ESF éditeur 231p.

14.2 Bibliographie complémentaire

ACTES Congrès AFPEN

2012, *Temps d'enfance, temps de transmission, transmission de savoirs,* Strasbourg - Association Française des Psychologues de l'Education Nationale – impression IREG Strasbourg, 391 p.

BIRMANN Joël

2007, *Foucault et la psychanalyse,* édition Paragon, collection situations et critiques, 126 p.

BYDLOWSKI Monique

2000, *La dette de vie, itinéraire psychanalytique de la maternité,* 3ème édition, PUF 2008, 203 p.

CHABERT Catherine et BRELET-FOULARD Françoise

1990, *Le nouveau TAT- approche psychanalytique,* édition Dunod 2003, 197 p.

CIFALI Mireille

1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique,* PUF collection éducation et formation 5ème édition corrigée 2005, 300 p.

DUBET François

1996, *Ecoles familles le malentendu,* Edition. Presses de buissière, Camedan imprimerie collection textuel, St Armand 1997, 167 p.

DUFOUR Dany-Robert

2007, *Actualité de la psychopathologie, le sujet résiste-t-il à la nouvelle économie de marché ?,* communication colloque 16-17 et 18 mars 2007, Strasbourg.

2001, *Malaise dans l'éducation,* article publié dans le monde diplomatique novembre 2001 référencé sur le site du Groupe psychanalytique européen de recherches et de formation sur les causes l'illettrisme (litturaterre.org).

FOUCAULT Michel

1969, *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des Sciences humaines », 288 p.

1971, *L'Ordre du discours*, Paris, Gallimard, 88 p

1975, *Surveiller et punir*. *Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 328 p.

1984, *Histoire de la sexualité*, vol. 3 : *Le souci de soi*, Paris, Gallimard, 288 p.

FREUD Sigmund

1897, *Lettres à Wilhelm Fliess*, 1887-1904 PUF, Coll. « Bibliothèque de psychanalyse », 2006

GORI Roland

2010, *De quoi Œdipe est-il le nom ?* in Cliniques méditerranéennes, 2010/1 n° 81, pp. 149-166

GUTTON Philippe, Stéphane BOURCET,
2004, *La naissance pubertaire - L'archaïque génital et son devenir,* Dunod, 211 p.

KRISTEVA Julia
2011, *Le modèle Freudien de la sexualité infantile aujourd'hui – Mélanie Klein ou la matrice comme douleur et comme créativité,* Conférence Société Psychanalytique de Paris consulté sur http://www.spp.asso.fr/main/conferencesenligne/Items/2.htm

MAJOR René
2001, *Lacan avec Derrida,* Flammarion, 199 p.

PIGOTT Claude
1999, *Les imagos terribles,* édition le collège de psychanalyse groupale et familial, 408 p.

TERRAL François
2003, *Sur le lien social capitaliste,* L'En-je Lacanien 2003/1 n° 1 pp. 139-150.

VERNANT Jean-Pierre, VIDAL-NAQUET Pierre
2006, *Œdipe et ses mythes,* édition Complexe Eds, collection historiques n° 43, 148 p.

WALLON Philippe
1990, *Le dessin de l'enfant,* Philippe WALLON- Anne CAMBIER- Dominique ENGELHART édition Païdeïa novembre 2000- 1ère édition 1990)

Dr ZORMAN
2008, *De l'oral au langage écrit, les difficultés, les troubles,* Conférence janvier 2008, Education Nationale, Strasbourg

ZAFIROPOULOS Markos
2001, *Lacan et les sciences sociales, Le déclin du père (1938-1953),* PUF philosophie d'aujourd'hui, 258 p.

2003, *Lacan et Lévi-Strauss ou le retour à Freud (1951-1957),* PUF philosophie d'aujourd'hui, 251 p.

Nouveau Testament
1979**,** TOB, traduction œcuménique de la bible – édition intégrale- - Les éditions du cerf Paris

1949, Version synodale, traduction Louis Second

14.3 Bibliographie de références

14.3.1 Dictionnaires

Etymologie et histoire du français - DUBOIS Jean – DAUZET Albert - MITTERAND Henri : 2001 édition Larousse collection trésor du français.

Dictionnaire la langue française: Le Robert 1992

Dictionnaire historique de la langue française REY Alain 2006 tome 1 –

Dictionnaire latin-français GAFIOT Félix 1934

Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française – Le Petit Robert 1979 Paul ROBERT rédaction par Alain REY et J. REY-DEBOVE éditions société du nouveau Littré

Dictionnaire de la psychanalyse CHEMAMA Roland – VANDERMETRSCH Bernard 1995 2005 édition Larousse - 1ère édition 1995.

Dictionnaire de la psychanalyse, ROUDINESCO E., PLON M. édition Fayard 2006.

Sigmund Freud - index thématique DELRIEU Alain Revue et augmentée et mise à jour 2001- Paris : Anthropos -1ère édition 1997.

Dictionnaire internationale de la psychanalyse, sous le direction de Alain DE MIJOLLA – Sophie DE MIJOLLA MELLOR, Roger PERRON- Bernard GOLSE - Calman Levy 2002

Dictionnaire de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent – Didier HOUZEL, Michèle EMMANUELLI, François MOGGIO – PUF 1ère édition 2000.

Dictionnaire freudien, Claude LE GUEN, Presses Universitaires Françaises, 2008

Dictionnaire de l'apport Freudien- Eléments pour une encyclopédie de la psychanalyse sous la direction de KAUFMANN Pierre édition Bordas – août 1993.

Glossaire et listes - 789 Néologismes de Jacques Lacan 2002, édition EPEL Paris

Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, LAFFONT Robert PUF 1991

14.3.2 Ressources numériques textes et articles

CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales CNRS ATILF
http://www.cnrtl.fr/

DICTIONNAIRE ELECTRONIQUE DES SYNONIMES : **C**entre de **R**echerche **I**nter-langues sur la **S**ignification en **CO**ntexte (CRISCO) EA 4255 de l'Université de Caen.
http://www.crisco.unicaen.fr/des/synonymes

TLFQ Trésor de la langue Française au Québec : Université de Laval
http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/index.html - août 2011.

CAIRN info : bouquet de ressources numériques : publication et diffusion sur internet de revues de sciences humaines et sociales http://www.cairn.info/disc-psychologie.htm

GAOGOA : lectures dans le champ de la psychanalyse, des ressources sur Freud et Lacan (séminaires de Lacan, index, topologie..), http://gaogoa.free.fr/

14. 3.3 Ressources numériques photos et tableaux

DOISNEAU Robert, 1956. « Le cadran scolaire » Photographie.
En ligne. In *Site wordpress© Pleasurephoto Room*,
http://pleasurephotoroom.wordpress.com/2012/11/15/le-cadran-scolaire-paris-1956-photo-robert-doisneau/
Consulté août 2012. p. 7, thèse

INGRES J.D. , 1808. « Œdipe et le sphinx » tableau exposé au Musée du Louvre, Paris
En ligne. In site :
http://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AIngresOdipusAndSphinx.jpg
Jean-Auguste-Dominique Ingres [Public domain], via Wikimedia Commons
Consulté avril 2012 - - p. 167, thèse

LAFONT Cédric, *« Liberté, Egalité, Fraternité »* Devise d'une école publique de Villeurbanne, France - Photo Cédric Lafont, juin 2007, en ligne. In site :
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Liberte_egalite_fraternite.jpg
Consulté août 2012 - - p. 201 thèse

LIX Frédéric, *La Lettre volée*. Gravure d'avant 1864 de Frédéric Lix (1830–1897). En ligne.
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Purloined_Letter.jpg
Frédéric Lix [Public domain], via Wikimedia Commons
Consulté avril 2012 - - p. 141 thèse

14.4 Communications et publications

14.4.1 Communications :

KEISER-WEBER Gaby – DUFOUR Véronique

2008, *Les enfants intellectuellement précoces à l'école – ambiguïté d'une notion,* 13 octobre 2008 – communication séminaire de formation des Inspecteurs de l'Education Nationale - Strasbourg

KEISER-WEBER Gaby

2009, *Le conflit comme condition nécessaire à la subjectivation : l'exemple de l'école,* Journée doctorale EA 3071 - ED SHS le « conflit » 13 juin 2009 - UDS – Strasbourg

2009, *Les enfants " intellectuellement précoce" à l'école,* 13 février 2009 – Conférence pédagogique circonscription de Strasbourg 6

2010, *Du sujet et de l'école: transmission et incidences subjectives dans notre post modernité »* Journées Nationales de la Société Française de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent et des Disciplines Associées SFPEADA 29 Mai 2010. Palais des Congrès Strasbourg.

