2020

Recueil de textes

VIRGINIO BAIO – PSYCHANALYSTE – ANTENNE 110

Table des matières

1. Tintin et la baleine 2
2. Un sujet supposé avoir des problèmes 6
3. Se faire instrument d'un dire qui fait nœud 9
4. L'acte à plusieurs 12
5. Sante de Sanctis 18
6. Intervenant d'une heure 24
7. L'enfant au gobelet rouge 27
8. Le voile et le manque 32
9. Orientation psychanalytique dans une institution... 40
10. Un désir sans fantasme 49
11. Se faire passeurs 54
12. Les conditions de l'autre et l'ancrage 58
13. Aller au-delà de l'identification 63
14. Deux expériences de contrôleur 67
15. Des institutions-partenaires… 70
16. Une analyse a-t-elle une structure de Witz 76
17. L'Ecole et ces restes 82
18. Un champ pauvre, chaste, fidèle et gai 84
19. Audire silentium 86
20. Une école où l'on compte...jusqu'à quatre 87
21. La demande des parents 89
22. Disponible au réel 97
23. Partenaires d'une énonciation originale 101
24. Une pratique à plusieurs généralisée 105
25. De la nécessité de l'institution 110
26. C'est le moment de frapper le réel 113
27. Le travail en institution et son cadre 114
28. L'institution et le malaise chez l'enfant 123
29. Traits de perversion et clinique différentiel 128
30. Daniela et le désir du père… 134
31. La confidence des contrôleurs 138
32. Présentation de l'Antenne 110 141
33. Une pratique à plusieurs comme mode de réponse à la ségrégation 143
34. Une analyse pour mourir lucide 147
35. Paroles marquantes pour l'enfant 151
36. Trois temps ordonnés logiquement 156
37. La richesse d'une pratique à plusieurs 159
38. Se planter 167
39. Naissance d'une clinique… 170
40. Qu'est-ce qui a changé_ 177
41. Qui interprète dans l'autisme 179
42. Le réel dans pratique à plusieurs 182
43. Se faire champ 192
44. Cito tute iucunde : A clinic with an autistic subject 203
45. Le regard de l'autre 207
46. Kim, l'enfant bouée 210
47. Présentation autisme 214
48. Guérir la psychose 216
49. Cher Docteur Miller 218

Références bibliographiques 223

1. Tintin et la baleine

Virginio Baio

Deux séquences de cure : Manolin et Marc

Manolin est un enfant immigré de cinq ans. Il se présente avec un « Garcia est mort ». Ses parents me disent qu'à la mort de son cousin Garcia, Manolin a commencé à bégayer, à ne plus travailler, à parler à tous ceux qu'il rencontre de ce bébé mort.

Il commence à me parler de son chien, qui est mort en tombant dans un trou, où il y a une pique ; il me parle aussi de Garcia qui est mort et qui se trouve dans un trou. Il met cela en série avec le petit Jésus, Marie et Joseph. « Marie et Joseph grimpent sur le sapin, dit-il, mais un avion, qui a une grande bouche pour croquer, les fait tomber et ils vont mourir. Mais Jésus est en train de dormir dans le sapin. Les rois mages montent dans le sapin par une échelle secrète : mais le petit Jésus est en haut pour que personne ne parvienne à l'atteindre. »

Aux rois mages se substituent des indiens sur des chevaux, qui essaient de tuer le petit Jésus. Puis ce n'est plus le petit Jésus, mais lui-même que les indiens veulent tuer.

Il me demande de lui dessiner un cheval avec lui dessus : il complète le dessin en s'ajoutant un bouclier. Ensuite il se dessine avec son oncle et sa tante sur un cheval, avec une charrette sur laquelle il y a un enfant mort. « C'est mon cousin Garcia », dit-il.

« Garcia, dit-il, est dans le trou parce qu'il voulait sortir trop vite du ventre de sa maman. C'est la faute du bébé ». Il ajoute : « J'ai rêvé que j'étais sur l'arbre et je croyais que c'était moi qui étais tombé dans le trou où il y avait la pique ». « J'ai rêvé, dit-il encore, qu'il y avait un fantôme qui venait dans ma chambre pour me tuer, comme Garcia et mon chien. C'était mon père qui faisait le fantôme. Alors j'ai crié : j'étais coincé dans un filet de pêche : je l'ai coupé avec une grande épée : mon père a perdu. Je croyais que le fantôme allait enfoncer l'épée dans mon ventre ».

Dans un autre rêve, c'est son père qui ne sait plus sortir du trou. « Je l'ai aidé, dit-il, à sortir du trou, comme Tarzan : mon papa est sorti parce qu'il s'est accroché à mon pied ». « Papa à une fausse épée. Quand j'aurais douze ans, j'aurais une vraie épée et je pourrais sauver ma famille. Et je te l'apporterai ».

Il ne parle presque pas de sa mère, mais il parle de Marie. « Marie est une baleine. Joseph essaie de pêcher Marie, mais la canne est devenue trop longue. Joseph voulait la retirer, mais Marie est morte parce que le bâton est rentré en elle, et elle est morte. Elle est devenue un requin ». Il dit encore : « Marie est une grande baleine dans laquelle il y a un escargot. Et l'escargot a peur. Mais un homme tue la baleine et l'escargot n'est pas mort. Dans la mer, dit-il encore, il y a une baleine et un crocodile. J'étais dans le ventre du crocodile : j'ai coupé la baleine, le crocodile et je suis sorti de l'eau ». Il ajoute : « J'ai peur de ce qui est au fond de la mer : il y a une pieuvre qui garde le trésor. Personne ne sait le trésor. Il me fait peur ». Il ajoute: « On va enterrer la parole, on va enterrer tout ».

A ce moment de la cure, il me dit qu'il ne veut plus venir parce qu'il n'a plus peur. Il veut l'écrire. « Je plupère ». Il ajoute : « J'ai plus peur de mon père ». Il revient un an et demi plus tard « pour parler, dit-il, de quoi on a besoin. Mais c'est dur à comprendre ». Il amène en fait un petit tableau en plasticine avec au centre un grand arbre avec un perroquet tout coloré. Au pied de l'arbre, à droite, une fleur, à gauche un champignon. « Une fleur, dit-il, avec une belle tige. La fleur est pour l'arbre et pour le champignon. Mais il y a des craquements : un méchant vient couper la tige de la fleur : alors *il n'y a plus rien*. Dans le champignon il y a des coups : c'est le méchant qui a donné le coup et il a coupé le champignon en deux ». Les deux dernières séances, il parle d'un autre cousin qui a un perroquet malade. « Mon rêve absolu c'est d'avoir des perroquets, comme celui de mon cousin. Mon cousin est un sauveur de la nature. Je veux soigner son perroquet ». Il arrêtera là-dessus.

Voici maintenant brièvement une séquence de la cure avec un enfant psychotique.

Marc qui a 12 ans, vient me voir depuis deux ans. Son père dit que Marc le questionne sans cesse sur la violence. Aucune réponse ne parvient à l'arrêter. Marc vient jouer avec l'album de Tintin où il y a deux images où deux hommes s'agressent. Il vient avec l'album qu'il garde, partout où il va, ouvert à la page 26. Il me dit que les personnages de deux images n'arrêtent pas de bouger, de s'agrandir. Il accepte de laisser chez moi l'album. Le lendemain, je reçois un coup de fil du père de Marc : « Ça ne va pas du tout, Marc n'arrête pas ses questions ». Je fais venir Marc tout de suite.

Quelques semaines auparavant j'avais demandé à une jeune femme délirante de laisser chez moi la lettre de la chaîne de Saint-Antoine dans laquelle tout lui faisant sens Elle se sentait persécutée par ce qui était écrit là. Elle la laisse chez moi après m'avoir expliqué mot à mot ce qui y était écrit. Depuis elle se sent en sûreté, elle se sent pacifiée.

Je fais de même avec Marc. Je lui propose d'enlever ces deux images. Je lui donne une paire de ciseaux et il coupe une à une les deux images. Je lui demande où il veut les laisser. « A la poubelle », dit-il. Ce qu'il fait. Et il repart avec sa B.D., avec un trou. Depuis il ne se sent plus poursuivi par cette scène.

L'opération de la cure

Pourrait-on dire que la cure de Manolin a été une analyse ? Différente d'une analyse d'adulte ? Et qu'en est-il de la position de l'analyste dans les deux cas ? La visée de la cure est-elle la même ?

Par la cure, Manolin poursuit la construction de sa névrose et dépasse ce moment critique dans lequel le sujet était englué. Par la manœuvre du transfert (je ne réponds pas aux questions de Manolin : où dors-tu ? Est-ce que tu as des enfants ? Est-ce que les indiens ont tué ta famille ? Est-ce que tu fais des exercices pour ne pas tomber de cheval ? Est-ce que tu garderas mes dessins quand je serai vieux ou quand tu déménages ? »). Manolin repart dans un mouvement de relance de la chaîne signifiante, qui évoque dans une certaine mesure l'association libre, pour répondre à la question de ce qu'il était pour l'Autre. L'analyste est là comme l'instrument du sujet pour l'exploration de son rapport à l'Autre. Cette exploration est un temps d'élaboration du savoir au lieu de la réponse avec son être de vivant à la question fondamentale du sujet : Que désire la mère ? La névrose infantile doit à la fin aboutir à phalliciser le désir de la mère : ce que la mère désire, c'est le phallus.

Dans la mise en place de son fantasme, « un enfant est mort », on voit que l'opération de l'aliénation a bien eu lieu : Manolin s'est bien identifié à son cousin, en se mettant en position *d'alter ego,* en position a - a'. Mais cette identification lui fait maintenant problème du fait du trou qu'il apparait dans l'Autre. Ce vide laissé par le bébé mort est à l'origine de cette angoisse, qui signe l'impasse du sujet, acculé à masquer la faille de l'Autre. Manolin n'a donc pas seulement à prendre distance à l'égard de cette identification qui ne lui convient plus, mais il a aussi à passer par l'opération de séparation, dans le sens de se séparer de la chaîne signifiante, de l'identification sous laquelle il succombe ; il lui faut donc répondre à l'Autre non plus en tant que simplement ce signifiant, mais en tant que manque, c'est-à-dire en tant qu'objet, qui vient boucher la faille dans l'Autre.

Le réel de la mort du cousin arrête Manolin dans le mouvement métonymique. Mais par la métonymie même il parvient à « dire non » à cette identification au cousin mort. Ainsi le sujet s'hystérise, et du même coup ou mieux, dans un battement, il s'historicise, il se « hystoricise ». En s'adressant à l'Autre, Manolin interprète ce qui s'est passé, et il parvient ainsi à une modification subjective en prenant distance par rapport à l'identification dans laquelle il était englué.

Ce roman familial présente le schéma classique : d'un côté la Vierge et l'Enfant, de l'autre, le guerrier à l'épée. Mais l'homme à l'épée est impuissant à empêcher la mort de l'enfant. C'est même le père (« le fantôme ») qui veut tuer l'enfant ; Manolin se crée alors une protection : un bouclier et une épée phallique, qu'il n'a pas encore, mais qu'il aura plus tard. Il est ainsi prêt à

retrouver le phallus plus tard. C'est encore lui qui sauve sa famille. Le danger vient de la mère, d'une baleine. Remarquons qu'à la place où était le sujet (« l'escargot dans la baleine ») vient ce trésor (« il me fait peur »), trésor qui est comme la préfiguration de cet Autre, lieu du trésor signifiant, requis *(« che vuoi ? »*) de dire sa valeur (amorce peut-être de la question : que veut une femme ? »). En arrêtant momentanément la cure, Manolin voulait-il reculer face au manque dans l'Autre ?

Quand il revient, Manolin s'attelle à construire sa théorie sur la sexualité et la castration avec son tableau en plasticine.

On peut dire qu'il y a un Manolin freudien et un Manolin lacanien. Le Manolin freudien construit l'arbre phallique, qui partage en deux le champ : d'un côté le champignon, et de l'autre la fleur. D'un côté celui qui n'est pas sans l'avoir et de l'autre celle qui l'est sans l'avoir. Mais voilà le méchant, qui vient faire obstacle : il y a des coups dans le champignon et la tige de la fleur est coupée. Il s'agit bien d'une castration, et comme le précise Jacques-Alain Miller, d'une castration qui ne concerne pas l'image du corps mais qui est castration de jouissance. Manolin est rigoureusement lacanien : il dit que le champignon, à gauche, est coupé en deux, ($) ; à droite la tige de la fleur est coupée : « il n'y a plus rien », *a,* et au centre le grand arbre avec le perroquet.

Et le perroquet ? Il y a du père dans le perroquet, mais un perroquet est aussi le rêve absolu de Manolin. Il ne faut pas oublier que Manolin est arrivé dans la cure avec un cousin mort et un chien mort. Il repart avec un cousin sauveur et un perroquet à soigner.

Quant à Marc, son questionnement vise non pas une réponse mais un capitonnage. La manœuvre de soustraction de deux images de la BD, qui n'a pas d'effet sur la structure, mais des effets d'apaisement, ne visait pas seulement à prendre sur l'analyste cet objet de l'Autre, cet autre témoin, comme dit Michel Sylvestre, qui, du fait de « dire non », « ternarise la relation du sujet à l'Autre ».

Pour conclure

Les deux structures cliniques, la névrose pour Manolin et la psychose pour Marc, sont la réponse, comme position du sujet, à la fonction du père, soit comme consentement soit comme rejet. Ce consentement premier (*Bejahung*) ou rejet primordial (*Verwerfung*) sont déterminants de la structure clinique du sujet.

Ainsi chez Manolin il y a ce consentement, repérable dans l'identification au cousin mort. Ce consentement implique que le manque de l'Autre est symbolisé. Manolin se met en route pour répondre à ce manque en construisant sa fiction fantasmatique, ce mensonge vrai « qui vise à parer au vide de la référence ». Manolin aurait pu faire sa névrose spontanément, d'une façon pas forcément apparente, si l'irruption de ce réel du bébé mort n'avait pas eu lieu.

La névrose infantile, qui, selon Lacan [1], est exactement la même chose qu'une psychanalyste « du fait qu'elle accomplit la réintégration du passé », est pour Manolin la réponse à la question sur sa propre existence : « suis-je vivant ou mort ? »

Marc aussi, comme Manolin rencontre le désir de l'Autre, mais là où Manolin pouvait y répondre par le fait de se faire représenter par le signifiant, ce qui suppose la métaphore paternelle, Marc est poussé à y répondre par sa présence, du fait du rejet du Nom-du-Père. L'autre du psychotique est ainsi complété. La différence, c'est que là où le névrosé met à la place du manque un semblant, le sujet psychotique met son être de jouissance.

Dans la névrose, le sujet est manque-à-être. Le sujet vise à répondre au manque de l'Autre par son propre manque. C'est autour de ce manque que la névrose est articulée : manque qui a son symbole dans ce « il n'y a pas » du phallus maternel. C'est ce « elle ne l'a pas » qui est à l'origine du manque de référence. Ainsi, si le phallus, dans la névrose, (pour l'enfant ce qui est traumatique est la différence sexuelle, pour l'adulte le non-rapport entre les sexes), se

1 Lacan J., *Le Séminaire*, livre I, *Les écrits techniques de Freud,* texte établi par J.-A. Miller, Seuil, 1975, p. 215.

révèle adéquat à répondre à la question de la différence sexuelle, de ce que désire la mère, il est inadéquat à répondre quant à ce que veut une femme. Le phallus d'un côté, révèle la différence sexuelle, mais de l'autre il cache qu'entre les sexes il n'y a de rapport que fantasmatique.

C'est pour cela que les analyses d'enfant ne doivent pas être poussées trop loin, justement par le fait que le sujet n'a pas encore, dans son heure de vérité, rencontré la jouissance de l'Autre sexe. Cette heure de vérité amènera le sujet au choix de l'objet. Ce n'est qu'après cette rencontre et après le choix d'objet que l'analyse pourra viser un au-delà de la phallicisation. C'est-à-dire viser ce qui reste de l'opération de phallicisation : *a.*

Si Manolin parvient à construire sa fiction fantasmatique, à Marc il faudra le « non » d'un signifiant idéal, qui puisse faire écran entre le sujet et son Autre qui veut jouir de lui hors la loi.

Pour Manolin, donc, la cure vise une relance métonymique, pour Marc un accrochage métaphorique. L'analyste, pour Manolin, est déjà mis à la place I(A), pour Marc c'est justement à cette place que l'analyste a pour visée de se mettre.

La fin de la cure coïncide donc pour Manolin avec un repérage dans la structure et la réconciliation avec la jouissance phallique. Pour Marc ce sera plus ardu : l'analyste aura à lui assurer cette suppléance d'un signifiant idéal qui vient à la place de la garantie forclose du Nom-du-Père, une garantie…

2. Un sujet supposé « avoir des problèmes »

Virginio Baio

Maria est une jeune sociologue. En janvier de l'année passée, on l'hospitalise d'urgence : elle circule dans la rue, pieds nus, en criant : « Priez, priez pour le monde ! » En juin, elle s'adresse à moi parce que son médecin lui dit que je suis une personne compétente. Au début, elle ne fait que hurler, crier désespérément. Parfois, elle attend devant chez moi allongée par terre. Difficilement, je parviens à lui dire que je ne comprends pas, que j'ai besoin qu'elle m'aide à saisir ce qui lui arrive.

Phénomènes élémentaires

« Je me sens regardée, dit-elle, transparente à 100 %. En me regardant, les hommes me pénètrent et parfois j'éprouve des orgasmes. » Elle entend aussi des voix, qui lui disent les rites qu'elle doit effectuer. Elle reçoit de la radio des sens inversés. Les idées même lui viennent à contresens. Elle essaie d'écrire « pour chercher un centre, pour ne pas se perdre. » Dans la cure, c'est elle qui interprète, dit-elle. Parfois elle «se sent hors corps ». « Mais, bon Dieu, s'écrie-t-elle, en se touchant, je suis Maria : ça c'est ma tête, mes seins, mes jambes !» Elle dit aussi que la merde voyage partout dans son corps. En gardant la position de celui qui ne comprend pas trop bite, plutôt borné, je lui demande de m'expliquer mot à mot, à partir de quand, pour elle, tout a commencé. Voici ce qu'elle en dit.

Mot à mot

A vingt-cinq ans, elle va habiter toute seule pour vivre ce qu'elle appelle son amour homosexuel avec Anna. Deux ans après, elle tombe amoureuse de Rita. Mais si avec Anna il y avait eu du sexuel, avec Rita il n'y a jamais rien eu. Rita ne répond pas aux lettres, aux poèmes, aux chansons d'amour de Maria. Désespérée, Maria lui écrit : « Donne-moi au moins un signe !» Deux jours plus tard, on lui vole ses instruments de musique, ses diplômes, etc. C'est là l'élément déclenchant.

L'épisode déclenchant

« Tout a commencé avec le vol, dit-elle, ça a été l'explosion, on m'a violée ! Rita m'avait lâchée: j'ai perdu ma vie avec Rita. « Quelques jours plus tard, elle ne retrouve plus deux bougies qu'elle avait allumées dans une chapelle. « J'ai alors commencé à crier que j'étais vierge : lors du premier événement, on m'avait volé mes choses ; lors du deuxième, on m'a volé ma foi !»

Elle dit vivre dans son corps la relation homme-femme. Elle est Prigogine. Pendant des heures elle fait des séries de + et de -, ou des séries de mors binaires qui ne tiennent que par leur proximité phonatoire (Tic-toc, toc-tic, tactique, pour tuer, nazis, quelle horreur !... Totalitarisme, toto, totaux, 2 + 2 = 4...)

Un dimanche elle me téléphone angoissée. Je la fais venir tout de suite. Elle sort de son sac une lettre de la chaîne de St Antoine, toute déchirée. Elle prend tout son temps pour la recomposer. Tout lui fait sens. Je lui demande où elle veut la laisser. « C'est mieux, dit-elle, que je la laisse chez vous. Je vais déposer toutes mes choses chez vous. » C'est ainsi que, petit à petit, elle laisse chez moi toute une série d'objets qui l'angoissent : fiches d'ordinateur, copies de ses lettres d'amour à Rita, le « De Senectute » de Cicéron, les dizaines de dessins qu'elle réalise chez moi pour me décrire la chapelle, la chambre du vol, son arbre généalogique, les feuilles sur lesquelles elle écrivait en même temps qu'elle me parlait.

Entre-temps, elle est engagée comme formatrice : elle fréquente des ministres, des personnalités de la Communauté Européenne. Je la soutiens parce qu'elle se sent menacées d'être volée dans ses projets (on retrouve là le même signifiant à l'origine du déclenchement), volée dans son salaire, ses travaux, et pour qu'elle dise non à la surcharge de travail que ses collègues exigent d'elle. Je l'encourage à se tenir à ce que son médecin lui prescrit. En fait elle se laisse entraîner dans des situations dangereuses.

Elle me dit que lorsqu'elle était petite, « elle était belle à regarder ». Elle aimait bien séduire les hommes et les femmes. Mais si les hommes la pénétraient, elle restait quand même vierge, « parce qu'elle était à la fois dedans et dehors ».

La construction délirante

Après « l'explosion », elle est la Vierge de Fatima. Elle sait pourquoi l'Esprit Saint a pénétré la Vierge. En fait « j'étais la Vierge, dit-elle, Dieu m'avait choisie et m'avait pénétrée. » Mais elle dit aussi qu'elle « avait vécu la passion du Christ : je vais mourir quand j'aurai 33 ans ». Mais elle ajoute qu'elle ne veut pas mourir comme le Christ. Ce qui l'apaise, chez elle, c'est quand elle s'enferme à la toilette, nue, et « elle fait caca pour elle. »

Après 7 mois de cure, Maria est apaisée. Elle réussit dans son travail et veut reprendre des études pour devenir professeur. Elle arrête de venir et me téléphone de temps en temps : « Je suis contente que vous êtes toujours là. » Deux mois plus tard elle revient parce que les études la déstabilisent.