2010, *Les enfants intellectuellement précoce - parcours spécifiques ?* Stage d'école classe EIP - 13 octobre 2010 Strasbourg

2011, *Dimension psychologique et clinique des enfants intellectuellement précoce »* - 19 janvier 2011- conférence - animation pédagogique de bassin Nord Strasbourg.

2011, *Norme, normalité, normalisation à l'école »* Forum professionnel des Psychologues Palais des Papes, 25 mars 2011, Avignon.

2011, *De la filiation à l'affiliation : Figurations du Totem, tabou et déni de l'inscription de la différence à l'école »* Journée doctorale SCLS – SOPSY - 13 avril 2011 UDS Strasbourg.

2011, *Entre paradoxes cliniques et paradoxes éthiques : la clinique du lien,* XIIème journées doctorales du SIUEERPP – 3 décembre 2011 Universités Paris XIII – Villetaneuse

14 .4.2 Publications

KEISER-WEBER Gaby

2010, *Am stram gram, pic et pique école (et colle) et gramme…,* La lettre de l'enfance et de l'adolescence. 2010/2-3 - n° 80-81, *L'école autrement,* p. 103-108 - Edition Érès. 168 p.

2012, *Luce M., ou la nomination de l'école,* La lettre de l'enfance et de l'adolescence 2012/1 - n° 87 *Histoire de noms* p. 59-65 Editions ÉRÈS 184 pages

14.4.3 Autre : coordination congrès

Coordination du 22ème congrès de l'Association Française de Psychologues de l'Education Nationale AFPEN, 28 septembre – 1er octobre 2011 Palais des Congrès Strasbourg,

« Temps d'enfance, temps de transmission, transmission de savoirs »

Publication des actes imprimerie IREG, juin 2012, Strasbourg.

15 Index

15.1 Index des auteurs cités et des noms propres

A

ABBANIM S. · 168, 191, 327
ABRAHAM A. · 217, 220
ANSERMET.F. · 294
ARBISIO C. · 227
AZAM G. · 67

B

BELOUCIF S. · 121
BENAMEUR J. · 147, 209, 214, 215, 281, 282, 287, 288
BENDAHMAN H. · 11, 160, 310, 311
BERTHOIN J. · 50
BERTRAND M. · 84
BONAPARTE N. · 48, 80
BOUCHETTE F.J. · 47
BOUILLE M. · 43
BOURCET S. · 203
BRETON A. · 84, 85
BRETON Ph. · 200
BYDLOWSKI M. · 225

C

CABASSUT J. · 333
CAHN R. · 83, 84, 93, 95, 96, 97, 252, 328, 333
CHABERT C. · 97
CHARLEMAGNE · 45
CIDRAC C. · 86
CONDORCET · 48, 59, 71
COPERNIC N. · 59
COQ G. · 43
CORMAN L. · 220

D

DE GAULLE C. · 51
DEBRE M. · 50
DELCOURT.M. · 184, 186
DELRIEUX A. · 122
DERRIDA J · 43, 91, 109, 141, 336
DESSANTI J.T. · 86, 87, 108
DIDEROT D. · 46
DIET E. · 60, 135
DOISNEAU R. · 7, 216
DREYFUSS M. · 142
DUFOUR V. · 3, 9, 30, 32, 204, 230
DUPONT S. · 35

E

ECCO U. · 46

F

FAIRBAIRN D.W. · 90
FAURE E. · 51
FERRY J. · 37, 49, 51, 60, 61, 66, 80, 304
FILLON F. · 199
FOUCAULT M. · 53, 76, 83, 84, 165, 335
FOUCHET C. · 63
FREUD S. · 35, 36, 37, 43, 54, 59, 70, 84, 88, 89, 91, 95, 99, 101, 103, 107, 108, 118, 126, 141, 143, 144, 146, 147, 149, 169, 172, 173, 174, 177, 182, 184, 187, 189, 193, 225, 227, 229, 231, 253, 260, 278, 283, 294, 301, 309, 317, 318, 322, 336, 337, 338
FREYMANN J.R. · 202

G

GALILEE · 59
GAVARINI L. · 65, 277, 309
GORI R. · 53, 74, 157
GREEN A. · 95, 167, 168, 184, 185, 186, 187, 190, 191, 193, 203, 228, 322
GUATTARI F. · 165
GUIDICELLI D. · 86, 328
GUTENBERG J. · 45
GUTTON P. · 203
GUYOTAT J. · 117, 118, 119, 120, 128

H

HABY R. · 50, 63
HENRI IV · 45
HIEMENZ U. · 66
HOFFMANN C. · 157
HOUZEL D. · 84
HURSTEL F. · 90, 91, 193

I

ITARD J.M.G. · 49
INGRES J.D. . 167

J

JACQUES M. · 86
JADIN J.M. · 142
JOSPIN L. · 15, 51, 64, 68

K

KAES R. · 17, 97, 118, 125, 126, 127, 306
KEISER-WEBER G. · 3, 7, 29, 30, 111
KERGOMARD P. · 49
KRISTEVA J. ·1675

L

LACAN J. · 23, 29, 35, 37, 38, 39, 43, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 64, 83, 89, 90, 95, 96, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 123, 124, 127, 131, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 161, 166, 167, 169, 170,172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 188, 194, 260, 282, 301, 302, 310, 313, 316, 322, 330, 332, 333, 336, 337, 338, 370
LANGEVIN-WALLON H. · 63
LANTERI-LAURA G. · 86, 328
LATOUR M.J. · 144
LEBRUN J.P. · 78, 157, 316
LECLERC J. · 44
LEGENDRE P. · 39, 90, 117, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 161, 282, 304, 317, 370
LEON A. · 43, 49
LESOURD S. · 3, 11, 13, 30, 32, 38, 43, 58, 72, 75, 114, 128, 170, 204, 306, 307, 318
LEVY R. · 302, 303, 337
LOUIS XIV · 45, 46
LOUIS XVI · 47

M

MAJOR R. · 43, 141
MALINOSWKI B.K. · 106
MARTY F. · 11, 192, 317
MONTESSORI M. · 49
MORIN I. · 77

P

PAPAGEORGIOU-LEGENDRE A. · 132, 134, 282
PATRIS M. · 202
PENNAC D. · 131, 165, 209, 215, 216, 290, 292, 294, 295, 296, 297, 308, 310
PESENTI-IRRMANN M. · 201, 321
POE E.A. · 141

PORGE E. · 152, 155, 174, 175, 177, 178, 179, 182

R

RAFFY A. · 90
RASSIAL J.J. · 60
RAVINET-JANIN D. · 71
RICHARD F. · 83, 84, 96, 109, 202, 329
RIMBAUD A. · 35, 90, 121, 144
RITTER M. · 142
ROCHE P. · 43
ROMMEL C.G. · 47
RUANO-BORBALANJ.C. · 43

S

SAFOUAN M. · 179, 180
SCHAUDER C. · 157
SCIARA L. · 308
SIROTA A. · 68, 200
SOUS J.L. · 169, 173, 174
St AUGUSTIN · 104, 295
STIEGLER B. · 226

T

TOCQUEVILLE A. · 200
TORT M. · 193
TROGER V. · 43

V

VALENTE G. · 86
VANIER A. · 155
VERNANT J.P. · 169, 184, 186
VIVÈS J.M. · 11, 279, 310, 333

W

WAINRIB S. · 83, 84, 85, 95, 96, 97, 109
WALLON H. · 63, 101
WEISMANN-ARCACHE C. · 74, 268, 311
WINNICOTT D.W. · 35, 96
WITTMANN-SLAMA I. · 37

Y

YANNI E. · 65, 229

15.2 Index thématique

A

activité fantasmatique · 126
adolescence · 84, 93, 170, 192, 251, 280, 318, 328, 330, 332, 339
affiliation · 3, 5, 16, 17, 18, 31, 32, 38, 39, 40, 44, 97, 111, 112, 114, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 140, 151, 160, 166, 171, 193, 194, 199, 204, 205, 214, 243, 253, 266, 277, 284, 298, 301, 306, 307, 308, 310, 313, 314, 315, 330, 331, 339, 378
affiliation spirituelle · 17, 124
affirmation subjective · 109
agressivité · 104, 164, 179, 217, 236, 244, 247, 261, 275
aliénation · 16, 55, 56, 71, 89, 100, 101, 105, 108, 122, 127, 128, 129, 157, 260, 266, 282
alliance · 29, 70, 111, 185, 197, 199, 230, 231, 254, 283, 330
Alma Mater · 67, 202, 310, 314
altérité · 38, 90, 130, 149, 150, 158, 199, 252, 278, 302, 305, 309, 313
ambivalence · 88, 102, 171
ancrage identitaire · 39, 40, 129, 194, 306, 378
appareil psychique · 78, 89, 125, 127, 255
apprentissage · 66, 73, 250
archaïque · 38, 55, 79, 80, 102, 104, 120, 164, 202, 203, 228, 230, 236, 253, 264, 285, 293, 304, 308, 310, 315, 336, 360, 367, 372
asexué · 235
Aufhebung · 125, 127, 229
autorité · 24, 49, 50, 60, 61, 197, 203, 253, 308
Autre · 3, 16, 18, 19, 35, 38, 39, 40, 43, 54, 55, 56, 73, 75, 79, 89, 90, 91, 96, 99, 100, 101, 109, 116, 121, 127, 129, 149, 152, 154, 155, 159, 161, 164, 166, 187, 194, 197, 198, 201, 203, 204, 217, 227, 228, 229, 231, 253, 260, 266, 278, 285, 295, 301, 302,303, 304, 306, 307, 308, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 322, 330, 340, 378
Autre infantile · 18, 253, 301, 303, 304, 308
Autre maternel · 3, 18, 40, 164, 197, 198, 201, 203, 204, 217, 227, 228, 229, 231, 253, 260, 301, 302, 303, 304, 305, 307, 308, 310, 314, 378
Autre social · 3, 18, 35, 38, 43, 301, 304, 307, 311, 378