En septembre elle me dit : « J'ai trouvé : je veux devenir religieuse. » Elle aime beaucoup les rituels du couvent où elle a été pendant un week-end. Au départ, si elle était venue chez moi c'était parce que j'étais « compétent à l'aider à se restructurer. » Elle avait aussi voulu devenir comme moi, elle voulait écouter les gens, mais à la fin elle me dit : « quand je serai religieuse, ce sera peut-être vous qui viendrez chez moi, pour les problèmes que vous aurez avec vos patients ! »

Quelques commentaires

On peut voir comment, dans le premier temps de la psychose non déclenchée, l'exercice de la sexualité ne la confronte par à l'énigme du désir de l'Autre dont, dans une érotique de la non-différence, son amour homosexuel vient plutôt la protéger. C'est à ce moment que la signification unique, signification qui n'est pas phallique, « belle à regarder », est une première variation du « pousse-à-la femme ». Sans le Nom-du-Père, Maria « tient » grâce à cette signification monolithique.

La psychose se déclenche, quand elle demande un signe à Rita et qu'on vole chez elle. Une signification opaque lui vient du dehors : elle y répond par son être de jouissance, faute d'u répondre par la signification phallique. Le lien libidinal avec l'Autre se rompt et apparaît un sentiment de mort. Maria est à la merci du savoir jouissif de l'Autre, quand elle est transparente à 100% : hurlements, cris, sont des phénomènes du sens, liés au fait qu'elle a son site hors symbolique. Les signifiants fuient dans une inflation de l'équivoque, ils n'ont pas de prise sur la jouissance folle qui envahit le corps. L'articulation signifiante est réduite au minimum, au + et - : c'est le dédoublement qui reste quand il manque ce que Michel Silvestre appelle la « pharmacopée phallique ».

Par l'écriture, Maria essaie alors un capitonnage, mais elle n'y parvient pas seule, aussi s'adresse-t-elle au « compétent ». Chez moi, elle écrit en effet. Les objets regard, voix, caca, ne sont pas pour elle condensateurs de jouissance ; ils n'ont pas été mis hors corps par l'opération de séparation. Son corps est devenu « le champ de bataille de l'Autre jouisseur »[1]. On a ici les deux valeurs de l'objet : sa valeur agalmatique, «la Vierge ». Dans le « Dieu jouit de moi en tant que Vierge », Maria élabore une nouvelle signification pour pallier le manque de la fonction paternelle.

Lorsqu'elle vient chez moi, peut-on dire que Maria demande ? Oui, elle demande au « compétent » une construction pour « savoir y faire avec la jouissance folle ». Maria parvient à élaborer une nouvelle conception du monde, une fiction, qui a comme effet une fixation, une domestication de la jouissance, qui entre ainsi dans l'ordre. Par ailleurs, les derniers temps, Maria projette de rentrer dans les ordres. Elle passe ainsi d'un Autre intrusif à un autre qui la choisit comme sa vierge (lorsqu'on entre au couvent, on est en effet choisi et élu par Dieu). On pourrait souligner le côté jouissance du délire dans le « pousse-à-la-vierge », et le côté signifiant, dans l'identification massive à la Vierge. La stabilisation se fait autour de l'objet Vierge.

Outre la fiction du délire et la fixation de la jouissance, pourrait-on voir dans le devenir religieuse, une tentative qu'on pourrait appeler, comme le propose Colette Soler, de « fixion » de son être ? Il est vrai que de devenir religieuse, par la position de passivité, peut mieux lui convenir que de devenir professeur. En tant que religieuse, elle est une parmi des semblables. L'autre, Dieu, n'est pas dangereux : il n'est pas visible. Par les rituels, les cérémonies et les horaires Maria peut trouver un réglage de la jouissance du corps, elle peut se donner un symbolique. Ainsi elle n'est pas liée à un symptôme mais à un rituel.

Un sujet supposé être en difficulté

Il reste, dernier point, une « question cruciale » : où Maria loge-t-elle cette personne « compétente », que j'étais pour elle au départ ? Certainement pas à la place du sujet supposé savoir son être de jouissance, ni à la place d'un sujet supposé jouir. Il pourrait se loger à la place d'un autre, un autre idéalisé, qui écoute les gens.

Reste la place du témoin, qui l'accompagne en tant que semblable, pour que le sujet élabore un savoir qui s'interpose entre elle et l'Autre absolu. En fait, dans la cure, c'est Maria qui interprète. Mais ici le sujet n'est pas modifié. En fait l'interprétation n'a pas lieu du côté « compétent ». Si l'interprétation n'a pas de cité dans la cure de la psychose c'est parce que la jouissance est tout là. Au lieu de l'interpréter, il faut, au contraire, la domestiquer, c'est pour cela, comme dit Colette Soler, qu'avec les psychotiques, il faut parler d'une « contre-analyse ».

Par ailleurs, à la fin, pour Maria, il n'y a pas le « compétent », ni l'Autre à qui s'identifier. Il y a l'autre qui pourrait avoir des problèmes. On pourrait dire, à partir de ce point, qu'il n'y a ni de sujet supposé savoir, ni de sujet supposé jouir, mais un sujet supposé avoir des problèmes. Le sujet supposé avoir des problèmes à manœuvré, par « les petits chemins », à partir « d'une implication forcée ». Il est intervenu, il s'est mêlé, il a eu des morts d'autorité pour faire limite à l'Autre. Maintenant il n'y a plus qu'un semblable, avec lequel il y a réversibilité. Une réversibilité entre l'ex-compétent et la probable future religieuse.

Si «la condition du sujet (névrose ou psychose) dépend de ce qui se déroule en l'Autre A », pourrait-on dire que l'ex-compétent n'a pas seulement été le secrétaire du psychotique ou son « annaliste », mais qu'il a été aussi le magasinier, ceci afin qu'elle puisse venir « déposer chez lui l'insupportable » ?

[1] J. Lacan, *Cahiers pour l'analyse, n°5.*

3. Se faire instrument d'un dire qui fait nœud[1]

Virginio Baio

Ce qui me semble formidable dans cette exceptionnelle communication est de constater comment il est toujours nécessaire d'avoir opéré une traversée, avoir franchi une limite, pour voir les projecteurs éclairer d'une nouvelle lumière le parcours accompli. Cette pratique que Virginio Baio appelle, non sans humour et ironie, «de série B », est la démonstration du chemin qu'il nous a fallu parcourir pour arriver à atteindre le concept qui puisse en rendre compte, qui puisse l'éclairer comme pratique, car il est certain qu'elle opérait déjà. Bricoler une intervention singulière pour qu'elle fasse nœud et puisse faire tenir l'ensemble des « pièces détachées », ne relève pas du miracle mais plutôt l'efficace est telle que nous ne pouvons pas ne pas penser au tri du pré de Pisa, et pas sans raison. Mais, si vous me le permettez, je voudrais souligner, plus que l'invention de Max, de son père et de sa mère et tous les autres de la fresque que nous présente Virginio Baio, l'invention de notre collègue Miri. Le réseau d'anciens analysants, sorte de structure légère d'avant l'avènement du CPCT, au service de la précarité subjective, au service du rapport que chacun de ces analysants a conservé de sa rencontre avec la cause psychanalytique. Et, en ce sens, le témoignage qui nous est offert est simplement poignant. - LUIS SOLANO[2]

Cette rencontre sur *Il nome del padre, farne a meno, servirsene,* est l'occasion de témoigner d'une expérience restée longtemps dans l'ombre : une pédagogue, après une analyse, s'autorise à recevoir en thérapie des enfants très difficiles, tout en créant un réseau citadin de partenaires extérieurs.

Miri, dans les années 80, ayant choisi de s'orienter vers la psychanalyse, demande d'en parler à un séminaire. Un psychanalyste, responsable du séminaire, intervient avec un « Ne disons pas des absurdités ! La psychanalyse doit être ramenée scrupuleusement à son classicisme. Vous êtes en train de la bâtardiser. Vous n'avez pas le courage de vous exposer à la « première personne ». Vous ne possédez pas le désir de l'analyste ! ». Alors Miri décide de ne plus en parler.

En 1990, à l'occasion d'un séminaire à l'*Istituto freudiano*, elle découvre l'expérience de l'*Antenne* de Bruxelles : quelqu'un avait eu presque la même idée qu'elle et l'avait réalisée ! Elle demande donc un contrôle pour parler de sa pratique inédite, en Italie. J'en parlerai à partir d'un trio fils-père-mère, avec lequel Miri et ses partenaires extérieurs ont travaillé.

L'impossible d'un fils

Depuis quatre ans, Miri reçoit Max, un garçon de huit ans, violent et intraitable. « Débile » pour les parents parce qu'à quatre mois il ne comprend pas ce qu'on lui dit ; « génial » parce qu'à trois ans et demi il parle aux murs et aux chaises, lit et écrit.

En séance, Max casse tout puis remet ensemble toutes les pièces, excepté une. A partir de la pièce soustraite, il raconte une « histoire » de 400 pages, qu'il dicte à Miri.

Le père, qui s'oppose à la cure « parce que Max perd son temps » veut toutefois aller parler à Miri. Elle s'y oppose, mais l'adresse à des collègues analystes qui ne lui conviennent pas. Après un « que dois-je faire ?», Miri accepte enfin, forte d'un « il ne s'agit pas de recevoir le père d'un fils, mais de recevoir deux positions subjectives ».

La mère aussi veut à tout prix être reçue « à la place de Max ». « Personne ne prendra la place de Max », lui dit Miri qui m'en parle et la reçoit.

Miri, incarnant celle qui ne comprend pas, se fait enseigner par Max, par ce qu'il lui dit avoir appris. Max vérifie si Miri a bien compris. Il est d'accord pour qu'elle utilise un magnétophone « pour vérifier, lui dit-elle, si j'ai bien compris ce que tu as dit », et aussi un dictionnaire pour extraire la signification des mots qu'il ne comprend pas. Après avoir étudié chaque mot, brut-oreille-cerveau-pensée, il dit à Miri : « Fais bien attention ! Je t'explique une chose importante: les mots que nous disons font un bruit qui passe par les oreilles et arrive au cerveau. Lorsqu'on pense, les mots sont *zitte, zitte,* silencieux, et vont en cachette directement au cerveau ». Max parvient à savoir lire, écrire et dessiner.

Les partenaires extérieurs

A douze ans, il travaille sur un marché, puis dans un garage où Miri peut compter sur des « partenaires extérieurs » ; à dix-sept, il invente un moteur pour améliorer la puissance et la consommation de la voiture, devient chef d'atelier et enseigne dans les écoles « les secrets cachés dans les *computers* ».

Il parle des problèmes qu'il a avec un bout de son corps : « Il bouge tout seul, je joue avec et ça me plaît ». Elle lui dit d'en parler à son garagiste.

Après une soirée avec une fille, il veut aller se coucher mais elle ne veut pas partir : « Elle voulait rester dormir... Je lui ai donné une glace, des chips, elle voulait toujours quelque chose d'autre. A ton avis, lui demande-t-il, que voulait-elle d'autre ?»

« J'aime parler avec les femmes, dit Max, mais si je fais l'amour, je ne veux pas qu'elles se collent contre moi. J'aime le faire avec Daniela, elle ne se colle pas à moi ». Daniela est une amie du garagiste, « une femme très bien, professionnelle du sexe ». Il en parle à Miri, qui la rencontre : « Une femme prête à se risquer avec eux », à qui Miri fait remarquer l'importance de gagner la confiance de Max en respectant son énonciation. En sortant avec le garagiste, Max et Daniela sympathisent, sortent enfin tous deux. Daniela devient un partenaire extérieur.

Des patients de Miri, à la fin d'un parcours thérapeutique, proposent d'accueillir, dans le cadre de leur travail, des jeunes comme Max, prêts à se tailler une place au soleil et à se risquer dans un lien social. Ainsi peut à peu, Miri devient, dans la cité, le point de capiton d'un réseau de professionnels. Ils se réunissent, apprennent à « suivre les traces du sujet » pour que chacun trouve sa solution « sur mesure ». Font partie de ce réseau : un boulanger, un directeur de marché, un plombier, un garagiste, un médecin, une religieuse, un jardinier, une prostituée, etc.

Cette pratique qui n'a pas de nom «se fonde sur un lieu de confiance et d'estime » et veut, au fond, donner un coup de main au sujet.

Une solution sinthomatique

A dix-huit ans, Max va habiter, seul, dans un appartement.

Les parents de Max se séparent. Le père, qui avec les analystes «se sentait devenir un carton mouillé », avec Miri, au contraire, comprend ce qu'il lui explique : « j'étais une silhouette en carton mais maintenant j'ai une âme !»

« Tout petit, j'entrais dans l'église pour me calmer, mais les prêtres tournaient autour de moi comme des vautours. Mes parents ne m'avaient pas transmis l'âme : en parlant, là j'ai une âme. Quand j'allais me confesser, on me disait que Dieu savait et voyait tout. Si je fais l'amour avec ma femme, je veux être seul ! Tout petit, je suis tombé amoureux d'un arbre qui parlait avec moi. Au début j'étais une silhouette en carton, maintenant mes idées naissent dans le berceau de l'âme et je les amène ici ».

La mère parle et pleure sans cesse, debout : « Assise je me sens dans la tombe. Je veux venir à la place de Max ». « Vous n'occuperez ni la place de Max, ni de quelqu'un d'autre, lui dit Miri, vous aurez votre place »

Daniela ne rate pas une séance. « Tous veulent ma mort ! Personne n'entend «ma voix ». Je crains d'être empoissonnée... Je ne suis pas morte, dit-elle, les morts ne parlent pas ».

« Petite, papa me frappait, nue. Je devenais deux personnes : l'une restait sous les coups ; l'autre, la méchante, s'en allait. Ici, celle qui est bien pleure ; la méchante ne pleure pas. Je voudrais aussi amener, ici, la méchante. En vous parlant, je comprends ce que je pense. Chez moi, je tombe : vous n'êtes pas là pour me regarder. Ici, rien ne m'arrive : vous me regardez et m'écoutez ».

Miri me demande le nom d'un analyste parce que « le travail avec Max n'est pas terminé. Il faut qu'il fasse une analyse ». Je lui explique, qu'à mon avis, il a élaboré son S1 ce vers quoi un analyste doit l'amener. Des impasses, Miri s'en préoccupe de plus en plus : « Dans ce cas qu'est-ce que Lacan dirait ?»

Une pratique inédite

Cette pratique inédite est surprenante. Miri ne se prend pas pour le sujet supposé savoir et elle sollicite ses partenaires à la relayer dans les effets auxquels ouvre l'élaboration subjective: l'apprentissage et le lien social. Ses partenaires, sobres et enthousiastes, s'autorisent à se faire, dans la ville, instrument des jeunes pour répondre au réel. Partenaires insouciants d'être considérés travailleurs «de deuxième zone », ils se font destinataires des restes de cette famille « gelée ». Par cette œuvre de « traduction », ces bouts de réel sont élevés non pas à la dignité du père, mais à la dignité de sinthomes.

Comme la pelouse de la Place des Miracles, à Pise, sert à ce que le regard soit happé par les trois merveilles (Baptistère-Dôme-Tour qui penche), de même, ce réseau inédit sert à la naissance de ces trois nouveaux sujets : Max inventeur, père peintre, mère organisatrice. Miri et son réseau ne réinventent-ils pas, sobrement, la psychanalyse appliquée ?

Les trois se débrouillent : ségrégués d'abords, en rencontrant Miri et les siens une nomination sinthomatique les fait naître chacun, subjectivement. Max vit en couple et a un commerce de voitures. Le père pensionné, peint, s'occupe de jardinage, ayant laissé à sa femme la maison et deux femmes de ménage. La mère travaille dans le domaine des voyages.

Daniela était une prostituée. Max la payait, avec son argent, même le double tellement il en était satisfait ! Jusqu'au jour où ils tombent amoureux. Ils vont vivre ensemble ainsi qu'avec le garagiste, veuf et âgé, et le fils de Daniela (mère-célibataire et très pauvre) dont Max est fier qu'il l'appelle « papa » !

Récemment, Miri me demande : « Est-ce que je peux mourir en paix ? » « Certes, dis-je en souriant, pourvu que vous continuiez à être là !» À ce moment-là, ni moi ni Miri ne connaissions le dit de Lacan : « Le Nom-du-Père, on peut bien s'en passer... À condition de s'en servir ».
Se faire passeur d'un rayon de lumière, sur une expérience qu'un pas de honte avait poussée dans le silence, je le dois à Jacques-Alain Miller parce qu'il nous permet de faire sa juste place et élever sa dignité la psychanalyse appliquée.

[1] Intervention faite au Vème congrès de l'AMP, Rome, 14 juillet 2006
[2] Président de la table ronde

4. L’acte à plusieurs

Virginio Baio

Une pratique en institution avec des enfants dits psychotiques, autistes ou ayant des troubles graves de la personnalité, a-t-elle à voir avec ce que Jacques Lacan appelle le sacrifice de la castration ?

Cette question se pose dès lors que l’on ouvre, que l’on fonde un champ où nous nous faisons partenaires de ces enfants pour qu’ils réalisent leur acte, celui de « se produire comme sujet »[1] . La fondation d’un tel champ implique des « conditions » précises[2], qui concernent le savoir. Mais le savoir, le savoir transférentiel, est, selon Freud, ce qui, justement, fait impasse dans la cure avec le sujet psychotique. Quelle issue donner à cette impasse ?

Je voudrais cerner en quoi la fondation de ce champ, qui est nouveau et qui a été appelé par J.-A. Miller « la pratique à plusieurs, en institution »[3], implique « le sacrifice du sacrifice de la castration »[4], ‘c’est-à-dire qu’il implique qu’à la place de l’objet (*a*) qui, en tant qu’il contient la castration, est « facteur de l’horreur du savoir », vienne et émerge la «cause du désir de savoir»[5].

Comment vérifier que ce champ nouveau est bâti, non pas sur le sacrifice de la castration, mais sur le sacrifice de son sacrifice ? Comment vérifier que ce champ est fondé, non pas sur l’horreur du savoir, mais sur le désir de savoir ? Comment vérifier qu’il n’est pas fondé à partir d’un objet cause, mais à partir d’une cause sans objet ? Qu’il n’est pas fondé avec pour perspective un Autre, mais l’acte que le sujet psychotique a à accomplir ?

La pratique à plusieurs et le transfert

La pratique à plusieurs constitue une tentative de traitement, dans la psychose, de l’impasse liée au transfert. Elle fait du savoir, de sa place et de son usage, son enjeu fondamental. Elle tente d’apporter une réponse à des questions essentielles qui sont au cœur du transfert : où localisons-nous le savoir ? A quoi nous sert-il ? Et quelle perspective lui donnons-nous ?
Nous aborderons ces questions à partir de quelques points.

Des préalables à une pratique

L’invention d’une équipe qui pratique à plusieurs répond d’abord, dans le chef du fondateur de ce champ[6], à une nécessité. Au départ, différents faits s’imposent à lui. Il lui apparaît, d’une part, que les enfants psychotiques ne cessent pas d’élaborer dans le temps (ils n’attendent pas nos rendez-vous pour être au travail d’une élaboration) et qu’ils travaillent partout dans l’espace (et pas seulement dans un bureau). D’autre part, il lui apparaît surtout que ces enfants s’adressent plutôt à ceux qui semblent ne pas savoir.

Il découvre donc deux choses : d’une part, qu’une élaboration de savoir, qui nous reste opaque, est déjà en cours chez l’enfant psychotique en dehors de toute intervention et de tout rendez-vous ; et, d’autre part, il découvre que pour que cette élaboration se poursuive, un Autre, un partenaire qui ne sait pas, est nécessaire.

Il essaie alors de mettre sur pied une équipe qui soit homogène à cet état de fait, c’est-à-dire une équipe qui se prête à cette « condition de nécessité » dans le temps et dans l’espace de l’élaboration du savoir, et une équipe qui sache répondre aux conditions exigées par le sujet psychotique, à savoir qui sache « savoir ne pas savoir ».
C’est ainsi que l’acte de fondation relève d’une opération sur le savoir : le fondateur parie sur le fait qu’une équipe peut répondre aux conditions exigées par le sujet psychotique quant à son partenaire. Mais par ce pari, c’est avant tout sur lui-même qu’il réalise une opération quant au savoir. Il pose un acte qui implique le fait de prendre acte qu’on ne sait pas à l’avance. Il se

fait basculer du côté de l'équipe, comme un parmi il se met à opérer, à s'autoriser. Au fond, il a un savoir : il sait qu'il faut ne pas savoir. Et ce savoir-là porte à conséquence : c'est lui qui permet à une équipe de s'autoriser à opérer à partir de ce qu'elle ne sait pas. Elle a à ne pas savoir, parce que c'est au sujet psychotique de construire son savoir à lui.

Un appareil pour entretenir un savoir ne pas savoir

Concrètement, il invente un appareil : la réunion générale, destinée à ce que chacun des éducateurs, et lui-même y compris, se fasse convoquer par tout ce qui ne va pas du côté des enfants, par ce qui fait impasse pour chacun des membres de l'équipe quant aux enfants : les stéréotypies, les hallucinations, les passages à l'acte, etc., et ceci, d'un côté, en vue d'en extraire la logique à l'œuvre, et de l'autre, dans la perspective de calculer la stratégie à partir de laquelle y répondre, pour que le sujet réalise son acte en se produisant comme sujet; ce, dans la perspective de nous entretenir rigoureusement tous dans la même orientation stratégique, mais en laissant chacun à sa liberté tactique.

Mais où se trouve le savoir, supposé répondre aux impasses, si l'on ne sait pas à l'avance ? En se destituant comme seul sachant, en se faisant basculer du côté d'une équipe convoquée par les impasses, le fondateur situe ce savoir, avant tout, comme savoir opaque, du côté des impasses elles-mêmes ; il le situe comme savoir à construire, mais à construire par le sujet psychotique lui-même.

A l'amour des éducateurs pour son supposé savoir, le fondateur répond par une position de destitution : il se destitue en instituant l'équipe pour qu'elle-même s'autorise à cette destitution permanente quant au savoir. Et par là, il réalise un certain traitement du transfert : il délocalise le lieu du savoir.

Ainsi, lors de la réunion générale, nous pouvons vérifier que bien souvent un même enfant poursuit son élaboration en se servant de plusieurs éducateurs. Et si la poursuite de son élaboration est à la charge de l'enfant, il revient aux éducateurs, de se faire « sérieux » au sens où l'entend J. Lacan, c'est-à-dire de faire série dans le partenariat, non pas tant de se relayer entre eux, mais surtout d'offrir à l'enfant l'occasion de vérifier qu'ils s'entretiennent, l'un l'autre, dans une position de destitution quant au savoir.