B

besoin · 35, 36, 43, 47, 51, 79, 122, 127, 157, 178, 225, 229, 256, 257, 259, 269, 276, 284, 292, 293, 297, 317
bilan · 268, 269, 273, 274, 277

C

castration · 58, 103, 106, 130, 148, 151, 158, 168, 172, 174, 177, 178, 186, 188, 190, 191, 194, 201, 212, 220, 227, 228, 231, 235, 246, 249, 264, 266, 293, 294, 302, 303, 307, 321, 359, 365, 371
civilisation · 37, 43, 157, 165, 187, 308, 318, 329
clivage · 30, 70, 76, 87, 89, 90, 100, 293, 299
commandement · 48, 58, 59, 169, 188
commencement · 48, 58, 59, 116, 123, 133, 139, 154, 169, 177, 188, 291, 292
complexe d'intrusion · 3, 40, 64, 101, 104, 106, 107, 170, 181, 230, 249, 271, 301, 303, 305, 309, 315, 378
complexe d'œdipe · 17, 33, 64, 92, 99, 101, 103, 106, 107, 140, 165, 167, 168, 172, 173, 174, 175, 176, 180, 182, 184, 185, 186, 189, 193, 194, 203, 278, 283, 294, 301, 303, 307, 315, 329
complexe de castration · 172
complexe de sevrage · 16, 64, 101, 102, 106, 107, 302
complexes familiaux · 64, 101, 102, 104, 106, 170, 260, 302, 330
conflictualisation · 54, 59, 69, 240, 244, 246
conflit · 45, 53, 59, 70, 80, 94, 95, 106, 125, 127, 175, 184, 185, 197, 198, 200, 210, 234, 235, 240, 243, 246, 248, 249, 250, 269, 270, 271, 275, 276, 277, 278, 290, 293, 296, 306, 313, 339

conflit identitaire · 94
confusion · 18, 59, 63, 69, 70, 78, 104, 193, 195, 202, 221, 226, 231, 240, 243, 245, 249, 252, 253, 254, 301, 305, 309, 333
construction œdipienne · 32, 204, 315
construction psychique · 152, 246
construction subjective · 3, 29, 30, 33, 35, 38, 69, 88, 92, 94, 111, 126, 129, 159, 204, 209, 213, 238, 266, 278, 330, 378
continuité · 25, 30, 78, 80, 91, 96, 109, 120, 278, 282, 310
contrat narcissique · 17, 97, 125, 127, 306
corps · 16, 18, 25, 31, 32, 56, 75, 85, 87, 89, 92, 93, 95, 96, 98, 100, 101, 109, 114, 116, 117, 119, 120, 121, 132, 163, 171, 190, 198, 201, 216, 217, 225, 226, 229, 237, 275, 277, 279, 283, 285, 293, 298, 301, 302, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 318
culpabilité · 24, 124, 131, 169, 170, 179, 185, 197, 224, 256, 269, 298
culture · 36, 43, 44, 53, 56, 59, 63, 80, 83, 96, 103, 107, 117, 119, 132, 133, 168, 185, 200, 202, 277, 290, 308, 328, 332

D

déclin · 36, 37, 104, 107, 175, 193, 278, 283, 317, 336
défaillance · 32, 60, 204, 230, 311
défense · 94, 118, 149, 219, 236, 246, 249, 284
demande · 25, 36, 43, 48, 55, 56, 71, 74, 79, 101, 122, 127, 128, 137, 144, 168, 180, 202, 219, 226, 230, 235, 243, 244, 247, 250, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 265, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 276, 277, 295, 296, 299, 310, 315, 321, 372
dénégation · 77, 91, 108, 222
déni · 76, 80, 89, 148, 202, 278, 314, 339
dépendance · 76, 87, 99, 100, 103, 115, 139, 148, 189, 193, 317
déploiement imaginaire · 3, 118, 128, 159, 171, 244, 314, 315, 378
déréliction · 80, 202, 328
désaliénation · 93
désarrimé · 292
désir · 9, 25, 31, 36, 39, 43, 53, 55, 58, 59, 63, 65, 68, 79, 85, 95, 96, 100, 101, 103, 104, 106, 107, 108, 123, 126, 127, 132, 144, 148, 149, 152, 153, 154, 159, 161, 165, 168, 172, 173, 174, 176, 178, 179, 180, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 191, 196, 198, 209, 215, 220, 221, 225, 226, 229, 238, 251, 253, 264, 268, 278, 285, 292, 295, 296, 303, 307, 310, 315, 318, 322, 328, 331
dessin · 24, 25, 195, 211, 217, 219, 220, 222, 223, 233, 234, 235, 237, 243, 244, 247, 248, 261, 262, 263, 264, 268, 307, 327, 336
deuil · 264, 271
différence · 3, 32, 37, 64, 65, 76, 77, 86, 90, 91, 99, 117, 118, 119, 120, 129, 142, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 156, 160, 163, 165, 173, 177, 181, 184, 186, 191, 199, 201, 203, 218, 231, 233, 245, 246, 252, 254, 255, 266, 268, 271, 278, 279, 282, 292, 293, 297, 304, 306, 307, 309, 311, 312, 316, 322, 329, 339, 378
différence générationnelle · 3, 65, 92, 118, 119, 186, 218, 219, 233, 245, 254, 307, 308, 378
différenciation · 69, 78, 90, 92, 93, 118, 121, 134, 135, 137, 183, 195, 212, 225, 238, 243, 244, 249, 265, 266, 267, 279, 282, 287, 329, 378
difficulté scolaire · 211, 229, 333
discours · 3, 15, 16, 30, 35, 38, 40, 44, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 92, 100, 109, 120, 131, 132, 133, 136, 140, 143, 145, 155, 157, 161, 177, 180, 189, 191, 193, 194, 195, 197, 200, 202, 203, 204, 209, 210,212, 219, 222, 223, 225, 226, 230, 233, 236, 238, 244, 245, 249, 250, 251, 253, 257, 259, 260, 264, 265, 271, 305, 309, 311, 314, 316, 318, 330, 331, 333, 335, 378
discours de l'hystérique · 55, 56, 57
discours de la science · 61, 136
discours dominant · 3, 15, 35, 38, 40, 44, 53, 58, 78, 92, 195, 200, 203, 204, 209, 225, 314, 318, 378
discours du maître · 56, 57, 60, 61, 65, 72
discours universitaire · 57, 61, 62, 71, 136
discursivité · 15, 37, 38, 39, 40, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 67, 70, 72, 73, 75, 79, 80, 120, 136, 155, 158, 160, 202, 205, 210, 259, 266, 287, 288, 302, 304, 314, 315, 322
dispositif · 55, 71, 158

dynamique psychique · 55, 268, 271

E

école · 3, 5, 13, 15, 16, 18, 23, 25, 26, 30, 31, 37, 38, 39, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 111, 131, 132, 135, 136, 137, 155, 163, 164, 165, 174, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 222, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 236, 237, 238, 240, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 281, 286, 287, 289, 290, 294, 305, 307, 313, 321, 327, 328, 330, 332, 333, 339, 361, 368, 373, 374, 378
écriture du fantasme · 57, 79, 136
éducation · 48, 49, 52, 61, 62, 65, 66, 67, 71, 72, 120, 135, 189, 309, 314, 318, 329, 332, 335
éducation nationale · 15, 17, 30, 38, 44, 49, 50, 52, 53, 60, 62, 65, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 80, 81, 120, 132, 135, 136, 137, 199, 200, 201, 202, 209, 214, 215, 282, 287, 305, 310, 327, 335, 336, 339, 340, 378
Einziger Zug · 146
EIP · 67, 273, 339
élève · 30, 51, 64, 65, 68, 71, 78, 112, 115, 126, 176, 183, 216, 224, 226, 230, 238, 247, 260, 265, 267, 276, 283, 287, 291, 295, 355, 361, 368, 374
emblème · 80, 132, 135, 136, 160, 164, 167, 195, 231, 245, 247, 248, 253, 298
énoncé · 90, 127, 191, 283, 295
énonciation · 90, 266
enseignant · 23, 31, 37, 50, 52, 61, 62, 66, 69, 71, 75, 78, 122, 131, 197, 198, 203, 210, 211, 215, 222, 223, 225, 226, 228, 230, 238, 240, 251, 254, 255, 256, 258, 267, 269, 270, 271, 273, 275, 276, 278, 285, 287, 290, 295, 298
Etat · 45, 49, 59, 60, 61, 123, 132, 135, 225, 328
étayage · 220, 223, 240, 246, 249, 252
évaluation · 68, 77, 199, 274
évolution historique · 15, 30, 38, 43, 44, 53, 58, 67, 69, 70, 80, 120, 136, 155, 202, 209
excitation · 94, 311
exclusion · 76, 98, 190, 275
expert · 74, 75

F

famille · 8, 30, 32, 36, 37, 38, 44, 47, 49, 52, 60, 62, 66, 68, 69, 70, 76, 78, 80, 88, 90, 91, 96, 101, 106, 111, 113, 115, 117, 118, 121, 125, 126, 127, 128, 134, 135, 136, 137, 161, 163, 176, 193, 195, 196, 200, 202, 203, 204, 209, 210, 211, 212, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 223, 227, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 240, 243, 244, 245, 248, 249, 251, 252, 254, 255, 257, 260, 263, 265, 266, 269, 273, 276, 278, 281, 283, 287, 290, 293, 294, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 313, 328, 329, 330, 331, 335, 378
famille imaginaire · 211, 217, 219, 227, 233, 234, 235, 243, 307
famille réelle · 195, 219, 220, 223, 227, 234, 240, 244
fantasme · 61, 72, 79, 106, 108, 109, 118, 126, 136, 172, 186, 221, 264, 311, 313, 317
figures pathologiques · 84, 92, 202, 252, 313
filiation · 3, 5, 16, 17, 18, 25, 29, 31, 37, 38, 39, 40, 44, 47, 60, 65, 70, 71, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 151, 153, 154, 155, 159, 160, 161, 164, 166, 168, 171, 174, 190, 191, 193, 194, 197, 198, 199, 203, 204, 205, 214, 224, 226, 240, 243, 252, 255, 265, 266, 277, 279, 281, 282, 286, 288, 302, 304, 306, 307, 313, 315, 329, 330, 333, 339, 378
filiation de corps à corps · 16, 117, 119
filiation juridique · 16, 44, 114, 117, 118, 120, 121
filiation narcissique · 16, 117, 120
filiation spirituelle · 16, 115, 117, 122, 133
fonction paternelle · 17, 172, 174, 193, 235
fondatrice · 53, 91, 116, 133, 135, 136, 137, 202, 288, 304
fondement · 35, 62, 91, 103, 139, 140, 161, 193, 201, 203, 204, 303, 309
fort-da · 55
fraternel · 3, 64, 76, 79, 170, 179, 199, 200, 221, 222, 229, 230, 234, 235, 268, 271, 298, 309, 378

frère · 24, 64, 79, 92, 100, 104, 169, 170, 180, 181, 184, 190, 199, 201, 217, 219, 220, 223, 225, 230, 244, 245, 249, 257, 268, 269, 270, 271, 276, 290, 301, 308
frustration · 78, 177, 278, 316

G

génération · 32, 48, 91, 94, 95, 109, 115, 117, 126, 127, 134, 151, 152, 155, 177, 181, 186, 190, 191, 218, 225, 227, 228, 230, 231, 234, 264, 268, 290, 303
générationnel · 97, 115, 118, 121, 133, 195, 230, 238, 246, 254, 278, 307, 308, 328

H

haine · 104, 126, 164, 171, 174, 201, 298, 310
Hilflosichkeit · 102, 189, 193, 303
horde primitive · 56, 183, 187, 199, 315

I

idéal du moi · 79, 94, 106, 166, 189, 191, 196, 202, 203, 204, 227, 230, 241, 301, 304, 308, 313
idéalisation · 118, 126, 147, 200, 316
idéaux · 3, 43, 54, 62, 69, 70, 79, 80, 103, 118, 124, 159, 194, 202, 204, 213, 304, 308, 315, 378
identification · 3, 5, 17, 37, 39, 64, 80, 85, 96, 98, 104, 121, 123, 124, 126, 128, 130, 138, 139, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 156, 159, 163, 165, 171, 179, 180, 181, 220, 223, 224, 226, 227, 229, 230, 234, 238, 240, 248, 249, 253, 265, 284, 287, 303, 306, 308, 318, 378
identification primaire · 303
identification secondaire · 149, 303
identique · 24, 30, 38, 104, 109, 118, 123, 128, 130, 150, 151, 153, 160, 163, 178, 189, 194, 200, 201, 234, 263, 288
identitaire · 113, 129, 194, 303
identité · 30, 35, 38, 85, 90, 97, 105, 113, 118, 130, 139, 150, 152, 219, 222, 249, 287, 297, 303, 309, 322, 329
image fondatrice · 55, 91, 134, 135, 288, 314
image inconsciente · 32, 91
imaginaire · 16, 17, 37, 40, 55, 62, 64, 69, 77, 89, 91, 92, 98, 99, 100, 109, 117, 118, 119, 120, 121, 125, 128, 129, 130, 139, 143, 145, 146, 155, 166, 170, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 194, 204, 227, 234, 235, 237, 246, 278, 287, 293, 298, 303, 304, 307, 313, 315, 322
imago maternelle · 64, 80, 102, 164, 170, 220, 240, 286, 287, 303, 309
imago paternelle · 106, 107, 221, 235, 238, 303
imagos parentaux · 30, 31, 33, 36, 37, 39, 69, 93, 129, 193, 212, 229, 230, 240
immédiateté · 3, 78, 192, 195, 229, 314, 378
incomplétude · 55, 56, 61, 62
inconscient · 83, 88, 89, 90, 95, 96, 98, 101, 126, 134, 142, 143, 144, 149, 150, 153, 165, 172, 186, 189, 251, 301, 313, 317, 322, 328, 332
inconsistance · 58, 313, 316
indifférenciation · 113, 253, 281
individuation · 93, 111
infans · 35, 93, 291, 309
infantile · 63, 185, 189, 198, 203, 205, 220, 227, 228, 246, 252, 255, 278, 303, 304, 307, 308, 309, 311, 331, 336
inhibition · 179, 217, 223, 233, 294, 327
initiative · 23, 67
instance de la lettre · 15, 17, 21, 23, 40, 100, 141, 143, 144, 145, 149, 167, 169, 198, 263, 284, 301, 322
instance parentale · 304, 306, 307, 310, 311, 322, 328
institution · 3, 5, 30, 33, 38, 44, 45, 50, 52, 53, 59, 68, 69, 70, 76, 78, 80, 101, 115, 120, 125, 126, 127, 132, 134, 135, 136, 137, 159, 161, 185, 195, 196, 200, 202, 203, 209, 210, 231, 240, 254, 265, 266, 278, 281, 283, 286, 287, 303, 305, 310, 313, 316, 317, 330, 333, 378
instruction · 45, 47, 48, 49, 59, 60, 61, 62, 69, 70, 72, 135, 201, 251, 378
interdit · 45, 56, 58, 70, 96, 106, 118, 164, 173, 180, 184, 188, 189, 190, 191, 193, 197, 198, 245, 253, 278, 290, 293, 294, 307, 309, 315, 316
intériorisation · 128, 166, 191, 247, 252, 290
intersubjectalisation · 96, 328
intersubjectif · 3, 97, 109, 175, 196, 210, 282, 378
intrapsychique · 76, 95, 97, 264

introjection · 189, 195, 254, 279

J

jeu de la bobine · 55, 131, 153
jouissance · 16, 35, 36, 46, 53, 55, 56, 57, 59, 70, 72, 73, 79, 80, 89, 93, 101, 108, 124, 182, 183, 184, 186, 189, 190, 191, 199, 253, 283, 286, 287, 294, 309, 311, 314, 315
jugement d'attribution · 91
jugement d'existence · 91, 108