A cette réunion générale, qui veut, vide ses poches de ce qui ne va pas, des impasses de ces enfants, mais aussi de ses impasses avec ces enfants. Nous faisons circuler tout cela entre nous, nous vérifiions les stratégies et les manœuvres de chacun, les réponses du sujet, nous faisons passer ces bouts de réel sous les rayons X des hypothèses de S. Freud et J. Lacan.

Avec le fondateur, nous vérifions la stratégie, le lieu d'où répondre à ce réel, en nous faisant notaires du sujet psychotique :
certes, il y a aussi des enfants qui privilégient un éducateur plutôt qu'un autre, ou encore qui se méfient de certains d'entre nous. Là aussi, il nous faut agir à plusieurs pour faire porter la barre sur l'éducateur dérangeant. Comme le jour où Gertrude met à la porte Cunégonde, l'éducatrice qui semble mettre en difficulté l'enfant[7i]; ou encore comme lorsqu'un éducateur intervient auprès d'une éducatrice qui semble trop s'occuper d'un enfant : « Mais qu'est-ce qu'il a dit Jacques Lacan ! Il n'y a pas de rapport... »

S'autoriser à plusieurs

Un vendredi, lors de la réunion générale, un éducateur fait état de son impuissance à ce qu'un enfant se mette au travail. Nous sommes tous convoqués par son impasse. On discute, on cherche, chacun apporte sa version, comment il s'en sort avec cet enfant. Va-t-on être amené à renvoyer l'enfant ou à mettre l'éducateur sur la sellette ? Va-t-on dire à l'éducateur que, peut-être, il est en train de s'adresser à l'enfant à partir de sa position fantasmatique ? Qu'il conviendrait qu'il s'adresse lui-même à un analyste ?

La semaine suivante, à la même réunion, le même éducateur ramène en réunion générale un échange fantastique avec le même garçon (la construction d'un petit fantasme). Changement complet. Que s'est-il passé ?

L'éducateur parle de son impasse à l'équipe, lors de la réunion. Il la convoque autour de son impasse. Cela opère, pour lui et pour les autres, comme un point d'Archimède. Mettre l'équipe au travail de cette impasse a comme effet, pour l'éducateur, d'opérer chez lui un déplacement: l'équipe au travail de son impasse opère sur l'éducateur (parce qu'il y consent) un changement de place, un changement de lieu à partir duquel s'adresser à l'enfant.

Attentivement

A partir de la réaction des autres éducateurs, et alors qu'ils se laissent tous enseigner par l'éclairage des hypothèses de S. Freud et de J. Lacan quant à ce qui reste pour tous opaque dans ce qui se passe pour l'enfant, les éducateurs se font attentifs à l'acte que le sujet doit accomplir. Du même coup, ils se font « distraire de leur prise fantasmatique ». La réunion générale prend ainsi pour les éducateurs la fonction de les rendre « attentivement distraits » auprès des enfants.

Doublement « attentivement distraits »

Mais cette distraction, qui concerne les conditions de notre présence auprès de l'enfant, à un double versant : elle opère sur les éducateurs et sur les enfants. Elle opère sur les éducateurs qui ont à être présents, en prise, non pas avec leur position fantasmatique, mais avec l'opération du sujet psychotique. Elle opère sur les enfants qui vérifient si les éducateurs sont bien distraits, s'ils ne sont pas là dans une position d'attente, de demande vis-à-vis d'eux. Ils le vérifient en permanence au niveau de notre regard, de notre voix. Et c'est seulement quand ils ont bien vérifié que les éducateurs sont attelés, distraits par autre chose, qu'ils s'approchent, s'adressent, demandent, nouent un lien.

Si les éducateurs découvrent que chacun d'entre eux peut s'autoriser, ils sont cependant amenés à constater que dans leur « s'autoriser », il y a toujours de l'Autre, il y a toujours quelque chose qui s'est passé avant, ailleurs, à côté, et, en l'occurrence, dans la réunion générale avec l'équipe. Ils sont portés à constater que se faire convoquer par l'impasse a un effet, non seulement sur la possibilité même de l'acte, mais sur le fait qu'ils se retrouvent à l'intérieur d'un champ « sérieux », qui vient de loin, à l'intérieur duquel, dans ce qui se passe, les autres y sont toujours pour quelque chose. C'est ce que mon titre, « L'Acte à plusieurs », essaie de dire.

La fonction de la réunion générale ne vise donc pas à soigner l'équipe, mais elle lui sert à s'entretenir dans la position d'un Autre réglé, c'est-à-dire d'un Autre qui sait-ne-pas-savoir.

Dociles et intraitables

Ainsi, dès le début, le fondateur, sans le savoir, incarne pour les éducateurs ce S(A), il se fait convoquer, comme tout un chacun de l'équipe, par le réel. Lui aussi s'occupe, avec les enfants, à la cuisine, à la salle de bain et aux autres tâches quotidiennes. Il ne se prête à incarner pour les éducateurs aucun sujet supposé savoir, même s'il y a, de la part des éducateurs, du transfert à son égard. S'il garantit la position subjective des éducateurs, il le fait, non pour les interroger quant à leur programmation fantasmatique, mais pour les soutenir dans la perspective de leur fonction : qu'ils soient, d'un côté, dociles à ce que le sujet psychotique les fasse partenaires de leur construction délirante, et, de l'autre, qu'ils soient intraitables avec l'Autre fou, l'Autre du savoir et de la jouissance.

Grâce à cette position, le fondateur incarne le désir de l'analyste, c'est-à-dire un désir sans fantasme, et qui opère hors du discours de l'analyste.

Le désir de l'analyste hors discours de l'analyste

Si le discours de l'analyste n'est pas applicable au sujet psychotique, c'est parce que le sujet psychotique n'a pas localisé l'objet chez l'Autre, il n'en est pas séparé. L'enfant psychotique est lui-même dans l'Autre, en tant que son objet su, joui, pensé, voulu, aimé, persécuté. Il est l'Autre, comme corps ou comme savoir.

L'enfant psychotique n'est pas dans la croyance. Il est dans la certitude de ce qui lui vient de l'Autre : il en est l'objet su et joui. Il de demande pas à interroger l'opacité de son symptôme en adressant à un « sujet-supposé-savoir » le sens de son symptôme, en tant que ce dernier voile le sens-joui programmé par (a). L'analyste ne peut donc pas être investi par l'enfant comme semblant d'objet. S'il l'incarne, il risque de confronter les psychotiques à un Autre capricieux.

Comment alors contrer ces impasses ? La pratique à plusieurs constitue justement une stratégie pour entretenir les éducateurs dans une position permanente de « savoir ne pas savoir », afin d'être dans une condition de présence indispensable pour faire une place à l'énonciation créatrice du sujet psychotique.

La construction du sinthome

La visée de la cure avec l'enfant psychotique est celle de la « production d'un sujet » comme effet d'une construction sinthomatique par laquelle il se fait « représenter », dans la paranoïa, et par laquelle il se « présente », dans la schizophrénie. Cette construction a toujours effet de création. Mais si le discours de l'analyste n'est pas applicable au sujet psychotique, à partir de quel discours alors opérer ? A partir de la proposition de Jacques-Alain Miller[8] de réécrire le schéma L de Jacques Lacan avec le discours du Maître,

$$\begin{array}{ll} S & S2 \\ S1 & (a) \end{array}$$

je dirais que la pratique à plusieurs tente un forçage du discours du maître en substituant à S_2 un autre savoir, un savoir qui n'est plus orienté par l'objet (*a*), mais qui est un « savoir dire oui » à l'énonciation du sujet psychotique, un savoir dire oui à sa construction sinthomatique, pour en faire, *à* partir d'une position de S(A), acte notarié, c'est-à-dire pour en prendre acte. Ce qui donne

$$\begin{array}{ll} S & S(A) \\ S1 & \sum \end{array}$$

Les éducateurs, entretenus en permanence par le fondateur à venir eux-mêmes, en place de S(A), essaient d'opérer à partir du champ du sujet, en se faisant leurs partenaires pour, d'un côté, « dire non » à quiconque surgirait dans une position de savoir, de vouloir, de désir pour le sujet psychotique, pour laisser, au contraire, surgir le droit du sujet à sa prise d'énonciation, et, de l'autre, pour se faire dépositaires et gardiens de sa construction.

Les éducateurs sont ainsi appelés, d'un côté, à incarner une position de non-savoir comme condition pour que le sujet psychotique s'autorise à une prise d'énonciation, au-delà de tout énoncé, au-delà de toute identification, et, de l'autre côté, à bondir par un « non » intraitable sur quiconque surgirait comme « sachant » à l'adresse du sujet psychotique.

La solution à plusieurs

C'est à cette fonction que le fondateur convoque les éducateurs : il les soutient quand ils se confrontent au réel de jouissance débridée que le sujet est en train de traiter, en tant que partenaires de son acte. Il est là pour les entretenir à plusieurs à partir d'une position

permanente de destitution quant au savoir. Ainsi le formateur dit « oui » aux éducateurs eux-mêmes, mais dans la perspective qu'ils restent attentifs à se faire partenaires du sujet pour que le sinthome de celui-ci, S, ayant fonction de suppléance, soit en même temps un « non » adressé à son Autre déréglé et un « nom » du sujet.

Aux opérations « nécessaires » de ces enfants, les éducateurs répondent en ne cessant pas de se faire partenaires. Pour cela, quant à la fonction, un éducateur vaut l'autre, mais chacun se relaie pour se prêter, au-delà du style et des manœuvres propres à chacun, à la même politique : l'acte du sujet et le traitement de la jouissance.

Un forçage de discours

Les éducateurs, à qui ces enfants psychotiques demandent d'incarner un Autre garant de l'énonciation du sujet, sont eux aussi poussés à un certain forçage de discours. Là où le discours de l'analyste n'est pas applicable, le désir de l'analyste peut l'être, dans la mesure où il implique que chaque éducateur se fasse partenaire du sujet et de son acte. Désir de l'analyste, qui peut surgir chez quiconque consent à se faire « attentivement distrait » pour le sujet psychotique.

Et, à partir de là, les éducateurs sont étonnés de découvrir qu'il est possible, à partir d'une position de « savoir ne pas savoir », de devenir, pour le sujet, lieu d'un transfert sans que ce soit au prix de son être ; ils sont à chaque fois surpris par la richesse de savoir qui se dégage des impasses de ces enfants ; ils sont encore surpris par la découverte de fréquenter une petite école. Une petite école qui n'émerge que s'ils se laissent convoquer par les impasses, à condition de s'entretenir, en permanence, dans cette condition de « savoir ne pas savoir ». Ce qui fait dire à ces éducateurs que le réel les « école ». « Il faut ne pas céder sur le désir de parier pour l'existence du sujet déjà là où tout permet de l'oublier si facilement. Se mettre à plusieurs pour mieux se donner le courage de ne pas céder sur le désir. Belle leçon de vertu psychanalytique », écrit Éric Laurent[9].

Ne pourrait-on pas dire que la pratique à plusieurs est le nom d'un champ nouveau qui a été bâti et essaie de continuer à se bâtir sur le désir de savoir. Mais la condition en est double : du côté des éducateurs, il faut éviter en permanence le Scylla de l'horreur du savoir qui tient au fantasme, du côté des enfants, il faut éviter le Charybde d'une supposition de savoir quant au sujet psychotique. Les éducateurs, à s'entretenir dans une position de savoir ne pas savoir, deviennent témoins de ce que des nouvelles positions subjectives poussent : des sujets se produisent. Ils vérifient aussi qu'un tel champ n'est pas sonné d'emblée une fois pour toutes : ce champ ne cesse de se fonder grâce à ce lieu et à ce temps de la réunion générale, où les éducateurs s'entretiennent à passer entre Scylla et Charybde pour être au rendez-vous de l'acte du sujet.

Mais cela n'est possible qu'à la condition d'un consentement constamment renouvelé, celui de passer sans cesse par un champ traversé par la brise de la cause du désir de savoir pour, comme le dit J. Lacan dans « La Troisième », « contrer le réel ».

---

[1] J.-A. Miller, « Produire le sujet ? », *La clinique psychanalytique des psychoses,* Actes de la Cause freudienne, Montpellier, 1983, pp. 50-54.

[2] Thème développé dans un texte de l'Antenne 110, « Savoir ne pas savoir », à l'occasion de la Rencontre préparatoire, organisée par le Courtil (les 6-7 septembre 1998, à Leers-Nord), aux Ive Journées du Réseau International d'institution Infantiles sur « Point d'ancrage, la création des repères subjectifs en institution » les 30 et 31 janvier 1999.

[3] C'est le titre proposé par J.-A. Miller, pour les IIIe Journées du R13, organisées, les 1er et 2 février 1997, par l'Antenne 110 à Bruxelles.
[4] J.-A. Miller, Le banquet des analystes », cours du 27 mars 1990, inédit, et « Donc », cours du 26 janvier 1994, inédit.
[5] J.-A. Miller, 'Le banquet des analystes », cours du 14 mars 1990, inédit,
[6] Il s'agit de l'Antenne 110, une institution qui accueille des enfants psychotiques ou ayant des troubles graves de la personnalité, fondée par Antonio Di Ciaccia, à Bruxelles, en 1974.
[7] M. Kusnierek, « Présentation des Journées, de leur thème et du programme », « La pratique à plusieurs, en institution », *Préliminaire,* 9-10, 1998, pp. 13-16.
[8] J.-A. Miller, « *Esiste la passe perfetta ?», La Psicoanalisi,* 14, pp. 51-54.
[9] E. Laurent, « Plusieurs », *Préliminaire,* 9-10, 1998, p. III.

5. Santé de Sanctis et la *dementia praecossissima*

Virginio Baio

Sancte de Sanctis (1862-1935), neuropsychiatre italien, occupe une place dans l'histoire de la clinique psychiatrique de l'enfant.

Il travaille dans des institutions pour enfants. Il a sa pratique à Rome, à la Casa di cura et di educazione (Villa Amalia), spécialisée pour les enfants, depuis 1898 et à « l'Ambulatorio » pour maladies nerveuses et mentales de l'enfance, depuis 1900. A travers ses publications, il nous apparaît que Santé de Sanctis a accordé une place importante à l'enfant et à sa maladie[1]. En lisant sont traité, on est aussi frappé par la richesse de ses références à d'autres auteurs, psychiatres ou institutions[2] de son époque.

Pour ce travail de présentation de sa *dementia praecossissima*, nous avons travaillé à partir d'un livre qu'il a écrit pour des jeunes médecins, spécialisés en, neuropsychiatrie et pédiatrie[3]. C'est une œuvre qui date de 1924, donc assez tardive par rapport à son intervention sur la *dementia praecossissima* (1905). Cette œuvre tiendra compte donc des termes élaborés depuis. Néanmoins il permet de pointer sa position au début des années 1900 et de voir aussi le parcours poursuivi.

Tout au long de son œuvre, Santé de Sanctis revient avec insistance sur différents points. En premier lieu l'aspect clinique. » On veut souligner que le concept de « variété » ne peut pas exclure celui de « type » ; au contraire, ce sont les variétés qui amènent le matériel pour la construction des types... Cette considération justifie, au lieu de l'exclure, le retour à la méthode clinique. Le retour au malade s'impose. La dimension persistante du symptôme, quel qu'il soit (déficit, angoisse, délire, autisme), la connexion mutuelle des symptômes somatiques et psychiques et leur déroulement, l'issue de la maladie, en deçà de toute préoccupation étiologique ou physio anatomopathologique ». « Il faut souligner que la neuropsychiatrie infantile, plus brièvement, la pédopsychiatrie, est une branche trop jeune de la psychiatrie et de la pédiatrie, pour qu'elle puisse utiliser la méthode génétique sans utiliser simultanément l'observation clinico-symptomatologique. Dès que les différents tableaux pédopsychiatriques seront bien connus et reconnaissables, on pourra les réunir dans des groupes homogènes par pathogenèse et anatomie pathologique ».

Dans l'introduction, Santé de Sanctis reprend un discours qu'il a tenu en octobre 1922 sur la neuropsychiatrie infantile, au XVIème congrès de la Societa Freniatrica Italiana. Il convient de s'y arrêter avant de présenter la *dementia praecossissima*, car nous y trouvons des idées sur la place qu'il donne à l'enfant et à sa maladie. « Les types cliniques en neuropsychiatrie ont toujours une marque d'originalité par rapport à ceux des adultes. Parce que les maladies des enfants atteignent le système nerveux, pendant son développement vers sa maturité structurale et fonctionnelle et pendant que le système endocrinien se forme et s'adapte à l'âge.

Voilà pourquoi les maladies mentales de l'enfance ont une dynamique sans comparaison avec celle des autres périodes de la vie. Dans un tel dynamisme, on reconnaît un conflit de deux forces : la force évolutive, à laquelle on doit le rythme serré du développement, et la force inhibitrice fait obstacle et est propre au processus de la maladie. Ce conflit, qui rend de façon singulière, dynamique et instable les tableaux cliniques, reflète - à mon avis - toute l'originalité de la neuropsychiatrie infantile ».

A côté de cette originalité, Santé de Sanctis souligne aussi les difficultés qui se posent pour celui qui veut s'occuper des enfants malades. « L'instabilité de l'enfant est un état qui n'a pas de comparaison dans la vie de l'adulte, ne ressemble ni aux états maniaques, ni à ceux de

nature épileptique ; et elle est aussi originale pour le déroulement. L'originalité des symptômes dépend de l'expérience de l'enfant... Qui a un contenu très différent de l'expérience de l'adulte ». Le diagnostic devient donc plus difficile à établie pour l'enfant que pour les adultes.

Il y a aussi un problème génétique, qui dans la psychiatrie de l'adulte n'est pas déchiffrable s'il n'est pas résolu dans la psychiatrie infantile. Les maladies mentales de l'adulte, dit Santé de Sanctis, ont, presque toutes, leurs racines dans l'enfance. On ne pourra donc avoir une connaissance profonde et complète de ces maladies que si les psychiatres ont accès au matériel rassemblé par des spécialistes en neuropsychiatrie infantile. ? L'anamnèse, avec la fonction de déterminer les origines et le déroulement de la maladie, est pour Santé de Sanctis indispensable pour le diagnostic. « La neuropsychiatrie infantile devrait en fait viser à construire des « psychographies » complètes d'enfants, reprenant les facteurs héréditaires et constitutionnels, avec ou sans orientation clinique. Et j'entends par complètes le fait d'envisager non seulement la sphère consciente, mais aussi le côté opposé, c'est-à-dire l'inconscient. ? Ensuite, avec la série récoltée, distinguer les groupes homogènes et aller vers un idéal de classification (des classifications non de caractères, qui sont en trop grand nombre et toutes inutiles), des systèmes psychiques ou des complexes spécifiques de chaque période évolutive dans les différents milieux familiaux et sociaux et en rapport avec l'hérédité familiale et avec la constitution anormale ». Il conclut en disant : « Il ne suffit pas de savoir que nos complexes se façonnent sur les instincts, à la limite sur la « libido » ; il ne suffit pas non plus de réduire la tragédie de ceux qui souffrent et des fous à la formule freudienne et pire encore à celle générique de Jung. Ce que nous voulons connaître dans chaque individu est la façon individuelle de formation et de conservation dynamique des complexes, la connexion des différents complexes entre eux et la relation qu'ils entretiennent avec les aspects conscients par le sujet, malgré leur persistance dans la psyché « ultra-marginale ».

Il y a enfin le rapport entre le cérébral et le psychologique qui intéresse De Sanctis. Il explique comment les vieux aliénistes ne s'étaient pas intéressés à la psychiatrie de l'enfant. Premièrement parce qu'ils étaient « trop orientés vers l'aspect social de la folie, ils ne trouvaient dans l'enfant anormal ou malade mental ni le danger ni l'irresponsabilité du fou, car vu son âge, l'enfant n'est ni nuisible ni responsable ». Deuxièmement parce qu'ils étaient convaincus que « la psychose était une maladie du cerveau arrivé à la maturité ou, comme des auteurs plus récents l'affirment, de la conscience discursive ou socialisée. Ils réduisaient toute déviation psychique des enfants au plus petit commun dénominateur du retard ou arrêt du développement. Pour cette raison, il était admis couramment que l'idiotie uniquement était l'aliénation typique de l'âge infantile. De plus, pour établir nettement la différence, ils affirmèrent que l'idiotie n'était pas une vraie aliénation ». Il poursuit en affirmant que « l'âge infantile est âge d'aliénation.

En fait, à cause de l'âge, les psychoses chez l'enfant, même si elles sont analogues à celles des adultes, ne peuvent pas être identifiées à ces dernières. Il est en effet hors de doute que l'enfant soit un « petit adulte », donc sa psychiatrie ne peut pas être une « petite psychiatrie ». L'enfant a une personnalité originale et relève donc d'une psychiatrie spécifique. ? En vérité, quand on dit qu'un enfant n'a pas une conscience développée ou mûre, on oublie que dès 5 ans, il possède toutes les traductions verbales de son état de conscience, qu'il communique avec les autres et que donc il appartient à la grande famille sociale ». En arrivant au duo cérébral-psychique, Santé de Sanctis affirme que rien n'empêche de croire qu'un cerveau de 4 ou 5 ans soit si relativement mûr à pouvoir réagir avec des formes claires et déterminées aux infections, intoxications… L'important se situe, ne l'oublions pas, dans le fait que de telles réactions sont assez différentes de celles de l'adulte, qui a un cerveau à maturité et une expérience plus riche. Malgré cela, il faut reconnaître que le fondement cérébral et la maturation psychique, c'est-à-dire l'ontogenèse et la psychogenèse postnatale, constituent en fait un des chapitres les plus obscurs mais cependant fondamental de la neuropsychiatrie infantile de l'avenir ». Et il poursuit, « actuellement cette étude du développement cérébral et psychique est partagée entre psychologues professionnels, anthropologues et anatomistes. Celle-ci est la raison pour laquelle reste relativement improductive ; c'est une étude pauvre en

applications et en contrôles pathologiques ». Il conclut avec la proposition que la neuropsychiatrie de l'enfant puisse assumer « un aspect autonome et soit cultivée par des jeunes médecins avec une intégration préalable de leur culture en neurologie, psychiatrie, pédiatrie et psychologie ».

Nous allons voir maintenant plus directement ce que Santé de Sanctis dit sur la *dementia praecossissima*, son concept clinique, sa symptomatologie, son développement et l'étiologie. La *dementia* praecossissima rappelle de façon directe la *dementia* praecox de Kraepelin. « Cette forme de démence, écrit Santé de Sanctis, a été appelée « précocissime » pour son début très précoce en comparaison de celui de la démence précoce de Kraepelin ou démence juvénile ». Déjà Kraepelin, dans sa classification nosologique de la maladie mentale, distingue dans le groupe des psychoses la démence précoce (terme qui est repris à Morel) comme une affection du jeune adulte qui évolue vers une démence complète. Cette démence est irréversible et chronique. Ainsi il la démarque de la démence sénile, comme régression globale et définitive des fonctions psychiques qui affecte l'individu vers l'âge de soixante ans. Dans la variété de la démence précoce, Kraepelin incluait des états bien différents, la catatonie, l'hébéphrénie et le délire paranoïde. A souligner comment pour lui l'hébéphrénie se définit comme un état déficitaire progressif qui pouvait apparaître à un âge post-pubertaire. Santé de Sanctis reprend la conception de Kraepelin de la *dementia* praecox de façon globale, mais il tente de nuancer les trois états dont la démence précoce serait composée.

Concept clinique de la dementia praecossissima

Santé de Sanctis appelle aussi sa *dementia praecossissima* schizophrénie prépubérale. Il parlera pour la première fois de la *dementia praecossissima* à l'occasion du cinquième Congrès international de Psychologie qui a lieu à Rome en avril 1905: « Il y a des « frenastenici » cérébro-pathiques, bien distincts des malades de paralysie progressive (pour enfants et adolescents) dont le déclin est progressif ; cela avait déjà été observé par Wuillamier et Waschmuth ; ainsi il est notoire que les « frenastici », avec l'épilepsie, deviennent souvent de plus en plus graves parce que, à l'insuffisance du développement intellectuel d'origine, il s'ajoute un état démentiel épileptique. Mais nous avons noté des blocages et même des régressions éducatives chez des enfants qui n'étaient pas cérébro-pathiques vers les 11, 12 ou 13 ans. Eh bien, pas uniquement dans quelques-uns de ces cas, mais également dans des cas d'enfants « frenastici « Saparetici » de 6 ou 8 ans, diagnostiqués par nous de « mentalité vésanique », nous nous sommes demandé s'il ne fallait pas diagnostiquer une forme de précoce hébéphrénie, c'est-à-dire de démence précocissime ». Il concluait : « Quoi qu'il en soit, nous affirmons l'existence fréquente d'insuffisances mentales chez l'enfant caractérisées par une symptomatologie psychique plus ou moins complète des états hébéphréniques. Cependant l'observation du début, du déroulement, du degré de curabilité et d'éducabilité pourrait lever le doute et indiquer si nous nous trouvons face à une maladie différente, ou à une variété de « frenastenia ». C'est un sujet qui nous occupe actuellement. Santé de Sanctis fait remarquer comment à peu près à la même date Weygandt, dans un article du 12 février 1905, s'exprimait ainsi : « Wie weit Dementia praecox im Kindersalter, lange vor der Pubertat auftritt, das ist noch eine durchaus offene Frage »[4]

Santé de Sanctis tient tout de suite à souligner qu'il ne se réfère pas aux symptômes catatoniques des « frenastici ». Déjà il les avait relevés en 1900 en parlant de 4 cas caractéristiques de négativisme chez des idiots. Mais il avait comme but de porter à la connaissance des aliénistes un syndrome autonome, qui, au niveau clinique, avait de telles ressemblances avec les tableaux de la *dementia* praecox de Kraepelin qu'il en méritait le même nom.
En 1906, il présente encore des cas de *dementia praecossissima* de 6 à 8 ans. En 1908 il parle d'un cas, d'une petite fille de 3 ans, catatonique. Santé de Sanctis, malgré l'étrange symptomatologie de la petite, affirme que l'âge de 3 ans n'est pas un âge de démence, mais bien un âge de « frenastenia ».

En fait, plus tard, Santé de Sanctis essaie de fixer certains critères différentiels entre la « frenastenia » et la démence.

Pour lui les critères se situeraient premièrement au niveau symptomatologique et deuxièmement au niveau de l'âge du sujet. « La démence diffère certainement de la « frenastenia ». En ce qui concerne la symptomatologie, on a dit justement, à propos du patrimoine psychique, que le dément est un riche déchu et le « frenastenico » un misérable qui n'a jamais été riche. Il faut quand même reconnaître que pour les enfants il n'est pas facile d'établir un diagnostic symptomatologique différentiel ». Il précise ensuite au niveau de l'âge que « la première enfance – de 1 à 3 ans – est incontestablement l'âge de la « frenastenia » et pas de la démence. Tout nous fait croire que le plus grand développement cérébral dans la vie s'accomplit vers la fin de la première enfance, et que dans la deuxième enfance (de 4 à 6 ans) il soit beaucoup plus lent ».

Après beaucoup d'observations, en 1916, il établit qu'il est probable que la plus grande force évolutive du cerveau se termine entre 4 et 6 ans, de sorte que selon lui l'âge de la démence commencerait vers la cinquième année de vie.

En revenant sur la question de la catatonie par rapport à la *dementia praecossissima*, il affirme que, à la différence de la plus grande partie des aliénistes qui, fidèles à Kraepelin réfèrent toujours la catatonie à la démence précoce, il n'en a été jamais question pour lui. La question qu'il engage avec Weygandt lui permet de préciser son énonciation sur la *dementia praecossissima*. Weygandt en fait n'était pas disposé à accepter le concept de démence précocissime et cela pour deux raisons. Primo, parce que les états de déficit mental de l'enfance pouvaient toujours être catalogués parmi les formes d'imbécilité ou d'idiotie même quand les sujets qui l'étaient, devenaient dans les années ultérieures des vrais déments précoces. Secundo, en tout cas le syndrome démentiel de l'enfant pouvait être analogue, pas identique à la démence précoce, parce que en effet les idiots présentaient souvent des symptômes analogues à ceux des hébéphréniques ou des catatoniques. A cela Santé de Sanctis réplique que « jamais » il n'avait proclamé l'identité pathogénétique de la *dementia praecossissima* et de la démence précoce de Kraepelin. ? En fait nous nous sommes toujours limités à affirmer seulement l'analogie. Il ne sera pas inutile d'ajouter que, il y a plusieurs années, en nous basant en fait sur les différences des syndromes réunis par nous avec la dénomination de démence précocissime, nous avons écrit qu'il nous semble possible qu'à celle-ci on pouvait référer certains cas décrits sous le nom de *dementia infantilis*. Actuellement (1922), après beaucoup d'années d'expérience, nous confirmons de façon catégorique la *dementia* infantilis de Heller et de Weygandt ne peut d'aucune façon se substituer à la *dementia praecossissima* ».

Symptomatologie

« Bien que rare, dit Santé de Sanctis, il faut admettre l'existence dans l'enfance d'une psychose – démence précocissime – qui ne peut se référer à des intoxications (apparentes) ni à la « frenastenia », ni à l'hystérie ou à d'autres maladies et qui présente beaucoup d'analogies avec les tableaux kraepeliniens de la *dementia* praecox. Mais à côté de ces tableaux, il y en a d'autres à distinguer, c'est-à-dire :

a) Des cas avec prédominance de phénomènes catatoniques, mais qui guérissent toujours et de façon stable (catatonie de l'enfance ou pseudo-démence catatonique) ;

b) Des cas dans lesquels le dérangement psychique semble être dans un rapport de causalité, avec une toxi-infection et qui a un déroulement rapide et une issue fatale, la démence précocissime n'a pas des symptômes pathognomoniques. Elle se développe le plus souvent après une période de vie à peu près normale, mais quelque fois elle s'associe à une faiblesse mentale innée. Elle est caractérisée par des altérations graves dans l'attitude et la conduite, par hypo-affectivité, impuissance volitive, hallucinations (le plus souvent visuelles), agitation, impulsions, phénomènes catatoniques, affaiblissement mental résiduel. Le déroulement indiquera le diagnostic dans le cas de sujets déjà reconnus comme mentalement faibles. Les

phénomènes catatoniques, dont la présence et, la norme dans ce syndrome, n'ont pas une valeur absolue, par le fait qu'ils sont fréquents aussi dans d'autres maladies. Une plus grande importance est à attribuer aux hallucinations, au négativisme, aux altérations graves de l'affectivité, de' la conduite et de l'attention et surtout à l'affaiblissement mental résiduel ».

Santé de Sanctis donne beaucoup d'importance au déroulement de la maladie ainsi qu'au moment qui confirmera ou non le diagnostic qui a été fait. « Le déroulement est très varié, on peut, dans certains cas, observer une période prodromique, à laquelle suit une période aiguë, caractérisée par l'apparition tumultueuse de la maladie avec hallucinations, etc. Ce stade, qui peut durer de quelques mois à un an et plus, laisse la place à une autre période, pendant laquelle les hallucinations tendent à disparaître, tandis que sont plus nombreux les phénomènes catatoniques, néologismes, négativismes, impulsions, idées délirantes, etc. Ensuite, soit on peut avoir une diminution de la maladie soit ces altérations persistent de façon inaltérée, tandis que l'affaiblissement mental va s'aggraver. Parfois, il n'y a pas la période prodromique et les phénomènes catatoniques coïncident avec le début de la maladie, le pronostic est grave ; la guérison ou une sensible amélioration n'est pas à exclure. »

Etiologie

Pour Santé de Sanctis, elle est liée à plusieurs facteurs. Premièrement à une prédisposition héréditaire (des maladies nerveuses et mentales, spécialement l'alcoolisme des parents, la tuberculose, etc…) et deuxièmement, à des maladies toxiques aiguës ou chroniques comme la « ipertossé », infection intestinale, pleurésie, rachitisme, des traumas (psychiques ou physiques). Enfin, parfois, il n'y a aucune maladie, mais des causes inhérentes au développement même. Mais la prédisposition héréditaire est présente pour de Sanctis presque constamment dans tous les cas. Il dit en fait qu'elle a été constatée dans plus de 70% des cas.

Diagnostic différentiel

Santé de Sanctis sur ce sujet tient à souligner que la *dementia praecossissima* ne doit pas suivre le destin assez incertain et toujours assez précaire de la *dementia* praecox de Kraepelin avec ses trois états. Pour lui, il est plus simple et moins aléatoire de s'en tenir à la pure expérience. « L'enfant schizophrénique est un dissocié psychique vrai, écrit-il en 1924, comme le sont tous les vrais déments précoces. Il présente une oscillation pathologique de l'attention, des vraies coupures dans les capacités mentales. C'est la *Sperrung* des Allemands. Le « frenastenico » a une plus grande stabilité alors que le schizophrénique parfois semble normal et parfois fou. Est-ce une paralysie de l'attention ? C'est bien probable. Le comportement de l'enfant schizophrénique est plus inégal que celui du « frenastenico », précisément à cause des troubles psychosensoriels. De plus, il a une plus grande apathie (non-affectivité) que le « frenastenico ». Pour le diagnostic différentiel, le médecin doit surtout surveiller le déroulement. La vraie « frenastenia » représente une condition stable, ou presque, du point de vue purement intellectuel (capacité d'abstraction supérieure) ; tandis que la schizophrénie a un profil beaucoup plus rémittent, avec en même temps un aspect intellectuel plus élevé. Le schizophrénique vrai, malgré des oscillations très sensibles du niveau mental et comportemental, va vers un déficit intellectuel toujours plus grand… L'enfant schizophrénique vrai a une plus grande analogie avec le « psicastenico » (constitutionnel) qu'avec le « frenastenico ». Santé de Sanctis parvient à conclure : « le diagnostic de démence précocissime ne doit être posé que quand il y a une symptomatologie et un déroulement analogues à celui de la démence précoce ; et il faut l'exclure quand l'enfant dès sa première enfance s'est montré comme il se montre au moment de l'examen clinique, dans la mesure où il n'est pas rare que la « frenastenia » apparaisse dans l'enfance. »

Pathogénèse et anatomie pathologique

Dans ce dernier point, Santé de Sanctis reste fidèle à la position kraepelinienne par rapport à l'organogénèse des psychoses et à leur nature endogène. Encore en 1924 il affirme qu'au niveau de la pathogénèse « au fond nous ne savons rien de positif. Donc pour Santé de Sanctis, l'existence d'une démence dite précocissime pour l'époque de son début, c'est-à-dire

infantile, ne peut plus être mise en doute. Une démence à entendre comme un affaiblissement mental, chronique et inguérissable. Une démence qui n'existe pas sans une anatomie pathologique. L'originalité de Santé de Sanctis réside dans le fait d'avoir montré comment les limites pour les formes de la démence précoce …

Il faut avoir le courage de reconnaître que la *dementia praecossissima* et en général la *dementia* praecox, nous devons la considérer comme un groupe de syndromes et pas comme une unité pathogénétique. Tous les critiques de Kraepelin et au fond Kraepelin même l'ont déclaré. Ce dernier a soutenu, il est vrai, que les syndromes de démence précoce avaient en commun la démence finale rapide ; mais cet aspect également n'a pas été confirmé. Autre épreuve du danger amené en Clinique par les tendances unicistes. Aujourd'hui la polémique contre la démence précoce kraepelinienne ou la schizophrénie de Bleuler est devenue inutile. Nous sommes tous d'accord : si nous continuons à parler de démence précocissime, c'est seulement pour donner un point de repère à l'observation clinique ; pour le moment le point de repère est à garder sur ces trois critères : analogie symptomatique avec la démence précoce, âge, pathogénèse endogène ».

Il passe en revue expériences et conclusions de plusieurs à la recherche d'une pathogénèse au niveau endocrinien, syphilitique, au niveau du système nerveux, etc., mais, il constate qu'à partir de la pathogénèse de la démence précoce et précocissime, On ne peut pas en tirer un concept sûr. Il ose seulement formuler une hypothèse. « Nous penchons pour l'opinion que la démence précoce en général soit une psychose au développement originaire défectueux et pas entièrement due à l'intoxication ; c'est-à-dire que tous les déments précoces sont des prédestinés ab origine… Personne ne pourrait mettre en doute que la détermination clinique du développement du syndrome hébéphrénique ou catatonique avait à être recherchée dans les intoxications (pas encore bien établies) parmi lesquelles peut-être prédomine la tuberculose. Il est certain que dans les hébéphrénico-catatoniques se trouvent toutes ces altérations morphologiques et physiologiques, qui ont suggéré la théorie endocrinienne et celle du métabolisme altéré chez les précoces. Nos « précocissimes » donc ne seraient que des « constitutionnels » intoxiqués (probablement auto-intoxiqués, ou bien tuberculose) ».
Kraepelin devaient* être avancées jusqu'à l'âge de cinq ans. L'enfant aussi peut être fou.

Ses contributions ont été décisives pour que la démence précocissime puisse avoir droit à une place dans la nosographie psychiatrique. Il a ouvert le champ de l'étude et de l'observation de l'enfant.

Fondamentalement Santé de Sanctis reste dans le même champ d'idées de Kraepelin. Si, de temps en temps, il persiste sur des distinctions, cela semble plutôt académique que théorique. Rien qui soit écrit une pratique clinique. Là aussi il hérite de Kraepelin d'une conception dogmatique : une organogénèse de la démence avec sa nature indigène qui ne peut s'accompagner que de corollaires bien précis, comme hospitalisation, isolement et médicaments…

**ainsi écrit par l'auteur*

[1] Sante de Sanctis a publié sur les enfants : Sopra alcune varietà della demenza précoce (1906) ; Dementia praecocissima catatonica o catatonia della prima infanzia ? (1908) et (1909) ; Quadri clinici di Dementia praecox nell'infanzia e nelle fanciullezza (1909) ; Relazione sull'asio scuola per faciulli déficienti poveri (1901) ; L'epilepsia nei bambini e nei fanciulli (1918) ; Psicologia sperimentale e pedagogia (1911) ; Studi di neuro-psichiatria infantile. I Fanciulli psicopatici in generale (1920).
[2] Bicêtre, Kassowitz, Vaucluse, S. Anne, Burghbzli, Bischwiller
[3] Sante de Sanctis, Neuropsichiatria Infantile. Patologia e diaqnostica. 995 pp. Roma Stock. 1924.
[4] « C'est une question largement ouverte à quel moment de l'âge infantile, bien avant l'entrée dans la puberté, pourrait remonter la Dementia praecox ».

6. Intervenant d'une heure

Virginio Baio

Nous dédions nos interventions du Réseau italien des institutions infantiles et des *Consultori di pscicoanalisi applicata* à notre collègue récemment disparue, Cristina Rossetto. Dès le début, elle a été responsable et organisatrice enthousiaste, en Italie, du groupe de psychanalyse avec les enfants. Elle a aussi, à l'occasion des Rencontres Cereda et des Journées RI^3 auxquelles elle a participé, témoigné d'une clinique fine, d'un savoir-faire face et de son savoir-y-faire avec le réel. Elle s'est battue pour réaliser, avec Laura Storti, son projet et notre projet de maison-famille pour des enfants avec leur mère, à Valmontone, près de Rome.

Un échec

Gió a quatorze ans. Son grand-père maternel, psychiatre renommé et doyen d'une faculté universitaire, a posé sur lui un diagnostic d'autisme. Gió a mis en échec toute une flopée de psys : en séance, il s'accroupit, les yeux fermés, les oreilles bouchées et finalement refuse d'y aller. Il a néanmoins progressé dans le langage, grâce à une orthophoniste, mais qui désormais renonce, démunie face aux « fixations » de Gió.

Un pari

Ne sachant plus que faire, les parents, contre l'avis du grand-père, décident de suivre le conseil d'une psychanalyste lacanienne chez qui la tante de Gió est en analyse : « Allez voir Monsieur Untel, à Livorno. » Pour la première fois, les parents se démarquent de l'avis du grand-père. La veille du rendez-vous, la maman angoissée téléphone pendant une demi-heure : « Comment convaincre Gió de faire le voyage (1200 kilomètres) sans lui dire que vous êtes psy ? ».

Le lendemain, je reçois la famille à Rome au *Consultorio di psicoanalisi applicata*. Les locaux sont déserts. Gió entre le dernier : « Ma grande sœur n'a pas voulu monter », me dit-il. « Merci d'être là pour me le dire », je lui réponds et en m'adressant aux parents : « Pourquoi venez-vous ? ». Ils se regardent, hésitent, puis le père dit : « Pour visiter Rome. » En souriant, je me lève comme pour conclure : « Mais vous vous trompez, la Fontaine de Trevi est à deux cents mètres d'ici, en sortant, à gauche. » A vrai dire, dit le père, nous avons un problème. » « Vous ? Mais alors pourquoi vos enfants sont-ils là ? », dis-je.

Trois portes ouvertes

La petite sœur, alors, raconte avec verve qu'elle a été malade pendant le voyage, monopolisant l'attention. Pendant ce temps, Gió va et vient, de la chaise que j'avais mise à son intention près de la porte à l'intérieur du bureau, à celle préparée aussi pour lui à l'extérieur près de la porte. J'avais également gardé grandes ouvertes les trois portes : celle du bureau, celle du couloir et celle de l'entrée du bâtiment, lequel était désert.

« Altalena » de deux chaises pour une place

Gió, assis sur la chaise dehors, enlève ses chaussures, ses chaussettes et se masse les pieds. La maman est gênée, moi, je fais le distrait. Chaussettes et souliers remis, je demande à Gió si je peux lui adresser la parole. Gió accepte, vient s'asseoir sur la chaise à l'intérieur et me parle de ses amis, de ses cassettes de 007. Je manifeste mon ignorance en ce domaine. Gió, alors, me fait la liste des cassettes qu'il n'a pas.

Les parents, enfin, expriment leur problème, ses nuits dehors jusqu'à deux ou trois heures, il a des « fixations ». Je précise : « Vous voulez dire que Gió a des intérêts ? » « Oui, dit Gió en rentrant, je veux devenir espion. »

Un guide qui suit

En fait, il passe ses nuits à accompagner le policier qui surveille les villas du quartier. Gió alors me parle de ses projets : il veut devenir espion, être le nouveau 007, avoir un pistolet, poursuivre les méchants. Puis, debout devant moi, il commence à me questionner : « Pourquoi as-tu un lit dans ton bureau ? Pourquoi les gens viennent te parler ? Qui est Jacques Lacan ? »

A la fin, je propose à Gió le nom d'une collègue de sa région avec qui nous travaillons à l'*Istituto Freudiano* et lui dis de saluer de ma part son grand-père.

Le lendemain, le père revient : « Nous n'en revenons pas, dit-il, nous ne l'avons jamais vu si à l'aise, posant toutes ces questions. Hier il nous a dit « Quand allons-nous revenir chez Virginio ? » Depuis début octobre, Gió parle à cette collègue.

Mille et une leçons de la psychose

Qui entre ? L'intervenant réussit à ce que Gió le fasse entrer dans l'institution de sa langue et l'adopte en tant que traducteur de son sinthome.

Comment ? D'abord, parents, tante, analyste lacanienne disent non au *Padre-Padrone* – grand-paternel -. Ensuite, Gió ouvre à l'intervenant parce que celui-ci frappe de l'intérieur de son institution subjective[1], à « un guide qui le suit », qui est au pas de son sinthome, « être le nouveau 007 ».

L'intervenant, « se faisant capiton » du dire de Gió en tant que « le dire est ce qui fait nœud »[2] n'entraîne-t-il pas l'effet de la sortir de « l'alternance » aliénation-séparation[3] ? Alternance entre se séparer, en allant s'asseoir sur la chaise dans le couloir et s'aliéner, en allant s'asseoir avec les siens jusqu'à « un dire » restant debout face à l'intervenant.

Quelles sont les clés de l'intervenant ? Batista, un enfant de Venise, veut les clés de l'institution. Les collègues lui donnent au contraire les clés que Lacan, Miller, Laurent forgent sans cesse : les clés de la clinique du sujet, du partenaire, de l'invention, de l'amour du réel sous les formes du particulier[4], de l'amour du sinthome[5]: clés qui servent à border, par son invention, le trou du sujet.

Quelle est la clé du sujet ? A Venise, Batista forge sa clé en bâtissant, dans le jardin de l'Antenne 112, sa petite Antenne 112 en planches. A Bologne, les opérateurs s'entraînent à courir dans le jardin avec Renzo pour gagner contre le diable. A Rimini, une petite chaise marque la place de Fiore. Voilà autant d'Autres-sur-mesure auprès de qui chaque sujet a sa place pour forger sa clé sinthomatique.