K

Kultur Arbeit · 56, 81, 202, 315

L

langage · 16, 35, 55, 69, 77, 79, 89, 90, 98, 99, 100, 108, 142, 143, 145, 151, 152, 157, 159, 164, 179, 201, 255, 257, 281, 288, 302, 303, 311, 313, 314, 317, 328, 336
lapsus · 54, 223, 307
latence · 92, 158, 189, 191, 195, 201, 203, 212, 218, 227, 228, 303, 304
légitimité · 60, 129, 174
lien social · 30, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 53, 55, 61, 62, 72, 78, 200, 204, 210, 253, 307, 310, 315, 330, 331, 333, 336
logique · 56, 76, 89, 92, 95, 108, 109, 141, 143, 191, 267, 314, 315, 322
loi · 15, 25, 47, 49, 50, 51, 52, 56, 59, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 74, 76, 77, 114, 116, 128, 153, 154, 179, 180, 189, 194, 198, 221, 227, 245, 253, 257, 277, 278, 295, 297, 313, 315, 333

M

manque · 25, 31, 43, 55, 58, 61, 74, 76, 85, 90, 92, 95, 102, 109, 127, 144, 153, 154, 173, 178, 188, 191, 198, 201, 204, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 246, 253, 264, 279, 293, 306, 307, 322
maternel · 23, 49, 50, 60, 67, 68, 71, 73, 80, 102, 104, 108, 112, 114, 153, 157, 161, 164, 168, 171, 197, 198, 199, 202, 214, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 230, 235, 236, 249, 251, 252, 253, 255, 257, 258, 264, 265, 271, 275, 277, 278, 283, 286, 291, 292, 294, 297, 302, 303, 305, 310, 311, 313, 321, 359, 366, 371
matrice · 54, 55, 56, 70, 72, 96, 97, 102, 105, 108, 109, 255, 336
métaphore · 89, 107, 121, 143, 144, 153, 154, 155, 156, 159, 161, 164, 178, 278, 291, 303, 304, 306, 307, 315, 321, 322
métaphore paternelle · 107, 153, 154, 155, 156, 159, 161, 164, 178, 278, 303, 304, 306, 307, 315, 321, 322
métonymie · 89, 143, 149
mise en récit · 35, 40, 81, 214, 235, 238, 275, 295, 308, 310, 315
missions · 70, 214
modernité · 30, 32, 36, 40, 191, 196, 204, 299, 305, 307, 331, 339, 378
moi idéal · 79, 166, 202, 301, 302
mort · 46, 89, 103, 104, 108, 117, 118, 124, 157, 163, 166, 168, 169, 173, 177, 181, 183, 184, 185, 190, 191, 199, 203, 204, 221, 250, 253, 268, 269, 271, 284, 288, 294, 296, 302, 315
motion · 189, 219, 229, 244, 246, 249
mythe · 36, 53, 58, 59, 89, 91, 99, 125, 133, 140, 165, 168, 169, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 191, 193, 194, 216, 231, 268, 292, 294, 315, 327, 330, 336

N

narcissique · 16, 68, 79, 80, 91, 94, 95, 114, 118, 120, 121, 126, 127, 180, 181, 202, 205, 235, 238, 241, 247, 261, 264, 274, 302, 303, 318, 331
narcissisme · 95, 103, 120, 125, 126, 252, 301, 309
négation · 77, 86, 123, 139, 145, 146, 170, 279, 322
nœud borroméen · 98, 177, 182
Nom-du-Père · 152, 153, 156, 157, 159, 160, 161, 165, 178, 182, 317, 330

nomination · 3, 5, 17, 18, 37, 39, 40, 58, 113, 116, 119, 121, 123, 124, 128, 129, 130, 134, 135, 137, 138, 140, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 165, 167, 169, 171, 172, 174, 181, 182, 184, 194, 204, 214, 235, 246, 273, 276, 278, 281, 286, 302, 305, 306, 308, 314, 317, 330, 339, 378

nommer-à · 17, 53, 56, 60, 67, 69, 116, 123, 128, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 198, 199, 204, 227, 235, 281, 305, 330

O

objectal · 225, 303

objet petit · 16, 55, 62, 101, 107, 108, 123

objet primaire · 94

objet transitionnel · 283

Œdipe · 17, 36, 37, 39, 53, 80, 85, 92, 99, 100, 154, 161, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 188, 190, 191, 193, 198, 202, 213, 252, 283, 294, 315, 322, 327, 331, 332, 333, 335, 336, 378

omnipotence · 80, 202, 309, 311

opérateur · 16, 85, 98, 99, 101, 107, 158, 193, 298

orientation · 15, 51, 64, 106, 121, 122, 132, 168, 182, 214, 249, 250, 251, 255, 257, 260, 265, 276

origine · 16, 29, 30, 35, 36, 40, 44, 46, 48, 50, 52, 53, 58, 59, 60, 74, 81, 88, 90, 94, 100, 102, 112, 113, 116, 118, 122, 123, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 139, 142, 150, 152, 154, 160, 161, 163, 172, 173, 177, 184, 189, 191, 193, 201, 202, 211, 213, 214, 252, 255, 268, 290, 297, 302, 308, 310, 311, 315, 327

P

pacification · 212, 227

parentalité · 63, 317, 332

paternel · 25, 64, 106, 112, 114, 156, 159, 168, 174, 177, 180, 193, 197, 198, 220, 222, 228, 231, 235, 253, 269, 275, 277, 278, 297, 303, 304, 333

patronyme · 263, 264, 275, 276, 278, 294

père idéal · 154, 179, 180

père imaginaire · 3, 17, 32, 37, 40, 152, 154, 176, 179, 180, 188, 193, 194, 204, 205, 229, 230, 259, 284, 287, 308, 315, 378

père réel · 17, 37, 152, 154, 159, 175, 176, 178, 179, 180, 188, 193, 194, 203, 204, 315

père symbolique · 17, 37, 79, 152, 176, 177, 178, 188, 193, 194, 203, 315, 317

période de latence · 203, 211, 224, 227, 228, 274, 327

persévération · 246

phallique · 3, 58, 92, 103, 168, 173, 178, 188, 218, 221, 223, 228, 229, 231, 236, 237, 243, 245, 264, 293, 298, 302, 303, 304, 307, 314, 316, 322, 378

phallus · 100, 148, 153, 168, 173, 178, 180, 186, 188, 191, 196, 225, 227, 228, 229, 279, 304, 307, 310, 311, 315

Politique · 37, 66, 69, 81, 133, 134, 135, 137

pouvoir · 15, 31, 35, 37, 39, 44, 45, 47, 48, 52, 53, 56, 58, 59, 60, 61, 64, 69, 71, 73, 76, 78, 79, 84, 92, 93, 109, 111, 124, 129, 132, 134, 136, 139, 147, 155, 156, 165, 169, 170, 177, 187, 190, 193, 194, 195, 198, 203, 212, 228, 235, 236, 240, 247, 249, 251,256, 266, 267, 270, 271, 284, 287, 293, 294, 295, 302, 306, 307, 313, 315, 378

précocité · 174, 267, 268, 269, 270, 273, 274, 276, 277, 321

préœdipienne · 24

principe de plaisir · 70, 260, 278, 309, 329

principe de réalité · 188

processus · 3, 31, 35, 39, 53, 67, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 109, 111, 125, 126, 128, 129, 130, 137, 139, 157, 159, 160, 173, 181, 182, 189, 191, 194, 198, 202, 203, 204, 205, 209, 212, 230, 240, 253, 278, 283, 290, 302, 305, 306, 307, 308, 311, 314, 315, 321, 328, 378

processus de subjectivation · 3, 39, 92, 93, 95, 96, 97, 129, 139, 157, 159, 160, 181, 191, 194, 198, 204, 205, 209, 302, 305, 306, 328, 378

projection · 25, 174, 222, 227, 244, 261, 282

promesse œdipienne · 3, 92, 106, 196, 201, 202, 203, 220, 227, 228, 230, 245, 307, 309, 378

psychopathologie · 3, 5, 32, 36, 84, 307, 310, 331, 332, 333, 335, 337

pulsion · 118, 189, 190, 268, 275, 282

pulsionnel · 59, 93, 95, 98, 106, 132, 161, 212, 226, 236, 261, 274, 282, 308

Q

quatuor œdipien · 17, 18, 40, 106, 172, 181, 197, 198, 199, 203, 231, 271, 288

R

réel · 17, 36, 37, 45, 55, 56, 69, 75, 89, 92, 98, 99, 102, 108, 109, 116, 121, 130, 140, 145, 148, 154, 166, 171, 174, 175, 176, 177, 178, 182, 194, 221, 266, 275, 284, 306, 307
référence fondatrice · 67, 132, 133, 135, 136, 137, 148, 159, 160, 161, 165
refoulement · 70, 89, 101, 235, 279, 303
rivalité · 64, 104, 170, 172, 173, 174, 175, 179, 182, 199, 204, 234, 235, 249, 271, 275, 294, 301
roman familial · 118, 125, 126, 127, 169, 186, 226, 329, 330
ruban de Moebius · 148
rupture · 25, 29, 53, 59, 98, 102, 111, 236, 299, 330

S

satisfaction · 102, 104, 150, 153, 161, 164, 275, 301, 308
savoir · 31, 36, 37, 39, 44, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 81, 84, 89, 92, 102, 112, 116, 128, 137, 139, 141, 142, 143, 144, 153, 154, 165, 167, 169, 170, 173, 174, 175, 176, 182, 184, 185, 189, 191, 195, 197, 201, 202, 218, 223, 224, 225, 227, 228, 230, 238, 250, 256, 268, 269, 270, 277, 279, 281, 287, 288, 290, 294, 295, 296, 311, 313, 315, 321, 322, 327, 329, 332, 335, 340, 378
scénario · 95, 106, 246, 263
scène primitive · 95, 119, 163, 189, 235, 286
scolarité · 50, 63, 64, 75, 76, 216, 259, 267, 276, 291, 295
semblable · 3, 30, 36, 38, 39, 40, 64, 69, 71, 79, 100, 104, 106, 107, 115, 121, 123, 128, 129, 130, 139, 145, 146, 150, 151, 159, 163, 170, 180, 181, 184, 191, 194, 197, 201, 204, 221, 230, 237, 249, 252, 254, 266, 271, 278, 288, 293, 297, 301, 305, 306, 308, 313,314, 316, 378
séparation · 15, 30, 49, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 70, 89, 91, 93, 95, 102, 108, 111, 118, 123, 131, 136, 201, 221, 222, 224, 226, 229, 230, 236, 239, 240, 246, 247, 249, 251, 252, 255, 257, 258, 259, 260, 263, 266, 269, 282, 288, 294, 297, 303, 330, 360, 367, 372
sexualisation · 226, 228
signifiant radical · 139, 140, 145, 147, 152, 159, 164, 195, 254
stade du miroir · 55, 104, 105, 107, 131, 145
structure · 16, 35, 43, 45, 51, 54, 56, 57, 61, 64, 85, 86, 89, 98, 99, 101, 104, 116, 126, 127, 140, 144, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 159, 166, 171, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 185, 194, 213, 255, 295, 302, 315
subjectalisation · 96
subjectalité · 97
subjectivation · 3, 5, 7, 16, 29, 30, 31, 32, 35, 38, 39, 43, 48, 61, 69, 83, 84, 85, 86, 88, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 106, 107, 108, 109, 111, 118, 129, 140, 157, 161, 166, 196, 199, 203, 204, 205, 230, 252, 282, 288, 301, 302, 304, 308, 313, 317, 327, 330, 332, 333, 339, 378
subjectivité · 32, 78, 87, 90, 92, 97, 109, 134, 157, 201, 211
sublimation · 70, 106, 189, 200, 212, 228, 293
surmoi · 228
surmoïque · 217, 220, 264
symbolique · 16, 17, 23, 37, 47, 55, 65, 69, 70, 75, 76, 77, 89, 91, 98, 99, 109, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 129, 130, 139, 142, 143, 146, 148, 149, 153, 154, 155, 160, 165, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 188, 190, 191, 193, 194, 204, 227, 229, 249, 253, 258,266, 278, 284, 286, 287, 303, 307, 308, 310, 313, 314, 315, 327, 378
système éducatif · 51, 64, 68, 333

T

tabou · 70, 131, 187, 191, 193, 231, 253, 278, 315, 329, 339
TAT · 19, 211, 212, 220, 222, 223, 225, 228, 230, 235, 238, 241, 246, 249, 252, 335, 355, 359, 365, 368, 373
temporalité · 47, 68, 70, 71, 78, 81, 92, 97, 99, 188, 191, 192, 195, 210, 221, 249, 259, 293, 305, 309, 318, 332
tests projectifs · 13, 268
tiercéité · 95, 120, 133, 205, 266, 281, 301
tiers · 79, 80, 95, 96, 99, 106, 124, 158, 181, 203, 230, 240, 244, 249, 253, 254, 257, 273, 275, 278
totem · 18, 40, 70, 131, 154, 177, 183, 187, 191, 193, 194, 195, 231, 243, 253, 298, 310, 315, 329, 339
trait unitaire · 17, 39, 145, 148, 150
trait-unaire · 17, 39, 140, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 156, 159, 161, 164, 178, 191, 195, 254, 266, 284
transmission · 44, 47, 52, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 69, 71, 73, 77, 116, 117, 120, 121, 127, 133, 134, 135, 137, 160, 169, 240, 253, 288, 310, 321, 327, 328, 329, 331, 335, 339, 340, 378
triangulation · 3, 5, 107, 163, 171, 172, 181, 198, 210, 212, 220, 235, 290, 302, 359, 365, 371, 378
triangulation œdipienne · 172, 181, 212, 220, 235, 302, 359, 365, 371

U

UN · 3, 7, 18, 35, 38, 40, 46, 55, 140, 148, 149, 151, 154, 161, 163, 184, 189, 196, 199, 203, 204, 266, 279, 287, 296, 298, 301, 306, 307, 308, 309, 312, 313, 315, 318, 322, 378
unaire · 146, 148, 149, 152, 164, 266
unitaire · 61, 148, 149

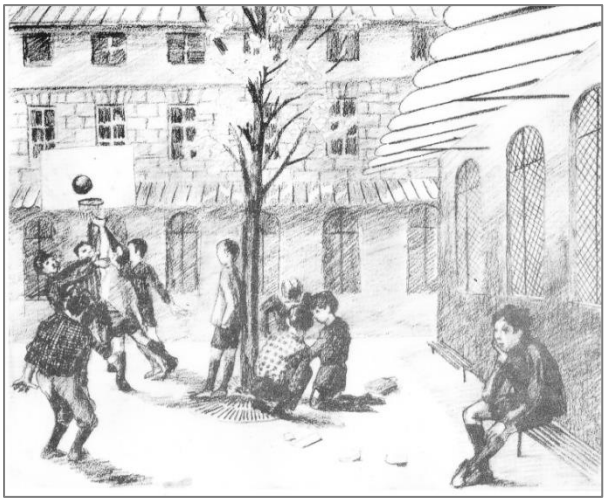
V

vectorisation · 231, 302
vectorisation phallique · 302
vérité · 36, 46, 52, 54, 55, 56, 57, 62, 73, 77, 78, 80, 116, 132, 133, 134, 136, 141, 142, 143, 146, 154, 165, 167, 169, 175, 176, 181, 185, 191, 198, 277, 295, 299, 316, 322, 330, 332
Verneinung · 91, 108
virtualisation · 157, 158, 330
virtuel · 258

ANNEXES

16 Annexes

16.1 Images des planches scolaires du TAT

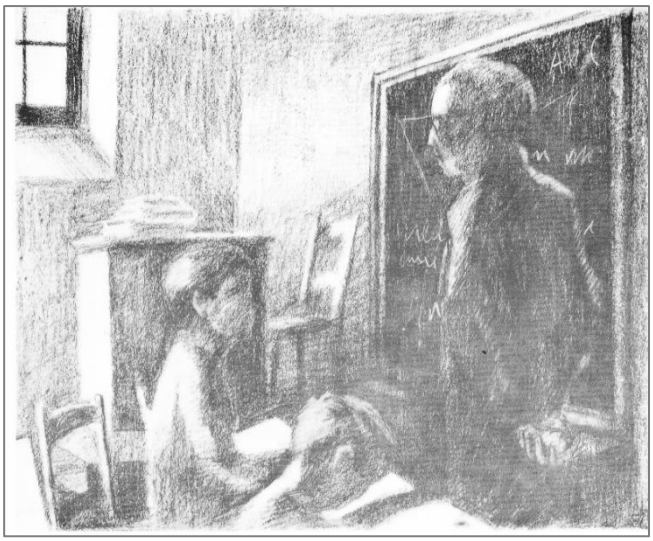


<u>Planche 1</u> scène de récréation :
Importance du héros choisi, des relations avec le groupe dans ses valences positives et négatives, activité/passivité du héros dans le jeu, issue favorable ou défavorable.



<u>Planche 2</u> scène de classe élèves
Rapports avec le groupe classe, l'activité passivité dans le groupe, l'issue favorable ou défavorable.

<u>Planche 3</u> scène de relation maître élève
La relation avec le professeur, activité passivité dans le travail, issue favorable ou défavorable dans le travail



Tiphaine

16.2 Protocoles de Tiphaine 9 ans 2 mois

Planches du TAT Tiphaine

Planche 1 - planche de la castration

…Il était un petit garçon … qui jouait du violon un jour il voulait écrire une chanson mais il ne savait pas quoi inventer et il réfléchissait c'est tout.

Planche 2 - planche de la triangulation œdipienne

…

C'est vraiment comme tu as envie de raconter…

Il était une fois une... dame … et un monsieur.