Où est l'institution de Gió ? Le réel de Gió met au travail « plusieurs » éparpillés sur toute l'Italie. Parents, tante analysante, analyste lacanienne, policier de nuit et intervenant pratiquent « à plusieurs » pour que Gió rencontre un partenaire sur mesure. Une « *guardia giurata* analytique » qui sert à Gió à passer d[ii]'une « pratique à plusieurs » à une « pratique en équipe »[6].

Cette « institution » est précaire[7] quant au temps, au lieu, quant à la présence de tel ou tel autre. Mais elle n'est pas précaire quant à la fonction de servir au sujet pour qu'il « apprivoise le réel » par le symbolique[8]. L'intervenant d'une heure, s'autorisant, mais pas sans les autres, fait le passeur de la traduction et de la nomination du sujet, prêt toutefois à passer la main de la fonction à la jeune psy.

Gió ne fait-il pas entrer l'intervenant qu'à la condition de pouvoir s'y soustraire (portes ouvertes), d'être laissé à l'alternance (voir la « *Altalena dei Pulcinella* » de la Rencontre de l'AMP, à Rome, en juillet) d'aliénation-séparation (deux chaises) ?

L'intervenant essaie quant à lui d'être docile au dire de Gió, sachant « ignorer ce qu'il sait »[9]. N'a-t-il pas, à tout instant, à incarner la fonction en tant que lui-même est un passant-analysant,

c'est-à-dire à être fidèlement précaire, à se faire ouvrir pour servir à ce que le sujet s'en sorte et il se passe de lui[10] ? C'est un intervenant subjectivement entrant en tant que passant, pour servir comme Autre en tant que passeur du dire de Gió, pour disparaître à l'horizon en poursuivant son chemin…

[1] A. Di Ciaccia, « L'enfant et l'institution », Préliminaire, 6, 1994, p. 107-113.
[2] J. Lacan, Le Séminaire, RSI, séminaire inédit, séance du 12 février 1975. In B. Lecoeur, « Note sur la psychose ordinaire », Les feuillets du Courtil, 23, février 2003, pp. -30-31.
[3] J.-A. Miller, La Conversation d'Arcachon, Le Paon, p. 249.
[4] J.-A. Miller, Il Nuovo, Casa Editrice Astrolabio, 2005, p. 31.
[5] Expression employée par M.-H. Brousse, aux XXIVe Journées de l'ECF, 5-6 novembre 2005 « Les leçons du sinthome », dans son exposé « La haine de la différence contre l'amour du sinthome » (Inédit).
[6] A. Di Ciaccia fait une distinction entre la pratique à plusieurs et la pratique en équipe.
[7] A. Di Ciaccia, « Il y a vingt-cinq ans », Préliminaire, 11, 1999, p. 5.
[8] J. Lacan, « La Troisième », Lettres de l'Ecole freudienne de Paris, 1975, 16, pp. 177-203.
[9] J. Lacan, « Variantes de la cure-type », Ecrits, Paris, Seuil, 1966, p. 349.
[10] J. Lacan, Le Séminaire. Livre XXIII, Le Sinthome, Paris, Seuil, 2005, p. 136. Traduction par Marie-Jeanne Brichard.

7. L'enfant au gobelet rouge[1]

Virginio Baio

J'essaierai de rendre compte de la cure d'un enfant psychotique. Une cure qui a la particularité d'avoir eu lieu dans une institution.

La singularité de cette institution est que les enfants psychotiques ne suivant des thérapies ni des psychanalyses. A noter aussi que le directeur thérapeutique est un psychanalyste lacanien. Sa fonction, en fait, n'est pas de faire appliquer le discours analytique mais de se demander s'il existe les conditions pour le faire appliquer. On fait alors recours à un travail préliminaire qui pratiquement coïncide avec la mise en acte des autres discours dont parle Lacan.

Cela étant, il ne se vérifie pas ce qui arrive généralement dans ces maisons pour enfants psychotiques où, d'un côté, il y a les psychologues qui font des thérapies ou des analyses et, de l'autre, les éducateurs qui sont là pour s'occuper des choses de tous les jours.

A l'Antenne, les éducateurs font intervenir le discours du Maître et le discours Hystérique. En même temps, ils évitent toute occasion de se trouver dans une position duelle ou imaginaire, en renvoyant l'enfant à un tiers symbolique (fonction qui peut être occupée soit par les réunions de parole, soit par un tiers éducateur, soit par le renvoi d'une personne à une autre). Le tiers, pour les éducateurs, est constitué surtout par la recherche d'en « en savoir plus sur la psychose », en laissant tomber la fureur de guérir.

Le discours du Maître est déjà thérapeutique du seul fait qu'il aliène le sujet dans la chaîne signifiante, à travers l'identification à un S_1. C'est le S_1 qui fonctionne pour le sujet comme protection et défense contre l'angoisse. Même s'il mortifie le sujet, il lui offre la croyance de pouvoir échapper au déchaînement de la jouissance. Le discours de l'Hystérique empêche le discours du Maître de se poser comme totalitaire, en introduisant pour l'enfant une mobilité et une valse de signifiants grâce auxquelles il est renvoyé d'un désir à un autre. Le discours universitaire, on le fait intervenir plus particulièrement dans l'écoute des parents, auxquels on demande de nous parler de leur enfant. C'est à travers ce discours que nous cherchons à ouvrir une faille dans le savoir absolu de l'Autre primordial.

Faire intervenir les quatre discours est une façon à nous de rendre opérationnel e que Jacques Lacan a théorisé, dans un premier temps, avec « l'inconscient structuré comme un langage » et, dans un deuxième, avec les quatre discours. Avec une telle intervention nous visons à faire un travail préliminaire à un traitement possible des psychoses. Or, ce qui nous surprend, c'est qu'un tel travail préliminaire nous permet non seulement de poser un diagnostic différentiel des psychoses, mais aussi de « guérir », entre guillemets, des psychoses. C'est-à-dire qu'au moins la moitié des enfants qui viennent avec un diagnostic psychiatrique de psychose ne se révèlent pas psychotiques de structure, ils arrivent à se stabiliser dans un certain rapport social en faisant de façon qu'ils se construisent une métaphore délirante et qu'ils répondent d'une certaine façon à une jouissance mortifère.

Je vous parlerai de mon rapport avec cet enfant psychotique que nous appellerons Victor, rapport où je me suis laissé interpeller. Je dirais plus : je l'ai obligé à m'interpeller. Voilà, je vous le livre comme cela s'est déroulé, sans qu'à l'origine j'aie eu la moindre visée thérapeutique ou analytique.

Victor a six ans quand il arrive à l'Antenne, avec le diagnostic de psychose. Il reste assis à table pendant toute la journée, en gardant ses bras croisés derrière son dos, tout à fait coincé entre chaise et table. Chaque fois qu'il doit employer sa main pour prendre un bol ou pour donner la main à un adulte, il se donne un coup de poing à la figure. Peu de temps après son

entrée, Victor se présente comme un enfant blessé. Il se donne des coups de poing sans fin, mais selon un choix : pendant un temps, c'est à la joue droite, puis, pendant un autre temps, au menton ou la joue gauche. Pendant qu'une blessure se cicatrise, une autre s'ouvre, ailleurs. Il y a déplacement de blessure ou de trou. Pour garder ses mains bloquées, il garde une chaise derrière son dos, en faisant passer ses bras de façon que la chaise lui colle au dos, et sa tête est tout à fait pliée sous le dos de la chaise. Pendant plusieurs mois, nous devons travailler avec des bottes : Victor porte sa chaise sur son dos et il ajoute deux bols en métal qu'il garde en équilibre sur la chaise. Deux bols qu'il se préoccupe de remplir d'eau à ras le bord. Il porte tout cela en se mettant face à un fauteuil, replié, en position fœtale. Victor reste dans cette position pendant des heures et des heures. Chaque fois qu'un bol tombe, cela déclenche chez Victor une grêle de cris et de coups, puis, il repart remplir à nouveau ses bols. La pièce de séjour était transformée, à ce moment-là, en une espèce de piscine.

Victor devient l'enfant frappant pour l'institution. Il épuise terriblement les énergies des enfants et des adultes. Toute manœuvre inventée pour qu'il ne se blesse pas se révèle inefficace.

Voilà le Victor que je rencontre à l'Antenne. Engagé comme éducateur, bien vite les nuits que je passe comme veilleur de nuit me font découvrir l'incroyable Victor s'endort seulement vers deux ou trois heures du matin, après des crises qui durent pendant des heures. Victor hurle, cogne sa tête contre les bords du lit en fer, lance la chaise contre les murs ou les meubles, s'arrache les cheveux.

La vue de Victor qui se démolit est pour moi pas seulement inexplicable, mais surtout insupportable. La seule chose qu'il me reste à faire est de prendre la place de la chaise pour lui garder ses mains. Comme cela ne suffit pas, parce qu'il réussit encore à se blesser en se donnant des coups avec les genoux ou le menton, je m'allonge sur lui en essayant de l'empêcher de se frapper avec les genoux et le menton. Chaque fois qu'il réussit à libérer un bras, il se donne des coups très très violents pendant qu'il me regarde droit dans les yeux, hurlant de toutes ses forces. Je reste dans cette position pendant des heures et des heures, en luttant pendant qu'il essaye de me faire tomber pour recommencer à se frapper. Je ne comprends rien à ce qui est en train de se passer, mais la seule chose à laquelle je tiens est de l'empêcher de se blesser. Je lui hurle, en le regardant droit dans les yeux : « 'Je ne veux pas que tu te frappes. » Et un jour je lui hurle : « C'est moi qui vais te frapper ». Je lui hurle aussi que je le laisserais dès qu'il aurait arrêté de se donner des coups. Je lui ai aussi crié que j'étais prêt à crever mais que je ne cèderais pas. Les premières fois, après ses grandes crises, Victor devient à nouveau serein. Il me regarde très tranquillement, comme s'il m'interrogeait, et puis il s'endort en gardant la chaise sur le dos. Dans les moments plus difficiles, Victor vient dans ma chambre et se met à dormir dans mon lit. Nous sommes ainsi à trois : lui, la chaise et moi.

Quelque chose change entre nous deux à partir d'une nuit. Cette nuit-là, pendant un énième corps à corps avec lui, en me voyant mon bras levé, au lieu d'en profiter pour se frapper avec le bras qui restait libre, il tourne rapidement sa tête pour éviter que je le frappe au visage. A partir de ce moment-là, Victor va réagir différemment à ma voix. Quand je lui parle avec un ton sec et coupant, il me regarde longuement et avec insistance. C'est pendant un de ces moments que je suis arrivé à lui crier, en le regardant fixement dans les yeux : « Je te tue, toi », sans me rendre compte de l'ambigüité de la phrase.

D'un objet à l'autre autour d'un trou

Il y a trois types de déplacement que Victor présente sur son corps, concernant les blessures, les objets et la place de ces objets.

Pour les blessures, il commence par les pommettes, puis les oreilles, les yeux, le menton, les épaules, la nuque. Vers l'âge de dix ans, Victor ne se donne plus des coups de poing et il présente seulement des cicatrices. Le déplacement d'une blessure à une autre s'est transféré aux objets. En fait, la construction assez complexe de la chaise avec les deux bols remplis

d'eau est remplacée par un gobelet rouge qu'il garde toujours en équilibre sur la tête, aussi quand il est sur la balançoire, en voiture, sur le manège ou pendant qu'il dort. Il est question ensuite d'une paire de chaussures qu'il porte sur les épaules et qui font penser aux écussons des militaires. Enfin, les dernières années, jusqu'en septembre dernier, un bout d'une couverture d'agenda dont je lui avais fait cadeau et qu'il gardait sous son menton.

Au début, la perte d'un de ces objets, surtout les trois premiers, fait déclencher ses crises. Après quelques années, il ne se fâche plus si un enfant le lui prend, mais il va rechercher son objet, très calmement.

Enfin, si on regarde bien, ce n'est pas l'objet qui compte pour Victor, mais la place occupée par l'objet. Si, par exemple, il ne trouve plus son gobelet rouge, il se met sur la tête la première chose qu'il a à sa portée (un couteau, un morceau de pain), ou, faute d'autre chose, son bras même.

A quatorze ans, Victor présente une construction d'un trou qu'il forme avec le pouce et l'index. Mais, entre le pouce et l'index, il a besoin d'y mettre toujours quelque chose : un peu de tissu, un fil, une miette de pain. Si les mains, au début, croisées derrière son dos, lui assuraient un certain équilibre, dans les dernières années, il suffit à Victor de garder ce trou, qu'il regarde souvent, et à travers lequel il ne semble pas regarder. N'importe quoi qu'il fasse (saluer quelqu'un, écrire avec un Bic, garder un pinceau pour peindre un mur), il garde les deux doigts dans la même position sans les faire intervenir dans le travail.

La voix comme objet ?

Il y a un objet seulement qui peut faire disparaître cette construction. Quand j'aide Victor à apprendre à écrire, il garde le Bic en faisant avec son pouce et l'index un cercle. Dans un premier temps, il écrit si j'écris en lui gardant la main et si je l'accompagne avec des indications exprimées par la voix. Dans un deuxième moment, il écrit si je le touche avec un doigt et avec ma voix. Enfin, si je ne le touche qu'avec la voix, il écrit tout seul en oubliant de garder les deux doigts en forme de cercle.

Il arrive même à laisser tomber objets, place et cercle quand je lui dis que moi aussi j'ai des problèmes et que j'ai besoin de son gobelet rouge. Il sourit en faisant passer le gobelet d'au-dessus de sa tête à la mienne. Il se passe la même chose quand il me demande de le poursuivre et de me fâcher sur lui : il court autour d'une table en faisant toute une série de cumulets. Quand je suis là pour l'attraper et que je suis en même temps furieux de ce qu'il fait, il va se réfugier à la toilette et, en s'asseyant sur le water, il me regarde et rit très fort, en sachant que cela m'oblige à rester dehors.

En conclusion, après des années de crises, d'automutilations, Victor retrouve une pacification et un certain rapport avec la réalité. Quand il a besoin de quelque chose, il se sert de la parole au lieu des poings, jusqu'à s'occuper, dans les trois dernières années, des plus petits en tant qu'éducateur, et à faire des petits travaux comme peindre des chambres ou travailler le bois.

Un enfant psychotique en analyse ?

Dans la littérature sur la clinique nous sont présentés beaucoup de cas d'enfants psychotiques en analyse. Nous nous interrogeons sur la possibilité même de l'application du dispositif qui est opérant ans le cas de la névrose, comme il est présent dans le texte « La direction de la cure » de Jacques Lacan. Pour nous, il est impossible d'appliquer le dispositif comme tel à l'enfant psychotique et cela pour trois raisons. Elles concernent la demande, le transfert et l'interprétation.

L'automutilation que Victor porte sur son corps (il serait plus exact de parler d'Autre-mutilation, parce que c'est de l'Autre que l'enfant voudrait se séparer) n'est pas pour lui un symptôme dans le sens de métaphore, et donc déchiffrable. S'il s'agissait d'un symptôme analytique, le

sujet s'interrogerait sur ce qui est en train de lui arriver. Grâce à quoi le symptôme se précipiterait en demande. L'enfant psychotique ne demande pas, parce qu'à l'Autre ne manque aucun signifiant.

Jamais, dans la littérature psychanalytique, n'apparaît que l'enfant attribue au thérapeute la supposition du savoir. D'autant plus dans l'autisme que dans la psychose adulte. Le thérapeute ne réussit pas à créer une énigme, une demande, un « Qu'est-ce que l'Autre me veut ? ». Les demandes de l'enfant psychotique se réduisent constamment au niveau du besoin (il prend votre main pour avoir un biscuit, ou une caresse…). C'est au contraire la mise en question du savoir totalitaire de l'Autre primordial qui nous permet de constater une lueur de prise subjective dans l'enfant psychotique.

Quant à l'interprétation, elle est opérante seulement si elle est en connexion avec le savoir supposé. Mais nous savons que, pour l'enfant psychotique, c'est ce savoir qui le rend malade. Or, si la fonction de l'interprétation est d'interroger le sujet dans son accommodement avec la jouissance, dans la psychose il s'agit au contraire, non pas d'interroger un tel accommodement parce qu'il n'y est pas, mais de construire plutôt, de créer une barrière à cette jouissance dévastatrice.

De quelle position opérer ?

Dire que nous avons fait intervenir les différents discours, en gardant celui de l'analyste comme extime (présent en tant qu'extérieur), ne dit pas encore de quelle position nous nous sommes adressés à Victor.

L'Autre du psychotique est l'Autre complet, unique, qui sait déjà ce dont l'enfant a besoin et le lui impose. C'est l'Autre qui parle, qui jouit, qui est persécuteur. Comment ne pas voir dans l'automutilation de Victor la tentative d'opérer une extraction de l'objet, dans le réel ?
L'éducateur s'est adressé à Victor en position d'Autre qui ne sait pas, qui ne jouit pas, mais qui demande et désire. C'est un Autre qui impose sa présence, qui se pose comme témoin, comme sujet supposé non savoir, supposé non jouir, un sujet, comme a dit récemment Colette Soler aux Journées d'Automne, « qui se présente avec un vide où le sujet peut loger son appel à symboliser l'excès de jouissance dans le réel ». L'éducateur a imposé sa présence, mais différemment de l'Autre du psychotique, non pas sur le versant de la jouissance, mais sur le versant du signifiant, favorisant ainsi l'enfant psychotique à s'exposer à un minimum de dialectique.

L'éducateur a transformé ainsi l'automutilation de Victor en appel. De plus, il a essayé de faire le suppléant de l'Autre qui parle, en se posant en tant qu'autre Autre.

Le sujet psychotique dit non

Il reste à définir la fonction de cet Autre qui ne jouit pas. L'enfant psychotique se refuse à l'Autre parce que c'est l'Autre qui est fou. Or l'éducateur dit non, non pas à l'enfant psychotique, mais à l'Autre de la jouissance, à l'Autre fou. L'éducateur consent ainsi à l'enfant à dire non à la jouissance de l'Autre en construisant une barrière, une limite à la jouissance.

Cela est possible si l'éducateur le fait à partir d'une position de signifiant idéal, qui vient suppléer à la fonction paternelle manquante. La fixation de la jouissance a lieu grâce à la métaphore délirante. Dans le cas de Victor, elle est constituée par le signifiant auquel il est arrivé (celui de l'éducateur) en articulation avec le signifiant de l'institution (l'Antenne).

Face aux discussions sans fin sur l'opposition entre le travail réalisé dans l'institution et le travail en analyse, nous trouvons au contraire que l'institution peut fonctionner comme l'élément qui empêche les éducateurs de tomber dans l'impasse de la dialectique imaginaire et que donc, au contraire, non seulement elle peut faciliter leur intervention, mais leur garantir aussi qu'il existe un travail possible en fonction de la subjectivation de l'enfant psychotique.

Pour conclure

Nous pouvons dire que Victor est passé d'une position autistique à une position paranoïaque. C'est-à-dire : d'une position strictement duelle avec ce que Lacan appelle l'Autre primordial, Victor est passé à une construction d'un autre Autre, c'est-à-dire d'un Autre qui suppléait au manque de métaphore paternelle. Victor a trouvé une pacification et un équilibre avec la jouissance. Cette stabilisation est très fragile parce que liée à la présence de l'éducateur, mais est en train de tenir depuis quelques années. Victor vient de partir de l'institution, définitivement. Il reste que nous ne savons pas jusqu'à quand la stabilisation qu'il a trouvée pourra durer.

[1] Conférence prononcée à Palerme le 13 novembre 1987 au Colloque de la Fondation du Champ freudien.

8. Le voile et le manque

Antonio Di Ciaccia et Virginio Baio

L'Antenne 110 est une institution de prise en charge de jeunes autistes, psychotique, et de jeunes souffrant de troubles graves de la personnalité, selon l'expressions des instances ministérielles qui ont accordé leur reconnaissance de la part de l'Etat Belge. Elle a été créée en 1974, dans un premier temps en partant d'une institution déjà existante, et ensuite, en 1982, avec un statut complètement autonome.

Dans le projet présenté pour la reconnaissance définitive, notre souci a été celui de bien marque de façon nette et officielle que ce qui avait inspiré les promoteurs de l'Antenne était la référence à Freud et à Lacan. Il ne s'agissait nullement de références théoriques habituelles, au moins pour les instances officielles, qui ont tenté, d'abords discrètement puis de façon plus ferme, de faire inscrire notre travail sous des références plus œcuméniques, quant au théorique, et sous une protection plus valable, quant au politique. Nous devons constater que notre ferme refus ne nous a porté, jusqu'à aujourd'hui, aucun préjudice. C'est là un premier point particulier, historiquement, de cette institution.

Un deuxième point particulier est un apparent contraste avec sa référence à la psychanalyse. Nous nous expliquons : au lui d'appliquer la théorie analytique dans notre lieu de travail et de soumettre les enfants de l'Antenne à la psychanalyse, comme c'était habituel dans beaucoup d'institutions, nous avons, exprès, opéré une suspension.

Suspension de quoi ? Non certes suspension du savoir de la théorie analytique, mais suspension de l'application de cette théorie *sic et simpliciter*. En d'autres termes, il nous paraissait que cette même théorie analytique à laquelle nous nous référons, nous empêchait une réalisation hâtive de la pratique. Avant tout ce n'était pas l'application et l'utilisation du dispositif analytique qui nous semblait être prioritaire ; il nous semblait prioritaire de répondre ou au moins d'essayer de répondre à certaines questions.

Des questions

La première était celle-ci. Eux, les enfants autistes, ne parlent pas. Pourtant Lacan : qu'ils poussent une parole plus primordiale qu'aucun. Qu'est-ce que cela veut dire ? Et quelles conséquences faut-il en tirer ? S'ils sont dans le langage, cela veut dire que leur non-parler ne les exclut nullement du champ du langage, pourtant est-il possible d'articuler ce non-parler dans un discours ? Et, si oui, comment ?

S'ils sont dans le langage, cela veut aussi dire que pour les enfants autistes et psychotiques l'Autre n'est pas absent. Pourtant il n'est ni aisément repérable ni opératoire. Comment alors l'introduire ? Aurait-il été suffisant de se proposer comme l'Autre maternel suffisamment bon pour qu'ils sortent de leur mutisme ? N'était-ce pas se cogner à l'évidence que le suffisamment bon ne suffisait pas pour qu'un enfant échappe à la psychose et que le trop loin ou le trop proche pour décider d'une psychose ne donnaient que la règle de certaines thérapeutes par rapport à certaines théories ?

Ou, de même, aurait-il été suffisant d'incarner un Autre paternel pour rétablir la loi du désir ? Mais cela ne se heurtait-il pas au fait qu'un autiste reste imperméable à tout représentant de la loi bien que parfois il y consente ? Et pour l'enfant psychotique, le fait de se mettre d'autorité à la place d'un père forclo symboliquement n'aurait-il pas été l'occasion d'une rencontre d'un père dans le réel avec, comme effet, la production d'un déclenchement manifeste ?

Comment se faire donc présence symbolique pour l'enfant autiste ? Et d'où écouter ou parler à l'enfant psychotique ? On nous disait - Françoise Dolto, qui a suivi de près le début de

l'Antenne - que tous les enfants, et aussi les enfants autistes et psychotiques, savent la différence entre l'Autre parental et l'Autre analytique. Et que le personnel d'une institution devait se borner à incarner l'Autre parental en laissant à l'Autre analytique de mener la cure, soit que l'analyste vienne la faire dans l'institution, soit que le personnel amène l'enfant chez l'analyste. Mais est-ce qu'on est si sûr d'un savoir inné chez l'enfant quant au repérage des différents statuts de l'Autre ? Et pourquoi le rapport analytique devrait-il se produire en exception du fonctionnement proposé par Lacan dans son algorithme du transfert ?

Beaucoup de ces questions ont été résolues par après.

Mais à l'époque du commencement de l'Antenne nous avons rencontré une double difficulté : d'une part les analystes, les analystes de l'ancienne Ecole Freudienne de Paris, sauf rares cas, n'accordaient pas d'importance au travail en institution. Par définition un analyste ne pouvait avoir avec l'institution qu'un rapport conflictuel. La deuxième difficulté avait son origine dans l'état magmatique de la théorie. Il y avait Lacan. Il y avait, tout compte fait, les textes essentiels. Mais il manquait un lecteur ou mieux il manquait un qui apprenait à les lire.

Ces deux difficultés ont été résolues avec la naissance de l'Ecole de la Cause freudienne. Ici l'expérience en institution reprenait une légitimité et une valeur clinique propre. Ainsi l'institution ne venait pas se substituer à un travail clinique spécifique, comme peut l'être celui d'une analyse personnelle, ni ne se bornait à figurer comme salle d'attente pour des analystes souvent aux premières armes : l'institution pouvait tenter de développer une clinique qui lui soit spécifique, sans substitution ni recouvrement. En ce qui concerne la deuxième difficulté, nous avons trouvé chez des analystes de l'Ecole de la Cause freudienne et surtout dans les cours de Jacques-Alain Miller, les jalons essentiels qui nous ont permis un plus aisé accès à l'enseignement de Lacan et à ses références quant à l'enfant, la psychose et l'institution.

Un préliminaire d'origine

Il y a un préliminaire à l'origine de l'Antenne. Certes il s'agit d'un préliminaire que l'on retrouve à l'origine de toute institution, publique ou privée, et qui a comme effet le pouvoir de mobiliser un désir.

Il s'agit d'un «je veux », d'un «je veux que ça existe » mis à l'origine d'une nouvelle entité. Il ne s'agit pas d'un «je veux » de caprice, ni d'un fait au bon vouloir de l'Autre, mais d'un acte qui est la conséquence logique d'un certain parcours, analytique, au moins dans le cas du fondateur de l'Antenne[1]. Comme Éric Laurent le soulignait dans une discussion publiée[2], ce «je veux » ne peut être articulé qu'avec le père mort. C'est au nom du père symbolique qu'on fonde quelque chose, mais dès que la chose est fondée le fondateur même s'efface pour ne laisser qu'un nom, parfois pas le sein, comme reste de l'opération. Ce nom reste comme indice d'un désir subjectivé, c'est-à-dire indice d'un désir qui est désir de l'Autre.

Tout cela permet une mise en place institutionnelle qui porte dès lors la marque de ce nom dans son parcours. Cela est une chance, mais aussi une limite. La chance est donnée par le mouvement qui permet l'engendrement du désir par le désir ; la limite est donnée par le fait qu'un cadre est donné qui en délimite le champ d'action et qui la limite en tant qu'une institution parmi d'autres.

Nous considérons qu'une institution qui se veut analytique devrait répondre à deux critères. Un critère général que nous formulerons ainsi : répondre d'une manière appropriée à la structure de l'inconscient. Et un critère particulier qui réside dans la marque laissée par un «je veux » d'origine.

Il nous semble pourtant que ces deux critères ne se révèlent féconds que dans une précarité foncière. En effet une institution qui se veut définitivement analytique parce qu'elle pense l'être, glissera facilement dans un discours de simple pouvoir bureaucratique. Et une institution qui fige la marque du fondateur est destinée à être la simagrée d'elle-même. Il faut qu'après la

première parque d'autres suivent, elles aussi indices des désirs autres, aptes éventuellement à en modifier, et d'une façon tout à fait légitime, les coordonnées.

Toute institution prévoit un cadre, essentiel à son fonctionnement. Mais, à la lumière de ce qui a été dit, il faut le relativiser : chaque cadre est la résultant d'une application de certains principes dans des situations concrètes et souvent contingentes. Le cadre d'une institution ne peut donc servir ni de modèle ni d'idéal à une autre institution.

L'Antenne, dans sa réalité concrète, est une petite institution qui accueille des enfants avec de sérieux problèmes psychiques, envoyés par des Centre Médico-Sociaux habilités à déceler les troubles psychiques parmi la population, souvent d'après le signalement des crèches, des établissements scolaires, des psychiatres ou des parents.

L'établissement est habilité à accueillir dix-huit enfants, treize en internat, cinq en externat, allant de l'âge de deux à quatorze ans. L'âge moyen est onze ans. A partir de sa création deux cents enfants ont fréquenté l'Antenne. A la sortie de l'institution, vingt pour cent ont repris la scolarité normale, trente pour cent ont été inscrits dans des écoles spéciales, professionnelles ou dans des ateliers protégés, cinquante pour cent ont été intégrés dans des établissements pour psychotiques adolescents ou adultes. Le pourcentage de réussite du point de vue social est considéré comme élevé par les instances ministérielles compétentes en comparaison avec des institutions similaires.

Le personnel est composé par une vingtaine de personnes, certaines avec des formations spécifiques, comme l'orthophoniste, le kinésithérapeute, le pédiatre et le pédopsychiatre. La plupart des autres membres de l'équipe proviennent des facultés de psychologie.

Bien que les membres de l'équipe sachent à leur entrée que l'institution est orientée par la psychanalyse selon Freud et Lacan, les conditions de l'engagement du personnel ne sont conditionnées ni par un savoir clinique acquis ou l'obligation de l'acquérir, ni par une psychanalyse à faire. Le référence à la psychanalyse reste, quant aux membres de l'équipe, un choix personnel qui est sans conséquence par rapport à l'engagement de travail. Il en va de même pour toute éventuelle supervision personnelle de son propre travail, qui reste du domaine privé.

Les parents

Les parents restent, pour des enfants et surtout pour des enfants psychotiques, réels, bien réels. Une institution comme la nôtre doit en tenir compte.

Dès le début de notre expérience, notre souci n'a pas été celui de thérapeutiser les parents des enfants dont nous nous occupions, mais de favoriser une prise de position subjective dans leur rapport à leurs propres enfants. Dans le cas où l'enfant était névrosé, le travail avec l'enfant était impossible, même si nous ne rencontrions jamais les parents. Eventuellement c'étaient les enfants qui convoquaient leurs parents à travers leur dire. En revanche dans le cas des enfants psychotiques il fallait que les parents parlent de leur enfant pour permettre qu'une certaine séparation puisse avoir lieu entre eux et lui.

Nos entretiens avec les parents se sont donc présentés sous de multiples modalités susceptibles de se situer sur une échelle qui va de la simple rencontre où l'on dépose informations, question, préoccupations, soucis, plaintes, méfiance et confiance, à une véritable implication subjective des parents[3]. Nous avons constaté que lorsqu'il y a eu une véritable implication subjective des parents, des changements concrets et positifs se sont toujours manifestés, même dans des situations graves.

De toute façon il s'agit, dans tous les cas, de permettre qu'un voile vienne s'interposer entre l'enfant et les parents, un voile qui protège l'enfant éventuellement du tout-savoir des parents et qui rétablisse qu'un enfant est une énigme-sujet et non pas un bouchon-objet ou un

symptôme du couple parental. Mais ce voile est, pour l'enfant, aussi essentiel, parce que c'est par ce voile qu'il lui est permis de questionner, si la structure le permet, quelle est sa place et sa fonction auprès de l'Autre.

Une rencontre

Quel est donc le travail que l'on attend des membres de l'équipe concernant les enfants ? Ce que l'on attend de chacun d'eux, c'est qu'il y ait rencontre.

On n'attend pas qu'ils fassent les psychologues ou les psychothérapeutes. Encore moins les psychanalystes. Le personnel n'est pas là pour interpréter quoi que ce soit. Et encore moins pour interpréter dans le registre de l'Autre du désir. Il n'est pas là non plus pour interpréter dans le registre de l'Autre de la demande. Souvent c'est la mère, en tant que l'Autre de la demande, qui interprète. Le personnel n'est donc pas non plus à la place substitutive de la mère, bonne ou mauvaise. Et il n'est pas là non plus pour que l'enfant respecte les règles de vie de la maison. Pour cela le personnel fait référence, pour lui-même et pour les enfants, au fonctionnement proposé par la direction de la maison. Alors que fait-il ? Nous répondons donc volontiers que les membres de l'équipe sont là pour qu'il y ait rencontre.

Mais comment être là pour attendre cette rencontre ? Certes, pour cela il ne faut pas prévoir cette rencontre, ni la connaître ou l'organiser d'avance. Pour qu'il y ait rencontre, il faut que les membres de l'équipe ne s'occupent pas d'être en quête de demande des enfants, ni qu'ils accablent les enfants de leurs propres demandes. Il faut, au contraire, qu'ils soient là, occupés bien sûr par des travaux que nous appelons ateliers ou par les tâches de la vie quotidienne, celles, parfois humbles, qui ont cours dans une maison où vivent des enfants. Parce que tout est laissé au bonheur de la rencontre : du travail en atelier à la promenade dans le bois, de la préparation des repas au lever du matin et au bain du soir.

La chance peut avoir lieu, et nous avons remarqué qu'elle a lieu, lorsqu'une conjoncture particulière se présente, conjoncture qui prend corps lorsque l'intérêt des adultes à leur tâche quotidienne manifeste la marque d'un désir, à eux particulière, en présence des enfants qui, un par un, peuvent accepter d'être les destinataires de ce désir particulier.

Dans le cadre de l'organisation de la maison, délibérée par l'ensemble de l'équipe et actualisée par la direction de maison, à chaque adulte est laissé le choix de ses moyens, la tactique à inventer, la stratégie à suivre. Aux autres membres de l'équipe n'est pas permis de syndiquer sur les moyens choisis par chacun.

La direction de maison n'a aucune autre visée que le fonctionnement de l'institution. La direction de maison n'a aucune charge quant à une quelconque responsabilité thérapeutique. Pour cette tâche à l'Antenne, il y a le directeur thérapeutique.

Mais quel est donc son rôle ?

Une place vide

Le rôle du responsable thérapeutique est celui de garantir que l'institution soit articulée par rapport à une place centrale, mais vide.

Vide veut dire que cette place n'est pas occupée par un maître qui sait, qui agit et qui guérit. Vide veut dire que cette place n'est pas occupée non plus par un signifiant qui automatiquement classerait les membres de l'équipe selon des catégories, par exemple celle du bon et du mauvais intervenant, celle des thérapeutes et des gens de maisons, ou pire encore celle des psychanalystes ou même des psychanalystes superviseurs et ceux qui ne le sont pas.

Vide veut dire que cette place n'est pas occupée non plus par un savoir qui se veut complet, même d'un savoir psychanalytique, mais qu'à cette place une interrogation puisse surgir, interrogation qui porte sur un savoir à construire ouvert à tous et difficile pour chacun. En effet même le savoir sur la structure que la psychanalyse nous offre n'a pas le rôle d'offrir d'avance des réponses qui ne peuvent être que du sujet. Pour cette raison le savoir de la structure est à mettre en tension avec une vérification constante, comme elle a lieu dans des réunions des adultes.

Le responsable thérapeutique n'est donc pas celui qui a la charge d'élaborer une théorie, mais de permettre à chacun du personnel de l'élaborer à sa mesure et de pouvoir déployer ses propres moyens pour que la rencontre avec les enfants puisse avoir lieu. Pour ce faire, sa tâche consiste à préserver pour tous, enfants et adultes, une place vide, place qui est, pour chacun, particulière. Eviter toutes superpositions imaginaires entre enfants, entre adultes et aussi entre enfants et adultes est une charge qui lui est propre, en renvoyant éventuellement chacun à un lieu de travail personnel, pour les adultes au moins, hors institution, travail d'ailleurs dont il ne prendra pas la charge lui-même.

C'est pour préserver cette place, vide d'un savoir figé, que l'équipe poursuit avec régularité des séminaires théoriques et des réunions où les cas des enfants sont évoqués. Dans ce cadre se tisse un savoir nouveau qui concerne un par un les enfants à partir de plusieurs fils : le savoir qui provient de la structure, le savoir qui meut les enfants et celui qu'ils ont à élaborer eux-mêmes. Et cela conjugué pour chacun avec ce savoir qui provient de sa propre élaboration personnelle.

Ce lieu de réunion institutionnelles n'est donc pas le lieu où l'on attend un savoir magistral prononcé par l'autre, ni le lieu de résolution de conflits de l'ordre du transfert ou du contre-transfert. Jamais l'accent n'est porté sur ces problèmes qui sont et restent, pour chacun de l'équipe, du domaine privé, et qui ne peuvent être traités que dans une analyse personnelle.

Bien sûr, il y a du transfert. Si par transfert on entend un enclenchement de désir à désir. Où si l'on entend un déplacement de l'intérêt des enfants vers un autre, adulte ou fonction qui puisse servir de tiers. Mais le lieu de l'institution n'est pas le lieu où ce transfert puisse être élaboré. Cela est exclu en ce qui concerne les adultes. E en ce qui concerne les enfants les membres de l'équipe sont invités à prendre avec relativité des manifestations des enfants qui sont à cadrer dans une perspective plus caste que le rapport duel et moins spécifique que la relation analytique.

Une production de savoir sur le diagnostic...

Nous constations qu'à partir de notre travail il y a une certaine production de savoir qui concerne la clinique différentielle[iii]. Les enfants sont envoyés à l'Antenne à la suite d'un diagnostic élaboré à partir des repères de la psychiatrie. Par effet de la rencontre de l'enfant avec l'un ou l'autre membre de l'équipe et par le travail des réunions générales, il est plus aisé d'effectuer un diagnostic qui ne se base pas sur des données phénoménologiques, mais à partir d'une clinique différentielle qui s'appuie sur la structure. Des enfants qui sont diagnostiqués comme psychotiques ou borderlines ou affectés de troubles graves de la personnalité peuvent se révéler névrosés. Ainsi s'explique le nombre relativement élevé d'enfants qui au terme de leur séjour à l'Antenne peuvent réintégrer la scolarité normale. La remise en question du diagnostic, basé non pas sur la phénoménologie mais sur la structure, rouvre des possibilités au sujet, rend plus propice la mise en place de dispositifs adéquats et par conséquent permet l'intégration dans le monde social.

...sur le statut de l'autisme...

Un autre élément concerne d'une manière spécifique le statut de l'autisme. Ce que Léo Kanner avait appelé manies, mouvements répétitifs, stéréotypés et rituels verbaux des enfants autistes, nous le considérons, à partir de Lacan, comme des opérations qui ont une structure

et une fonction. Elles ont la structure de langage et elles ont la fonction de traitement[5]. Différemment de toute une théorisation qui pose l'autisme comme un stade du développement ou comme un état distinct de la psychose, notre position est celle de considérer que les autistes sont des sujets psychotiques. Et, puisque à cause du manque de l'opération de substitution qu'effectue le Nom-du-Père, la jouissance ne se trouve pas négativisée, comme c'est le cas dans la névrose, du fait de la forclusion, c'est l'autiste lui-même que nous retrouvons, un sujet qui est apparemment coupé de tout mais qui est bien au travail pour réaliser dans le réel cette substitution non advenue dans le symbolique. Substitution qu'il essaye de mettre en œuvre grâce à sa propre construction qu'il élabore et qui a pour fonction de le soustraire en tant qu'objet à l'empire de l'Autre.

...et le traitement de l'Autre

En ce qui concerne la psychose, elle aussi doit être recentrée par rapport au langage[6]. En effet, le psychotique, au même titre que le névrosé, et même lorsqu'il ne parle pas, est pris dans le langage : il est parlé. Et Lacan depuis ses premiers textes nous apprend que la psychose ne peut s'appréhender comme un déficit, par rapport à certaines facultés ou instances, conscientes ou inconscientes, ni comme l'arrêt à un stade du développement antérieur à la prise dans le langage.

En effet, selon Lacan, être pris dans le langage, pour les psychotiques autant que pour les névrosés, veut dire que pour tout parlêtre il y a passage de la jouissance au signifiant. Cependant l'ensemble des signifiants, l'Autre, ne se résorbe pas toute la jouissance, il ne s'y équivaut pas. L'autre n'est pas complet, il comporte de structure un manque, un reste de jouissance, produit par le langage lui-même qui n'est ni significantisé ni significantisable. Ce reste, qui n'est pas de l'ordre de signifiant, et donc n'est pas un élément de l'Autre, Lacan l'appelle l'objet *a*.

Or cet objet *a* fonctionné différemment chez le névrosé et chez le psychotique. Chez le névrosé il fonctionne dans le fantasme, comme ce par quoi le sujet vient imaginairement compléter l'Autre. Dans ce cas il est corrélé à la signification phallique, qui sert de norme et aussi de point de mire par rapport à quoi le sujet est toujours en manque-à-être. Par là le sujet se trouve mobilisé par la chaîne du désir et enchaîné au désir de l'Autre, qui fait sa croix et son bonheur.

Chez le psychotique, en revanche, l'objet *a* ne comporte pas la signification phallique à cause de la forclusion de Nom-du-Père. Dans ce cas, n'étant pas corrélé à la norme phallique, le psychotique n'a pas le moyen de s'articuler au désir de l'Autre sans s'y perdre. Ainsi par rapport à l'Autre il peut y correspondre sans reste, comme un élément de l'autre. Il est alors happé par la voix ou le regard de l'Autre, incorporé ou rejeté comme la nourriture ingérée par l'Autre, ou l'excrément expulsé par l'Autre. Le psychotique complète l'Autre, il sert à sa jouissance.

Or, si les éléments de la structure en jeu dans la psychose sont ainsi définis, nous remarquons que tout ce que la phénoménologie du psychotique nous apprend, relève de la tactique du psychotique pour se soustraire à la stratégie de l'Autre : il s'agit donc du traitement de l'Autre que le psychotique met en œuvre pour se séparer de l'Autre, pour ne pas le compléter et servir à sa jouissance. Et donc nous constations que les psychotiques, notamment les enfants psychotiques, prennent position par rapport à l'Autre et qu'ils le traitent à travers des bouts de l'autre : en effet, sont de l'autre, de l'Autre a-normé, ces parties du corps morcelé, ou ces objets partiels, comme la voix ou le regard, en prise directe sur le sujet, ou ces signifiants, déchaînés par le non-réglage de la signification phallique, ou par un savoir qui est complet à cause de la fonction de complétude de l'Autre, accomplie par le sujet psychotique lui-même.

Tout ce travail que font les psychotiques, enfants ou adultes, est là pour mettre en œuvre une dialectique à l'intérieur même de l'Autre, pour y introduire une différence aux fins de séparer l'Autre et la jouissance. N'étant pas en mesure d'effectuer l'opération par l'inscription

symbolique, qui garantirait cette distance, l'enfant psychotique recourt à la tentative d'une inscription dans le réel, tentative qui exige chaque fois d'être vérifiée.

Là où la signification phallique attachée au désir de l'autre, chez le névrosé, signe l'inscription symbolique d'un manque chez l'Autre, les mises en battement produites par l'enfant psychotique aux fins d'introduire une différence, visent, dans le réel, un réglage d'l'Autre, un vidage de sa jouissance.

Une offre d'association du traitement de l'Autre

Lacan invitait à se faire le scribe du psychotique. A l'Antenne les enfants psychotiques rencontrent des gens qui font beaucoup de choses, comme le maintien d'une maison le comporte et comme la vie d'enfants l'exige. Pourtant, au-delà de ce travail qui sert souvent de cadre, ils sont comme distraitement intéressées à se faire leurs scribes. Il s'agit d'une offre d'association pour le traitement de l'Autre. Bien sûr, pour cela il faut prendre au sérieux le travail déjà en acte que les enfants psychotiques produisent pour traiter l'Autre. Il ne faut pas le contrer. Il faut, au contraire, accorder à ce travail la plus grande importance. Et provoquer une rencontre.

Si la rencontre a lieu, c'est à l'adulte, dans le style qui lui est propre, d'épouser la courbe de cette tentative que l'enfant fait pour négativer l'Autre. Cela comporte que l'adulte se règle sur le projet que le psychotique est en train de réaliser. Pour ensuite s'inclure dans son jeu comme un autre pôle, en essayant de produire une certaine dialectique. Travail ardu pour l'enfant psychotique et presque impossible avec l'enfant autiste. Et pourtant, si nous laissons ces enfants nous régler à leur nécessité logique qui est celle de l'inscription d'un manque qui ne se réalise pas symboliquement, il se peut qu'ils se mettent à construire des circuits plus compliqués ou à élaborer un délire.

Ce que nous constatons le plus fréquemment, c'est un certain apaisement, comme si la présence d'un garant, même éphémère, pouvait leur permettre de ne pas se sacrifier au travail de l'Autre. Au moins pour un moment. Ou pour le temps qu'ils sont à l'Antenne, comme s'il s'agissait d'un temps coupé par rapport au temps de l'Autre.