Oui ? *Qui habitaient près d'un champ…*

Alors comment elle va se poursuivre cette histoire ?... tu veux encore me dire quelque chose sur cette image ? *Une jeune fille qui porte des livres en main*

Encore quelque chose ? *et on dirait que la dame était enceinte*

oui ?... ton histoire est terminée ? *oui*

Planche 3 - planche de la position dépressive

Il était une fois une dame qui pleurait au pied de son lit comme si elle avait perdu quelqu'un de très cher à ses yeux.

Planche 5 - planche de l'image féminine maternelle

Il était une fois… une jeune dame…qui rentra chez elle …elle ne voyait personne… elle avait l'air très inquiet (oui ?) la pièce était entièrement vide (me rend la planche)

Planche 13 B - capacité à être seul

il était un petit garçon seul ...dans une ferme il était très inquiet ...parce que il ne voyait personne ... ...

Planche 19 - mise à l'épreuve des limites dedans dehors et/ ou problématique archaïque

il était une maison en plein froid avec des ombres tout autour une ombre ressemblait un peu à un fantôme et une autre faisait tout le tour de la maison... Fin

Tu peux me montrer où est-ce que tu vois l'ombre fantôme ?

…

montre avec ton doigt, fais- en le tour, (tracé à peine perceptible)

…Et la maison, tu peux m'en dire quelque chose ?

Qu'elle est petite ... plein de neige

Planche 16 – planche de la séparation carte blanche

C'était un paysage de neige avec des sapins des enfants les enfants s'amusaient à se lancer des boules de neiges et d'autres à faire des bonhommes de neige ils s'amusèrent si bien qu'ils se sont amusés jusqu'à la tombée de la nuit Fin

Planches scolaires T.A.T. Tiphaine

Planche Scolaire 1, scène de récréation

Il était une fois des enfants qui jouaient dans la neige ils s'amusaient bien il y en avait qui jouaient au basket, d'autres faisaient un bonhomme de neige, un garçon qui s'ennuyait sur un banc.

Alors tu vas choisir un personnage,

l*e garçon qui était assis sur le banc regardait les autres jouer il avait l'air de ne pas avoir de copains FIN.*

Planche Scolaire 2, scène de classe relations élèves

Il était une fois des enfants à l'école… je t'écoute *… ils travaillaient en groupe … ils discutèrent et parla du travail qu'ils devaient faire.*

Maintenant tu vas choisir un personnage et parler de ce personnage

Le garçon du premier rang qui travaillait tout seul… il avait l'air triste il pensait qu'il ne savait pas quoi faire.

Planche Scolaire 3, scène de classe relations maître élève

Il était une fois deux enfants à l'école … ils devaient travailler le maître les regarda avec un air plutôt sérieux.

Comme tout à l'heure tu vas choisir un personnage et tu vas m'en parler ;

Il était une fois une petit fille qui regardait le tableau et qui réfléchissa à qu'est-ce qu'il fallait faire. FIN

Aymann

16.3 Protocoles Aymann 9 ans 9 mois

Planches du TAT Aymann

Planche 1 - planche de la castration

.. Y a un garçon qui est en train de faire… qui est en train de mettre ses doigts dans ses oreilles… (oui ?) *et* ***y regarde****… je sais pas c'est quoi ça ?*

Qu'est-ce que ça pourrait être ?

une guitare … et aussi parce que …

Oui continue ton histoire et aussi parce que ?

il a ... les ***yeux fermés*** *... les cheveux… les cheveux bruns et une chemise*

tu veux encore dire quelque chose sur cette image ?

non

Planche 2 - planche de la triangulation œdipienne

un fille qui a … des livres… un monsieur qui est sans T. shirt… avec son cheval une dame qui fait comme ça ***regarde*** *les gens ... après le monsieur porte un short*

j'ai pas entendu

il y a une maison… à cause des cailloux

Qu'est-ce que tu peux me dire de ces personnages que tu as décrits ?

C'est une fille …qui a …deux filles un garçon et un cheval

Tu peux m'en dire un peu plus ?

qu'elle a un papier et un sty- .. un foulard

Encore quelque chose sur cette image ?

oui, que le monsieur il est pas à le cheval (Aymann éternue)

j'ai pas compris ?

que le monsieur il est pas assis sur le cheval

Planche 3 - planche de la position dépressive

c'est un garçon qui pleure dans son lit… comme ça par terre

tu peux m'en dires un peu plus ?

qu'il a des chaussures un pull pantalon T-shirt noir souliers blancs

D'après toi pourquoi ce garçon-là pleure ?

Parce que il s'est fait mal …il s'assoit et il pleure

Tu peux encore me dire quelque chose ?

oui sa main elle est comme ça

Planche 5 - planche de l'image féminine maternelle

y a la dame qui ouvre la porte … y a des livres rangés y a une lampe des tiroirs nappe sur la chaise non sur la table (il éternue)

Est-ce que tu pourrais me parler un peu plus de cette dame ?

elle a un bonnet ….elle a des habits ***elle regarde*** *qu'est ce qui se passe*

Planche 13 B - capacité à être seul

il y a un garçon qui s'assoit… par terre y s'assoit par terre y a rien que du bois y croise ses doigts ... il est pieds nus par terre c'est sale

qu'est-ce qu'il pourrait penser ce garçon ?

... il pense… que ... y a… (oui ?) y a quelqu'un

Oui tu veux dire quelque chose ?

il y a des traces sur le bois.

Encore quelque chose sur cette image ?

non

Planche 19 - mise à l'épreuve des limites dedans dehors et/ou problématique archaïque

y a des choses noires... devant... une cheminée. qui sort …y a deux monsieurs…

oui ?

avec un un chien avec un chapeau veste noire la fumée blanche

Qu'est-ce que tu pourrais me dire de ces deux monsieurs dont tu m'as parlé ?

*que y **regardent** la **fenêtre***

Encore quelque chose ?

non

dis-moi juste encore où est ce que tu vois la fumée qui sort ?

ici

Et la fumée blanche ?

ici

et les deux monsieurs *ici*

Planche 16 – planche de la séparation

… je dois raconter ce que je veux ?

ce que tu veux à partir de cette planche

(*les trois ... le petit chaperon … qui se promenait dans la forêt… pour y aller chez sa grand-mère / qui l'a vu(e ?) après il l'a suivi(e ?) / après il est allé chez sa grand-mère / enfermée dans le placard / après il a fait exprès d'être la grand-mère / après elle est venue la petite fille / le petit chaperon rouge / après elle a toqué / il a dit entrez / elle dit je t'ai apporté*

(incompréhensible) j'ai pas compris il faut que tu parles un peu plus fort

j'ai apporté des biscuits après le petit chaperon il a dit … euh que vous avez de grandes dents grand-mère après elle a dit encore que vous avez de grands pieds après le loup il a dit ce n'est que des grandes dents / après le loup il s'est levé / après le petit chaperon rouge il est parti parce que il le loup lui voulait la dévorer c'est tout

Planches scolaires du TAT Aymann

Planche Scolaire 1, scène de récréation

Il y a des garçons qui jouent au basket avec leurs copains y en a un qui s'assoit sur la chaise y en a un sur l'arbre y en a un qui va tirer dans le but y a des feuilles par terre et un sac.
Alors je vais te proposer de choisir un personnage et tu vas me parler de lui.
… (il me montre du doigt le garçon isolé sur le banc) Oui qu'est-ce que tu pourrais me dire de celui que tu m'as montré qui est assis sur le banc ?
Il gratte Oui ? *les mains à son visage*
Pourquoi pourrait-il mettre ses mains à son visage *? pour se gratter* pourquoi encore ?...
alors qu'est-ce que tu pourrais me dire d'autre de ce personnage ? ...
il a veste noir il a des cheveux noirs qu'est-ce qu'il pense ce personnage ? *à quelque chose (?) à jouer au basket … avec ses copains*

Planche Scolaire 2, scène de classe relations élèves

… il y a des vestes accrochées y sont à l'école … ils s'assoient y a des chaises et des stylos à table y en a un qui bouche ses oreilles
pourquoi ?
y a du bruit y en a un qui a une chemise
tu vas choisir un personnage et tu vas me parler de lui
Il a des cheveux noirs veste brun il parle
Oui qu'est-ce que il pourrait bien dire ?
Qu'il y a du bruit (?) *que les autres parlent lui aussi* (?) *il parle*

Planche Scolaire 3, scène de classe relations maître élève

… y a un monsieur avec des lunettes. Une fille et un garçon ils s'assoient le monsieur met ses mains derrière… qu'est-ce que tu pourrais me dire d'autre ? *Y a des calculs … dans le tableau … y a un bureau ils écrivent* alors tu vas choisir un personnage et tu vas me parler de lui. … .. de qui tu veux me parler ? … oui ? *une fille elle a des couettes elle regarde le maître elle a parlé avec le garçon*
qu'est-ce que tu peux dire encore ? *qu'y a des fenêtres* et toi tu voudrais être qui ? *le maître* pourquoi ? *pour apprendre aux enfants*

Jimmy

16.4 Protocoles de Jimmy 11ans 3 mois

Planches de T.A.T. Jimmy

Planche 1 - planche de la castration

Elle est noirte

(Pourrais-tu parler plus fort ?

elle est noire il y a un p'tit qui regarde et encore une feuille blanche une grande elle est sur la table.

qu'est-ce que tu pourrais me dire d'autre ?

rien… un violon c'est un violon ? …

tu peux encore dire quelque chose ?

oui c'est un violon et c'est tout

Planche 2 – planche de la triangulation œdipienne

Y a une dame elle est elle tient un livre

(continue)

y a une dame qui regarde elle regarde le ciel et y a un cheval y a un monsieur qui travaille y a des maisons y a des arbres c'est tout

(oui et alors ?)

c'est tout.