L'offre d'un quelconque

Si cette place de scribe est pertinente dans le cas de la psychose, n'en va-t-il pas autrement dans le cas des enfants névrosés ? Avec les enfants psychotiques la fonction même du sujet supposé savoir est tenue expressément vide et dans un ailleurs de la place occupée par l'adulte pour des raisons stratégiques.

Mais dans le cas de la névrose ?

Avant out il faut garder à l'esprit que souvent les enfants névrosés qui se retrouvent à l'Antenne y sont à cause d'une situation considérée comme grave. Souvent c'est une espèce de pétrification figée qui les caractérise et qui permet la confusion avec d'autres structures. C'est donc une remobilisation du désir qui est à poursuivre. Pour cela le recours n'est pas d'imposer, comme toute institution est portée à le faire, un signifiant maître pour normer le sujet, mais de recréer ce que l'on appelle le régime œdipien[7]. Un régime qui comporte la norme mais où le sujet s'en excepte comme ce qui manque à l'Autre. C'est à partir de là que l'enfant peut élaborer une réponse à ce qu'il est par rapport à ce manque, et donc construire un fantasme, le fantasme étant un mode de réponse à l'Autre[8] .

Un travail à régime œdipien est tout à fait compatible avec l'institution. Ici on ne vise pas la traversée, mais la construction d'un fantasme. Une construction qui permet au sujet de se rapporter à l'Autre, alors que sa traversée est ce qui réduit le fantasme à ses éléments, primaires : pur manque et pur objet. La question étant ici posée si un tel but est assignable à une psychanalyse d'enfant.

Reste pour les enfants névrosés la possibilité d'enclenchement de la fonction du sujet supposé savoir. Pour qu'il y ait enclenchement de cette fonction, il faut une conjoncture qui réunisse deux conditions : la demande adressée à un quelconque pour compléter le manque de savoir du sujet, et une offre de la part de ce un quelconque qui accepter de se laisser investir par cette fonction.

Nous constatons que c'est pour préserver dans l'institution une place centrale au manque que les membres de l'équipe travaillant à l'Antenne n'acceptent pas de se faire support de cette fonction. Et celui qui, par choix, l'accepte, par le même choix, s'en excepte : le pas-tout est en effet au cœur de toute institution, soit une institution publique comme l'est une maison pour enfants, soit une institution privée comme l'est une psychanalyse.

C'est ce que nous avons appris dans l'analyse et dont nous avons voulu marquer le fonctionnement de l'Antenne.

[1] C'est à la suite d'une phrase prononcée par Lacan à son adresse qu'à Antonio Di Ciaccia est apparu évident la nécessité d'un fonctionnement institutionnel qui ne soit pas-tout dans tous les cas.
[2] *Cf*. M. Kusnierek et E. Laurent, « Psychanalyste et institution : une discussion », *Préliminaire*, 5, 1993, p. 108.
[3] *Cf*. « A propos des enfants névrosés en institution », *Préliminaire*, 6, p. 10.
[4] *Cf.* B. De Halleux, « Une question diagnostique », *Préliminaire*, 5, 1993, pp. 19-25.
[5] *Cf.* V. Baio, «Cito tute jucunde. Une clinique avec le sujet autiste », *Les Feuillets du Courtil,* 8/9, 1993, p. 224.
[6] *Cf.* M. Kusnierek et V. Baio, « L'autiste : un psychotique au travail », *Préliminaire, 6, 1994, pp. 13-16.*
[7] *Cf*. M. Kusnierek, « des histoires d'armoire », *Préliminaire*, 6, 1994, pp. 17-22.
[8] *Cf*. B de Halleux et M. Marot, « Les petits mythes de Marcel », *Préliminaire, 6, 1994, pp. 13-16.*

9. Orientation psychanalytique dans une institution pour enfants dits psychotiques

Virginio Baio

En deux mots, voici ma question : quelle est la cause de l'enthousiasme, de l'intérêt qui retient des adultes à travailler avec des enfants dits psychotiques, en institution ? Est-ce dû à l'orientation théorique ? Au look du directeur thérapeutique ? Ou à quelque autre raison ? J'essayerai d'y répondre par mes petits moyens.*

Orientation architecturale

Ce mot « orientation », qui renvoie à ce qui fait le cadre de l'enseignement de J.-A. Miller depuis les années '80, me fait aussi penser à un terme de la structure architecturale : une maison est dite, quant à son positionnement, orientée par rapport au point d'où surgit le soleil.

J'étais récemment pour la énième fois sur la Place des Miracles, à Pise, et je contemplais cette merveille, conçue par des hommes, un des plus beaux ensembles structuraux au monde. Il y avait là des gens qui se faisaient photographier en train de soutenir la tour qui penche... L'axe longitudinal du Dôme, comme pour toutes les églises de la chrétienté, est situé dans la direction est-ouest, et l'abside, qui surgit sur une crypte contenant les restes des martyrs et qui comporte en son centre une table pour le sacrifice, est, quant à elle, orientée par rapport au point d'où surgit le soleil, là où le soleil-Christ apparaîtra un jour pour les chrétiens. Du Dôme de Pise on connaît le nom des architectures - Giovanni di Nicola et Guido di Giovanni di Simone - mais on ne connaît pas le nom de tous les maçons qui y ont travaillé pendant des dizaines d'années. Il y a par ailleurs un petit détail qui échappe souvent au visiteur de la tour qui penche : la pelouse, l'immense pelouse verte qui entoure cet ensemble unique, sut le fond du Campo Santo. C'est pourtant grâce à elle qu'on peut si bien admirer cet ensemble. C'est grâce à elle que le baptistère, le dôme et la tour surgissent comme trois montagnes de marbres sculptées. Cette pelouse dégage l'espace qui les met en relief. Ce qui n'est pas le cas du dôme de Florence, étouffé par les maisons qui l'entourent.

Quel rapport y a-t-il donc entre l'orientation architecturale et l'orientation psychanalytique d'une maison pour enfants ?

Orientation de l'Antenne

L'Antenne aussi a son orientation, son soleil, ou mieux, ses soleils.

Aux débuts, Antonio Di Ciaccia avait choisi de s'occuper d'enfants dits psychotiques en s'orientant sur les hypothèses théoriques de S. Freud et de J. Lacan. Il avait orienté son champ d'intervention dans la direction de la découverte freudienne, relue par J. Lacan, pour en apprendre un bout sur la psychose chez l'enfant, et ce sans mettre sur pied, à aucun prix, un dispositif analytique pour l'appliquer à un sujet. C'est-à-dire que nous ne confondions pas les conditions de la psychanalyse, à savoir que l'inconscient est structuré comme un langage - nous avons donc inventé ce dispositif qu'on appelle atelier, les ateliers de travail, pour y faire intervenir les lois de la métonymie et de la métaphore -, et les conditions de son application à un sujet particulier, à savoir la pré-interprétation du symptôme par le sujet. Pourquoi ?

---

* Texte d'un exposé fait dans le cadre des « Conférences des Echanges » organisées par l' E.C.F. à Bordeaux, le 13 avril 1991.

Nous savions que pour l'enfants psychotique une telle subjectivation est impossible. Celui-ci ne peut en effet se demander ce qui lui arrive, puisqu'il le sait déjà et trop bien. C'est une « contre-analyse » qu'il lui faudrait plutôt : si le cœur d'une analyse est en effet d'interpréter le rapport du sujet avec l'objet de sa jouissance, avec l'enfant psychotique la jouissance n'est pas à interpréter, elle est à domestiquer. Appliquer le dispositif analytique sans se préoccuper des conditions de son application « (...) est aussi stupide que d'ahaner à la rame quand le navire est sur le sable »[1]

Ce sont donc les hypothèses théoriques de S. Freud et J. Lacan qui orientent notre institution, à savoir que le sujet est divisé et que ce qui le divise est bien le champ du symbolique, qui est déjà là. Une telle division n'est pas une disgrâce, mais plutôt une grâce de structure, et elle a un sens unique, une marque particulière, sa griffe particulière qui est de jouissance. Laisser à la jouissance sa place centrale, avant d'être une technique, est une position éthique.

Comment, dans cette optique, penser alors un lieu où l'on maintienne cette question du rapport du sujet avec la jouissance ? Comment s'adresser à l'enfant en sachant que, dans le cas de la névrose, il a à construire son mythe individuel et à se relancer dans un mouvement désirant, ceci en le laissant lui-même interpréter ce qu'il est dans le désir de l'Autre ? Et dans le cas de la psychose, comment amener l'enfant à se laisser séduire par un autre Autre, qui serait une alternative à l'Autre déréglé à la merci duquel il est, et ce pour parvenir à une domestication de la jouissance ?

Je m'arrêterai un moment et vous donnerai deux séquences de notre travail afin de cerner justement, dans un premier cas de névrose et un deuxième de psychose, qui incombent à la position du sujet névrotique et du sujet psychotique.

Andreina

Andreina, qui a dix ans, a remarqué dans le hall d'entrée de l'institution un tableau comportant la photo de Jacques Lacan, et cet extrait de *Télévision* : « Je dis toujours la vérité : pas toute, parce que toute la dire on n'y arrive pas (...) les mots y manquent. C'est même par cet impossible que la vérité tient au réel »[2]. Après un petit échange entre adultes sur ce texte, auquel Andreina assistait, elle s'adresse alors à Monique Kusnierek[3].

Andreina : Est-ce Jacques Lacan qui a monté l'antenne ?
Monique : Non. Ce n'est pas Jacques Lacan qui a monté l'Antenne mais c'est à cause de lui.
Andreina : Mais qui alors a monté l'Antenne ?
Monique : C'est Antonio Di Ciaccia, tu le connais, mais c'est à cause de Jacques Lacan.
Andreina : Cela veut dire qu'il lui a donné des idées ?
Monique : Oui.
Andreina : Il est mort maintenant Jacques Lacan ?
Monique : Oui.
Andreina : Mais comment il était, quand j'étais petite ?
Monique : En quelle année es-tu née ?
Andreina : En '80.
Monique : Jacques Lacan est mort en '81, il avait 80 ans.
Andreina : J'avais donc un an quand il est mort, c'est pour cela que je ne l'ai pas connu.

Après ce moment, qui s'est passé à la récréation, Andreina poursuit. Elle dit à Monique qu'elle a une vie privée et une vie publique. Elle parlera de sa vie privée pendant « l'atelier bibliothèque ». Monique amène pour cet atelier des livres, des dictionnaires, des livres d'histoire à partir desquels les enfants parlent de ce qu'ils veulent. Andreina parlera alors de ses deux pères, celui de naissance, dit-elle, et l'actuel, le nouveau mari de sa mère. Elle dire aussi à Monique : « Je te vois à l'Antenne, mais je ne connais pas ta vie privée à toi. Je vais te parler de ta vie privée ». Elle commencera alors à parler des femmes de l'Antenne, mais surtout des hommes de l'Antenne, ce que les hommes pensent et disent d'elle à la réunion des adultes. C'est-à-dire qu'Andreina dit ce qu'Andreina pense que les adultes disent

d'Andreina : ils la trouvent, par exemple, unique, les mots leur manquent face à elle, ils sont tous amoureux d'elle. « Elle a beaucoup de succès, elle gagne toutes les médailles, toutes les compétitions, elle va même gagner sur le champion de bras de fer de Las Vegas ». Un jour, pendant la récréation, alors qu'elle danse toute seule dans une pièce, elle dit à Monique qui passe par là : « Je joue à « Juliette je t'aime » ». Je viens d'une autre planète. Je suis le plus beau cadeau pour ma mère. Tu vois, poursuit-elle, en dansant je fais de la musculation pour gagner tous les concours. Tous les hommes seront ainsi amoureux de moi parce que je vais devenir la plus belle fille du monde ». « Toi tu sais, que quand je fais de la gymnastique, je suis « Juliette, je t'aime ». Les autres éducateurs pensent que je fais de la gymnastique tandis que toi tu sais que je suis « Juliette je t'aime » !»

Voilà, me semble-t-il, un petit exemple de réalité fantasmatique, très riche en indications.

Premièrement, cet exemple démontre que l'institution se fonde sur le désir de l'Autre et que cela est agissant dans notre travail. C'est J. Lacan qui cause, qui donne des idées à Antonio Di Ciaccia auquel s'accroche le désir de la petite Andreina.

Celle-ci se met en route pour interroger et répondre, par elle-même, à ce qu'elle pourrait être dans le désir de J. Lacan : « Comment *il était* quand *j'étais petite* ?»

D'une part, donc, c'est le désir de l'Autre qui structure son désir à elle, et d'autre part c'est elle, et seulement elle, qui interprète ce qu'elle est dans le désir de l'autre. Monique n'a qu'à prendre note. Même la vie privée de Monique, sa réalité à elle n'est vue que par la fenêtre fantasmatique d'Andreina.

Deuxièmement, cela s'est passé à la récréation, comme cela aurait pu se passe à La Redoute, ou dans le métro, ou dans le petit magasin du coin, l'éducatrice a seulement été présente, elle n'a pas bouché la question d'Andreina. Sa réponse a valu comme une nouvelle question pour Andreina. On le remarque dans le : « c'est à cause de lui ». La réponse de l'éducatrice à la parole de l'enfant, à sa demande, inclut un x, une énigme, qui change de champ et revient au sujet.

Cause de x → demande d'Andreina → réponse de Monique
(x)

Andreina rencontre chez l'Autre une question, qui la relance. C'est, me semble-t-il, paradigmatique de la position que nous essayons de tenir, celle de quelqu'un qui dit « présent », qui accuse réception à la question par laquelle un sujet est renversé.

La réponse-question de Monique permet à Andreina de travailler sur la cause de sa question, sur ce autour de quoi tourne sa question, sur l'en-deçà de sa demande, et ceci sans pousser à la question : « mais qu'est-ce qu'elle me veut en me répondant ainsi ?»

Troisièmement, on pourrait également relever que la question d'Andreina quant à ce qu'elle est dans le désir de ses deux pères, a été possible à l'intérieur d'un champ ouvert par le désir des « pères de l'Antenne », si on peut ainsi les appeler : le désir d'Antonio Di Ciaccia relié à celui de Jacques Lacan et de Sigmund Freud.

Quatrièmement, Monique répond d'une position à partir de laquelle elle-même la convoque, et ceci sans se préoccuper si dans la question d'Andreina il y a une demande de psychothérapie ou de psychanalyse, ou répond comme pourrait répondre n'importe qui, qui ne cède pas sur son désir, sans avoir « à convoquer le sujet à telle heure, dans tel bureau » pour qu'il élabore sa réponse à l'énigme du désir de l'Autre.

Subjectiver les symptômes

Ce qui s'est passé avec Andreina est à l'ordre du jour dans notre institution. Bien des enfants qui nous arrivent avec un diagnostic grave de psychose, répondent à l'offre des signifiants proposés par les adultes, pendant les ateliers ou les autres moments, branchent leur prise sur le désir des adultes, et se construisent leur fantasme imaginaire ou leur roman familial.

Il y a eu un cas, exceptionnel, où nous avons été amenés à aller plus loin dans ce travail. Nous avons envoyé une jeune adolescente chez un analyste. Ce qui nous intéressait n'était nullement de la soumettre au dispositif psychanalytique, mais de mettre en acte une stratégie pour que la division qu'elle visait chez les adultes - par la violence, les blessures, les fuites, le sexe - puisse lui revenir comme une question à elle-même, pour que surgisse chez elle une énigme, pour qu'elle subjective son malaise : « dans ce qui m'arrive j'y suis pour quelque chose et comment ? »

Une telle subjectivation réalisée, cette jeune adolescente aurait pu quitter l'institution.

Débusquer-séduire l'enfant psychotique ?

C'est surtout l'enfant psychotique qui nous confronte à la justesse de l'orientation donné par S. Freud et J. Lacan, et celle-ci justement braque les spots, non pas sur le psychotique, mais sur l'Autre du psychotique. La cause de la psychose n'est ni d'origine organique, ni d'origine psychologique ; elle n'est pas de l'ordre du développement, mais elle est liée au champ du symbolique[4]. La cause de son malaise est chez son Autre. On ne se posera dès lors pas la question de l'événement, ou du facteur à l'origine du blocage de son développement, mais on interrogera ce qui s'est passé au lieu de l'Autre.

Choisir entre l'hypothèse développementale et l'hypothèse psychanalytique n'est pas équivalent. Cela donne deux pratiques institutionnelles tout à fait différentes.

Ainsi, par exemple, ce qui arrive à Mario. Ses parents, mécontents de l'indépendance et de la vivacité qu'il retrouve à l'Antenne, le retirent de l'institution. Trois semaines plus tard, après s'être enfui de sa nouvelle institution et avoir marché 5-6 kilomètres, Mario arrive chez la directrice : « Est-ce qu'un jour on me laissera marcher tout seul ?» lui dit-il. En fait, dans cette nouvelle institution, qui pourtant se réfère à S. Freud, on garde Mario toute la journée dans un box, un parc d'enfants. Il ne peut manger qu'au biberon, on l'empêche de marcher et on le promène dans une poussette de bébé. Fidèle à une conception développementale du psychisme de l'enfant, cette institution argumentant de ce que Mario n'a pas bien traversé le stade oral, le lui fait reparcourir, et ceci afin qu'il retrouve son développement normal. Or l'hypothèse de Freud et Lacan nous indique que le malaise est du côté non su sujet mais de l'Autre : c'est l'Autre qui demande, mais de cet Autre le sujet psychotique n'est pas séparé. Il est pris entièrement dans ce champ du langage, il est pris dans cet Autre sans limite, dans cet Autre vorace, dans ce symbolique qui « machinise le vivant », qui fait du vivant un signifiant réalisé. Si «la condition du sujet S » - névrose ou psychose - dépend de ce qui se déroule en l'Autre A »[5], c'est donc au niveau de l'Autre que nous avons à opérer, c'est l'Autre que nous avons à traiter[6].

Comment dès lors intervenir, pour le sujet psychotique, en tant qu'un autre, un Autre qui manquerait de lui, pour lequel il ne serait pas en position d'objet *a* ? Un autre qui manquerait d'un savoir absolu ? En d'autres mots, comment transmettre au sujet psychotique qu'on est moins fou que son Autre déréglé ? Quelle stratégie mettre en jeu pour que le sujet dise oui à un autre coupé d'un savoir persécuteur ?

Pippo le tapoteur

Pippo passe ses journées près d'un mur, en tapotant avec un gobelet. Plus précisément avec une main il tapote contre le mur, toujours près d'une porte ou d'une fenêtre, et avec l'autre il mange tout ce qui tombe du mur. Pendant l'atelier « deux guitares » - une guitare pour

l'éducateur et une pour les enfants -, il fait de même : quand c'est son tour, Pippo continue à tapoter le mur, regardent dehors, tout à fait indifférent à ce qui se passe dans la pièce de l'atelier.

Comment l'arrêter ? Et pourquoi l'arrêter ? Lui confisquer le gobelet ? Il aurait pris un autre objet.

A chaque coup qu'il fait avec le gobelet, l'adulte fait un accord de guitare, et ainsi de suite : coup-accord, coup-accord.

Un jour, à chaque coup de Pippo avec son gobelet, je me mets à faire un accord de guitare, ce qui donne comme séquence : coup de Pippo → accord de guitare, coup → accord, Pippo → Virginio.

Au bout d'un moment Pippo s'arrête de tapoter. Moi aussi. Pippo reprend, moi aussi. Pippo s'arrête de nouveau, se retourne vers moi et tandis qu'il me regarde je me mets à chanter joyeusement : « Pippo est là, il est bien là !»

C'est ainsi qu'après quelques temps Pippo s'intéresse à tapoter sur sa guitare, puis sur la mienne. Il prend ensuite la place de ma guitare et je fais alors du rythme sur le dos de Pippo, et enfin, un jour Pippo monte sur mes genoux pour me mordre aux épaules ou à la joue. Depuis lors, il nous attend le mardi, pour la réunion avec les stagiaires : il se met sur la table, assis, passant d'une stagiaire à l'autre, bouffant nos objets - le papier avec les mathèmes de J. Lacan, les *Ecrits*, etc., ou mordant l'une ou l'autre des stagiaires. Nous lui laissons parfois la parole pour qu'il nous dise si nous avons bien compris le texte de J. Lacan : il nous regarde alors et sourit.

Pippo, qu'on aurait pu croire sourd, muet et aveugle, est bien dans le champ du langage, il y est même dans une prise absolue et sans doute peut-on faire l'hypothèse que ces bruits de toc-toc sont bien une façon pour Pippo de traiter l'Autre, de s'en protéger par la ritualité autour de laquelle il se resserre.

Notre orientation théorique a des effets sur notre pratique. Nous ne disposons, à partir d'elle, que d'une position pour nous adresser à Pippo, celle d'un non-savoir, d'un manque de savoir. Si l'accord musical, d'un côté, fait parvenir à Pippo que son toc-toc est bien reçu par l'éducateur, parce qu'il s'autorise à en être le récepteur, d'un autre côté, l'éducateur lui signifie: «Je reçois quelque chose de toi, oui, mais je ne sais pas ce que tu dis, ce que cela veut dire.»

Lorsque Pippo s'arrête, il y a un blanc, le manque d'un toc. Ce blanc est reçu par l'éducateur comme ce blanc, ce vide d'un toc, qui renvoie au fait qu'un sujet est là : « Là en dessous il y a quelqu'un !» Et l'éducateur le lui dit en chantant ; ce qui fait sourire Pippo.

Par cette manœuvre, l'éducateur essaie de faire en sorte que l'enfant psychotique, qui a dit non à la fonction paternelle, puisse au moins dire oui à son signifiant à lui, l'éducateur, qui n'est pas dérangeant comme son autre déréglé. Il tente de mettre en place une alternative à l'Autre primordial du sujet. Cette manœuvre implique un double mouvement : d'une part il s'agit de dire oui au sujet psychotique en s'occupant de son Autre, en se mettant entre le sujet et son Autre, pour que d'autre par le sujet se détourne de son Autre, lui dise non.

Il faut donc pour les enfants que quelque chose manque dans l'institution. Pour les adultes également, il faut que quelque chose manque. Est-ce parce que quelque chose manque dans l'institution que les adultes aiment y rester ?

Qu’est-ce qui doit manquer avec les enfants ?

Avec l’enfant psychotique, nous l’avons déjà dit, il faut que manque l’application du discours analytique. Il faut que manque une position de savoir, à partir de laquelle on s’adresserait à eux.