Planche 3 - planche de la position dépressive

Y a quelqu'un qui est par terre et qui tient sur un truc… c'est tout (qu'est-ce que tu pourrais encore me dire de cette personne ?) *rien rien*

Planche 5 - planche de l'image féminine maternelle

Y a une dame y a un bouquet de fleur sur la table y a une porte et y a une lampe et y a 3 livres et c'est tout et y a encore des livres en haut c'est tout j'ai fini.

*(*est-ce que tu pourrais encore me parler un peu de cette dame ?

rien rien à dire

OK qu'est ce qui pourrait se passer dans ton histoire ?

elle surveille la maison de quelqu'un, elle et ben ça c'était le bouquet de quelqu'un de la maison et il va tomber elle va en acheter et elle doit aller pas en trouver après y a le monsieur qui est venu il lui a grondé dessus et c'est tout.

Planche 13 B - capacité à être seul

Y a un p'tit garçon qui est assis et y a une maison en bois… et c'est tout... et lui le petit garçon il a pas de parents il il avait peur dans ***la*** *maison*

je lui demande de répéter ?

il avait peur dans ***sa*** *maison parce que il faisait noir et y a encore des pierres par terre je sais pas.*

Planche 19 - mise à l'épreuve des limites dedans dehors et/ ou problématique archaïque

Je sais pas c'est quoi ? ... Une voiture y a quelqu'un qui roule y a du feu et il éteint le feu et c'est tout.. la voiture elle va brûler puis c'est tout

tu peux me montrer la voiture

la voiture elle éteint le feu

peux-tu monter avec ton doigt me montrer la voiture ? [lisibilité du contour +/-])

d'accord et ça ça permet de éteindre le feu (ombre noir en bas à gauche) *le feu il voulait pas s'éteindre après ça ça a brûlé toute la voiture elle a brûlé.*

Planche 16 planche de la séparation carte blanche

C'est la dernière planche

… *Y a rien ...*

C'est à toi d'imaginer l'histoire que tu veux

Y avait des hommes ...

oui ?

ils fabriquent des une maison et quand ils ont fini la maison elle était brûlée parce que cela qui sontaient dans la maison ben y sont partis quelque part après quand y sont quand y sont revenus y ont trouvé la maison brûlée et c'est tout

oui ? *et y sontaient dehors et y pourraient pas faire des maisons parce que y avait pas les trucs pour faire après y ont trouvé les trucs pour le faire la maison après y ont fait une très loin et c'est tout* (OK)

Planches scolaires du TAT Jimmy

Planche Scolaire 1, scène de récréation

Je vois des enfants qui jouent au basket et encore un p'tit qui regarde et un p'tit qui fouille son cartable et encore quelqu'un qui est assis c'est tout ils sont dans la cour de l'école c'est tout

Qu'est-ce que tu pourrais encore me dire ?

rien

qu'est-ce qui va se passer

euh… qui va jouer lui (montre celui seul sur le banc) *et après ça va sonner pour partir à la maison et c'est tout*

Identification :

lui

pourquoi

parce que il a marqué et c'est tout

Planche Scolaire 2, scène de classe relations élèves

Là je vois y sont dans l'école y a un petit qui est assis et les autres y sont en train de faire quelque chose et c'est tout mais j'ai rien à dire pour eux.

Identification : *lui*

pourquoi ? *parce que il est sage et c'est tout*

Planche Scolaire 3, scène de classe relations maître élève

Là il y a un p'tit qui est dans l'école avec son maître et le maître y discute avec lui et c'est tout

Qu'est-ce que tu pourrais me dire du maître ?

Il est gentil c'est tout

Qu'est-ce que tu pourrais me dire du petit ?

rien ...y a rien à dire pour le petit

Essaie de trouver quelque chose ...

il pose un truc dans la table et c'est tout

Tu m'as dit y sont en train de discuter ?

... *un maître qui discute avec le petit,* de quoi ils pourraient discuter ? *de rien sais pas qui ?*

essaie d'imaginer ?

y a rien à dire OK

Identification : *lui*

pourquoi ?

parce que c'est le directeur et il commande et c'est tout

Résumé de thèse

Le concept de subjectivation a guidé l'avancée de cette thèse, pour saisir les remaniements des processus de la construction subjective chez l'enfant, pris dans les discours dominants de notre postmodernité. Ce concept est à entendre dans son acception psychanalytique, à savoir la création d'un espace psychique différencié. Ce rapport de différenciation pose d'emblée le lien à l'Autre et aux autres au sein de l'institution, familiale et sociale, dans laquelle évolue l'enfant. C'est en suivant le rapport de différenciation en jeu dans l'articulation filiation/affiliation, que cette recherche a été menée. Les incidences sur les processus de subjectivation ont été explorées à partir du champ de l'école, dans la triangulation père–mère-enfant et sa répétition parents–enfant–école.

Une première approche historique de l'institution scolaire a permis de dégager cinq basculements cliniques, témoignant de l'évolution des places assignées aux différents acteurs de l'école. Des changements, quant aux idéaux respectifs sur les fonctions de transmission et d'instruction entre famille et école en découlent, entraînant des retombées sur les enjeux subjectifs et intersubjectifs. Le *« tous pareils, tous semblables »* s'impose, abrasant les différences issues des effets de nomination des discours dominants de notre modernité. De nouvelles expressions symptomatiques se font jour, dont les troubles des apprentissages et du comportement viennent témoigner.

Définir le concept de subjectivation à partir de l'émergence de sa conceptualisation, ses dérivées conceptuelles et sa théorisation actuelle, permettra d'articuler progressivement la subjectivation au nouage filiation/affiliation, dont je retiendrai les définitions suivantes pour suivre le fil de la nomination dans ce travail. La filiation se pose d'abord comme un acte de nomination symbolique. L'affiliation, telle que je la développe, se pose comme un processus par lequel le sujet reprend à son compte les nominations qui lui sont offertes ou prescrites par l'Autre, et sous lesquelles il va pouvoir avancer dans son lien à l'autre, son semblable, et aux autres**.** L'affiliation pourrait ainsi se définir comme une opération psychique d'ancrage identitaire subjectif, participant aux processus de subjectivation. Les travaux de Pierre Legendre, sa théorisation du maniement de la filiation et ses enjeux de nomination, me permettront d'approfondir les effets subjectifs dans ces deux grandes institutions que sont la famille et l'école. Ces processus de nomination seront étudiés à partir de « la fonction parentale de l'Education Nationale » dans ses fonctions de « fonder et "n'hommer" l'humain ». Cette ouverture sur la nomination amenée par Legendre s'articule aux processus d'identifications sous-jacents. À partir des travaux de Lacan, le "parcours de la lettre" nous amènera à poser la distinction entre l'identification aliénante distinctive, celle de la différence, et l'identification constitutive, que recouvre ce "UN", à la fois ordinal et cardinal, articulation de l'UN à l'autre. C'est en ce point, que va se poser le rapport au père, auquel Œdipe nous ouvre la voie. Le rapport au père, et ses différentes versions, sera le point nodal de l'articulation filiation/affiliation. L'analyse des cas cliniques nous permettra de venir, in fine, interroger la fonction du père imaginaire, empêchée par l'ombre portée de l'Autre maternel. Cet empêchement, adossé aux discours dominants de l'immédiateté effaçant la différence générationnelle, semble s'ériger comme un point de butée sur lequel achoppe le déploiement imaginaire de la fonction phallique au temps de l'enfance, cet "à venir" porté par la promesse œdipienne, mettant alors en exergue le rapport fraternel, l'autre semblable du temps du complexe d'intrusion.

L'Autre social est appelé en suppléance de plus en plus tôt dans le parcours de la subjectivation au temps de l'enfance dans lequel l'enfant puisera ses traits d'affiliation, offerts ou imposés, qui lui permettront d'avancer dans son lien à l'autre.

Pas *l'UN sans l'Autre* pour aller de *l'UN à l'autre.*

***Mots clés* : subjectivation – filiation – affiliation – identification – nomination – liens – discours – œdipe – école**