Avec l’enfant névrosé, qui a réagi aux signifiants des éducateurs, et qui a su se remettre dans un mouvement désirant, il faut que manque une toute-présence de l’éducateur, qui est bien là mais pris, occupé, distrait, désirant ailleurs, c’est-à-dire manquant, pas tout à fait là pour l’enfant, passionné par ses montgolfières, ses tagliatelles italiennes, de façon que l’enfant puisse construire se névrose tout seul, ou presque. Comme cela a été le cas pour Andreina, et la jeune adolescente également. On avait également calculé expressément, à son propos, d’être rigoureusement à côté de la plaque : on la félicitait pour ses bêtises, on admirait sa coiffure tandis qu'elle saignait terriblement aux bras qu'elle s’était entaillés, on la grondait violemment pour ses gentillesses, etc.

L’enfant et sa pelouse

Il y a quelques semaines, quelqu’un d’entre nous se plaignait de ce qu’on privilégiait trop l’un ou l’autre enfant. Ce serait pourtant méconnaître tout à fait la structure du sujet que je suivre la pente, si je puis dire, d’un traitement démocratique, de donner à tous la même chose : tous au lit à la même heure, tous à la piscine... A l’horizon se dessinerait le spectre de l’enfant généralisé.

Bien au contraire, à l’intérieur d’un cadre commun - le dîner à midi, par exemple -, il est capital de porter au zénith chaque sujet. La démocratie, au fond, devrait concerner le « privilégier tous, un à un » - et ceci sans confondre l’aspect symbolique et imaginaire de cette mise ne place.

Il arrive, par exemple, qu’un éducateur téléphone à l’Antenne et demande à parler à son fiston. Trois ou quatre enfants se précipitent alors et se bagarrent : « C’est moi le fiston, non, c’est moi !» Ou encore le petit Francesco qui demande un bonbon : « Je veux S_1, S_2, S barré, dit-il, et puis S_3, S_4 ». Et ne sachant compter davantage, il poursuit : « S/papa, S/Maman, S/fou, » etc.

On pousse donc à ce que chaque sujet surgisse de cet Autre, de la grande pelouse, qui, en « tour qui penche », qui, en « baptistère », qui, en « dôme », etc.

Qu’est-ce donc qui doit manquer avec les adultes ?

Il nous est arrivé de rencontrer des institutions pour enfants dits psychotiques, qui travaillent selon la théorie freudienne. L’une avait été mise sur pied par un psychanalyste. Les éducateurs, en analyse ou en fin d’analyse, y travaillaient pour prouver qu’ils savaient bien fait une analyse, et que leur analyste était donc bien un analyste. Cette maison, après peu d’années, a fermé ses portes.

Une autre, fondée aussi par un psychanalyste, comptait parmi son personnel bien des gens également en analyse. On y donnait beaucoup d’importance au travail théorique, à l’étude des cas cliniques. Mais les enfants étaient violents. Les éducateurs semblaient seuls et impuissants face à cette violence. Plutôt semblaient-ils ne pas trop voir les chaises ou les couteaux valser. Il y avait comme une coupure entre la recherche théorique et le travail clinique: d’un côté les spécialistes, les cliniciens, et de l’autre les éducateurs un peu démunis et apeurés.

A l’Antenne il y a aussi un directeur psychanalyste et lacanien, mais il interdit l’application du discours de l’analyste. Il dit qu’il est là pour en savoir un bout sur la psychose de l’enfant : comme les éducateurs, il n’est là pas pour lui-même, mais pour travailler avec les enfants. Les éducateurs, même s’ils sont psychologues ou psychanalystes, n’ont rien à prouver. Personne

n'a à prouver qu'il sait bien s'en sortir avec l'enfant ou qu'il a une bonne clinique. Personne n'a à se justifier ou à rendre compte de son intervention auprès de l'enfant. Personne n'occupe la place du savoir, même pas Antonio Di Ciaccia : il est là et il apporte l'éclairage théorique de S. Freud et de J. Lacan pour nous indiquer, comme hypothèse, le petit chemin, pour nous faire entrevoir un parcours que nous pourrions prendre : nous tous, lui inclus. Ce qui ne l'empêche pas d'être là, comme chacun de nous, et de se mouiller comme n'importe qui : de s'occuper d'une session à l'extérieur, du pipi d'un enfant, de venir à deux heures de la nuit quand un enfant va mal.

C'est pour ces raisons qu'en 1976 nous avons arrêté une supervision chez Françoise Dolto, qui nous cantonnait dans une position éducatrice, nous mettait en garde de prendre une position thérapeutique vis-à-vis de l'enfant. Pour ce faire, l'enfant aurait dû aller à l'extérieur. Elle faisait une nette distinction entre le travail des éducateurs - pipi/caca/dodo - et le travail des psychologues.

Or nous étions sommés par l'enfant psychotique de constater que c'est justement pendant les moments passés à la cuisine, à la salle de bain, qu'il se laisse davantage interpeller par l'éducateur.

Antonio Di Ciaccia a donc fait sauter cette division, a refusé qu'il y ait comme un acquis des analystes chez qui emmener les enfants. Au contraire, il a été attentif à ce que l'enfant demande, et s'est posé la question de la place à partir de laquelle nous sommes appelés à lui répondre. Et si nous nous trompons dans une intervention ou la mise en place d'un atelier, eh bien c'est une chance ! Ce qui compte est d'en faire du savoir.

Que cela a-t-il donné ? Chez chacun de nous un énorme soulagement. Chacun est préservé sans sa position subjective. Il est absolument exclu que la subjectivité de l'un ou de l'autre fasse l'objet d'une critique, d'une remarque. Chacun, au contraire, est soutenu dans sa position désirante, dans son projet, dans l'offre des signifiants qu'il veut faire à l'enfant : l'un est pour une grande campagne de brossage des dents, l'autre pour la cueillette des champignons, l'autre pour les musiques afro-asiatiques, et moi pour les tagliatelles vertes. L'un veut travailler dans un atelier la question de l'objet, un autre la question du manque, un autre le manque d'inscription de la fonction paternelle, eh bien pourquoi pas ! Les stagiaires nous disent : « mais nous ne savons rien... » Tant mieux, répondons-nous.

Nous ne sommes donc pas là pour prouver quoi que ce soit. Il n'y a pas d'un côté ceux qui savent, qui bouquinent, qui font le plan et de l'autre, les éducateurs qui, avec le petit plan essaient de s'en sortir, de prouver qu'ils ont vraiment les tripes à la Schwarzkopf. Nous sommes là tous au travail pour répondre à la question de l'enfant, pour être présents, pour être au guichet quand il appelle, comme avec Andreina, ou pour forcer, pour imposer notre présence, comme avec Pippo.

Nous sommes là pour en savoir plus, pour vérifier la validité de la découverte psychanalytique et de son éclairage pour notre clinique.

Une position désirante chez chaque éducateur est la condition sine qua non pour notre travail. On n'accepte par exemple un enfant dans une institution que si et seulement si l'équipe a dit oui et calculé qu'un travail est possible. Le directeur est très attentif à soutenir cette position de mise au travail des éducateurs. Il la soutient doublement. D'une part, chacun de l'équipe est soutenu à partir du point où il en est, et d'autre part, le directeur fait entrevoir la stratégie à suivre pour répondre à la question de chaque enfant. Il est arrivé, pour la jeune et terrible adolescente - on l'appelait le « tornado de l'Antenne » - que ce chemin soit programmé semaine après semaine. Il est arrivé, pour protéger l'un ou l'autre éducateurs de ses agressions, de leur interdire de travailler avec elle (« le directeur m'a dit que je ne peux pas travailler avec toi », avec de surcroît un effet énigmatique chez l'adolescente), ou de leur demander de ne pas travailler pendant quelques jours. Pas question que qui que ce soit, adulte

ou enfant, soit victime d'agression imaginaire, ne soit respecté subjectivement. Pour chaque éducateur Antonio Di Ciaccia constituait une garantie. Chacun, enfant ou adulte, est pris en compte, au-delà de tout aspect imaginaire.

Voici donc, pour les adultes, ce qui manque : il est exclu de passer ou de faire passer des examens, de régler des comptes, de devoir faire preuve d'une valeur clinique. Au contraire, chacun est soutenu dans un pousse-à-fouiner le sujet. On bouquine, on allume les spots freudiens et lacaniens, et ce à partir de là où on en est. Le directeur est garant de cette intouchabilité et il soutient chacun dans sa recherche.

Les pelouses

En d'autres mors, à l'Antenne on essaie de bien soigner les pelouses, les pelouses de Pise autour du sujet, la position subjective de l'enfant. On vise à une clinique su sujet, à une clinique de la pelouse subjective. Chacun de nous est attentif à la pelouse de l'enfant, le directeur, quant à lui, est très attentif à la pelouse subjective des éducateurs.

Nous avons choisi l'orientation du dôme de Pise, pas celui de Florence. Il est vrai que les stagiaires, au début, nous en veulent : « Mais vous ne les laissez jamais tranquilles, ces enfants ! » disent-ils. Ils nous trouvent même parfois presque violents. Finalement, ils saisissent qu'on s'adresse aux enfants en s'arrêtant aux bords de leur pelouse : ceux-ci nous diront non, ou peut-être oui.

Il y en a outre un avantage

Oui, il y a un avantage à travailler dans une institution. Lequel ? Eh bien quand vous essayez de cerner l'effet, chez l'enfant, de votre propre intervention, vous trouverez toujours quelqu'un pour vous dire : « Mais ce qu'il fait avec toi, il l'a déjà fait avec moi il y a deux semaines !» Vous ne pouvez pas soutenir que ce n'est que par rapport à vous qu'il y a transfert. Comme pour Andreina : son transfert allait dans plusieurs directions. Aussi votre « Moi, je... » en reçoit-il un coup. Comme pour le dôme de Pise, vous ne saurez jamais qui a fait cette petite colonne-ci ou cette petite tête-là. Et heureusement. Ainsi, vous ne vous prendrez pas pour l'Autre.

Soulagés

Soulagés donc de devoir prouver que mon analyste est un vrai analyste, du fait que je saurais y faire avec le psychotique ; dégagés de devoir prouver que je suis bien dans mes interventions et dans mes études de cas la lecture théorique ; à l'affût d'en apprendre d'être contents. Il nous arrive, en réunion, de rester bouche-bée face à la qualité du travail d'une kinésithérapeute ou d'une logopède et des conséquences de ce travail. Face à une Andreina, si rigoureusement freudienne et lacanienne, ou face au mouvement de Filippo, qui s'ouvre lentement et rigoureusement, grâce aux petits chemins pointés par Lacan pour nous, oui, il nous vient de sauter de joie.

Pour conclure

Les trois exemples d'institution que nous avons évoqués ont tous les trois la même orientation psychanalytique. Comment expliquer alors une si grande distance dans leur clinique ? A cette question je n'ai pas de réponse. Mais il est certain que les hypothèses psychanalytiques en soi ne sont pas thaumaturgiques.

Peut-être y a-t-il un rapport entre la fonction du garant de l'institution et la griffe laissée sur son objet fantasmatique ? De quelle perte est affecté celui qui mène le navire ? La question psychanalytique est-elle travaillée chez lui par un mouvement d'institution, ou de destitution ? Cette fonction de garant serait-elle comparable à celle du saint Jean de Leonardo, qui pointe l'index vers un lieu vide, manquant ? Tableau qu'au Louvre justement on ne voit presque pas, comme la pelouse de Pise, parce que la foule n'est là que pour la Gioconda...

Je trouve précieuse l'indication donnée par Éric Laurent à Anne Lysy-Stevens qui essayait de cerner ce qu'on fait comme intervenant dans l'une institution[7]. On opère en institution, disait-il, en tant « qu'analysant civilisé ». Antonio Di Ciaccia disait de même, dès le début de l'Antenne : on est là en tant que « désirant ».

Pourrait-on dire que cette position d'analysant civilisé est déjà bien indiquée par l'index de saint Jean ? La position et du garant et des analysants civilisé porte-t-elle la marque, *il graffio*, la griffe qui reste sur le sujet, griffe qui célèbre la perte résultant du passage par le dispositif analytique ?

Le style d'une institution serait-il le résultat de cette opération de couture, de dialectique entre l'orientation psychanalytique choisie et le type de griffe dont le garant de l'institution porte la marque ?

[1] J. Lacan, « D'une question préliminaire à tout traitement possible de la psychose », *Ecrits,* Seuil, Paris, 1966, p. 583.
[2] J. Lacan, *Télévision*, Seuil, 1974, p. 9.
[3] M. Kusnierek, « Mais qui a donc fondé l'Antenne 110 ? », *La lettre mensuelle,* juin-juillet 1991, pp. 40-41.
[4] J. Lacan, *Ecrits,* p. 575.
[5] J. Lacan, *ibidem*, p. 549.
[6] A. Zenoni, « Traitement de l'Autre », *Préliminaire*, 3, pp. 101-122.
[7] Exposé d'Anne Lysy-Stevens à la soirée de psychanalyse avec les enfants au local de l'E.C. F, à Paris en janvier 1991, reprise dans l'article « Intervention et interprétation » dans ce numéro.

10. Un désir sans fantasme

Virginio Baio

Dans la deuxième partie de sa « Note italienne », après avoir évoqué ce que le scientifique fait du savoir et du réel, Jacques Lacan parle « d'un autre savoir, à une autre place » et qui est à la charge de l'analyste. C'est dans ce contexte qu'il dit : « Il n'y a d'analyste qu'à ce que ce désir li vienne, soit que déjà par là il soit le rebut de la dite (humanité). »

C'est l'expression « que ce désire lui vienne » qui m'a retenu dans cette phrase. Cette expression fait entendre que le désir a une orientation. On peut donc se poser les questions suivantes. D'où vient le désir ? Vers qui il va ? Qui décide de son adresse ? Qui décide de son orientation ?

J'essayerais à partir de là, de cerner deux aspects d'un exemple clinique.

Premièrement, d'où surgit chez un enfant la détermination de situer sa prise désirante dans un personnage plutôt que dans un autre ? Et en quoi ce temps premier peut-il trouver sa terminaison logique dans une analyse menée jusqu'au bout ?

Deuxièmement, pourrait-on dire que la fonction du désir de l'analyste est une fonction qui n'est pas déjà là, mais qu'elle est attribuée à un signifiant quelconque, à un « analysant », le patient lui attribuant un savoir. Par la subjectivation du symptôme le patient met le signifiant quelconque à la place de sujet supposé savoir, puis il le met en place d'objet cause, et enfin il lui attribue le statut de réel de l'Autre. Ce n'est seulement dans le temps de l'acte que, pour le patient, le voile du temple se déchire : le sujet supposé savoir, l'objet cause et l'Autre réel tombent ; l'analyste redevient le signifiant quelconque, l'analysant, tandis que, du côté du patient, le sujet se révèle comme réponde du réel.

En un mot, sur le fil tendu de la constante de la position analysante tenue par l'analyste, c'est le patient qui l'érige en sujet supposé savoir, en objet cause, en Autre réel. Une telle condition d'analysant pour l'analyste, n'est possible qu'à condition qu'il ait « cerné la cause de son horreur, de sa propre, à lui, détachée de celle de tous, horreur de savoir », selon les termes de Lacan.

Première rencontre avec une demande

Tout petit déjà Titelofé[1] voulait tout voir, tout savoir, aller au-delà, aller au fond, voir ce qu'il y avait derrière, trouver le sens du sens.

Dans sa famille patriarcale, où l'on vivait à vingt-cinq au pas du rythme des travaux des saisons et de la terre à labourer, Titelofé était pris par la passion de l'écriture, de la lecture. Il ne laissait aucun papier traîner sans l'avoir lu. Il allait jusqu'à reprendre dans la poubelle les papiers déchirés, pour les recomposer et les lire enfin.

Vers l'âge de trois ans et demi, un soir, il est avec sa maman, mêlé à la foule de pèlerins qui remplit le sanctuaire de la Vierge de son village. Tout le monde est debout et Titelofé est encerclé par la foule, à côté de sa maman : il est dans l'impossibilité de voir ce qui se passe. Il lève alors la tête pour voir et il est accroché par le regard de sa maman : elle est occupée à chanter et semble happée par quelque chose qu'elle est en train de regarder. Son regard à elle est pris par quelque chose que Titelofé, lui, ne voit pas, mais qu'il interprète comme étant l'hostie exposée dans l'ostensoir. Sa maman est la seule étrangère dans la famille : elle ne vient pas du milieu paysan. Elle est la seule qui a fait les classes primaires, qui sache lire et écrire, qui s'intéresse à la musique et elle ne parle presque jamais.
Depuis toujours Titelofé est traversé par l'angoisse de ce qu'il fait là au monde, mais il sait aussi qu'à aucun prix il ne travaillera aux champs : il veut étudier.

De cinq à vingt-six ans, Titelofé connaît tout une suite de positions d'exception : du plus petit enfant de cœur, il est choisi comme soliste, il est le seul à l'école qui peut se passer des livres pour apprendre, le seul à n'avoir pas à passer des examens une fois rentré au séminaire, il est responsable des autres étudiants, directeur de musique, dessinateur, compositeur, il récolte plein de nominations, et cela jusqu'à « La » nomination de toutes les nominations, la nomination sacerdotale.

Jusqu'au jour de la consécration Titelofé fait tout pour être parfait, il est obéissant, pieux, studieux, il veut être parfait, être un saint. Il vit en effet dans l'angoisse de connaître le pire destin : celui d'être renvoyé à la maison, coupable d'avoir trahi la vocation divine. Selon Titelofé cela aurait été la chose la plus abominable pour un être humain. Il aurait préféré ne jamais être né plutôt que de connaître cela.

D'un côté donc, il veut être un saint : il mortifie son corps, il se propose pour les travaux les plus sales, il va jusqu'à transformer les toilettes en de véritables miroirs, mais de l'autre, dès qu'on l'interpelle il est paralysé : il n'aime pas sa voix, il ne soutient pas son regard, il n'a pas d'idées à lui, il ne sait que copier.

Et la nomination divine elle-même n'évacue pas son « Qu'est-ce que je fais là ?» et non plus une première analyse qu'il a faite en vue de devenir psychanalyste et qui l'a laissé à la merci de l'angoisse.

Deuxième rencontre avec un désir

Ce qui le précipite à reprendre son analyse, c'est que ses nominations, la prêtrise, et même cette première analyse qu'il a fait ont la couleur d'une marchandise de contrebande : Titelofé se trompe lui-même en faisant exister un Autre qui le garderait à l'abri de la castration. Titelofé est fermement décidé à sortir de son angoisse. Il veut s'en sortir une fois pour toutes, coûte que coûte. Mais il est certain que cela n'est possible qu'en passant par cet analyste-là, dont il pense qu'il ne lui épargnera rien.

Titelofé perçoit déjà dans le coup de fil pour le premier rendez-vous le tremblement de l'horrible qu'il craint et face auquel cependant il ne veut pas reculer.
Les entretiens préliminaires l'exposent à un analyste dont la conduite fait valser les images idéales, les standards du bon analyste. Il l'expose au fond à un signifiant quelconque et ce jusqu'à ce que Titelofé se demande : « Où suis-je tombé ? Qu'est-ce que je fais là ? A qui je parle ? »

C'est ainsi qu'il commencer à jouer au jeu du « lancer ». Titelofé se met à lancer à la gueule de cet Autre ses exploits, ses réussites, ses dévouements pour l'Ecole. Il lui parle des affiches, couvertures, revues, conférences, disques qu'il fait, mais tout cela tombe à côté. Ne lui reviennent pas, de la part de l'analyste, des réponses d'amour.

L'analysant comme un suiveur

Titelofé vérifie non seulement que l'analyste est intraitable, qu'il n'y a pas de limite aux sacrifices que celui-ci pourrait lui réclamer, mais il se rend compte également qu'il est à la poursuite. A la poursuite de qui ? Lorsque la porte de la salle d'attente s'ouvre et que c'est le tour de Titelofé, l'analyste est déjà parti dans le bureau. Titelofé s'empresse alors derrière lui. Et lorsque c'est fini, il s'empresse encore à le poursuivre pour le payer, mais l'analyste est déjà dans le couloir, occupé avec un autre analysant.

Titelofé, séance après séance, se retrouve ainsi occupé à rencontrer quelqu'un qui est en train d'aller quelque part ailleurs, et c'est Titelofé qui le poursuit pour déposer chez lui son dire, pour lui lancer ses exploits. Titelofé est toujours en partance, et chez qui manquent et le regard et la voix.

Après avoir déballé la chaîne de ses signifiants, Titelofé se trouve à court d'arguments. Mais que peut-il encore lancer à l'analyste, et ceci d'autant plus que lorsqu'il lui parle, il évite, dans sa parole de s'adresser à lui ? Titelofé craint surtout que son analyste ne l'ouvre, qu'il ne dise quelque chose. Comme il craignais que son père ne l'ouvre. C'est à l'intérieur de ce champ, de cette position que Titelofé isole un savoir à lui, nouveau.

A partir du souvenir-écran, celui du soir, dans le sanctuaire où il se voit en train de regarder sa maman, Titelofé cerne la réponse absolue qu'il s'est donnée une fois pour toutes dans ce « un enfant est regardé », dans un « qu'il serait beau d'être regardé par sa maman », matrice de son symptôme exceptionnel, « devenir prêtre ».

Titelofé se fait regard pour satisfaire la jouissance maternelle, avec, pour bénéfice, la castration mise hors-jeu.

Est-il au bout de son parcours ? Pas encore. Il recule encore face à cette gueule de l'Autre. Jusqu'au jour où Titelofé parle de l'horreur d'être désintégré par la voix de son père, dont les foudres pourraient s'abattre sur lui.

Le silence tenu jusqu'alors par l'analyste, sa soustraction au travail de « lancer » de Titelofé, fait alors émerger, derrière le *Che vuoi ?* la figure féroce émanant du fond du silence de son père. « Un grognement est le signe de cet Autre inqualifiable. » Et c'est justement le jour où la séance semble s'arrêter sur ce « grognement de l'Autre » que l'analyste quitte son fauteuil, va près de l'analysant et l'ouvre pour dire : « Le grognement de l'Autre. » Il l'ouvre pour donner corps à la citation.

Au même moment donc, il y a la citation de la phrase de l'analysant par l'analyste et la présence de l'analyste dans le visible. L'effet en est que Titelofé interprète alors : « Il n'y a pas de grognement de l'Autre, parce que... Il n'y a pas l'Autre. » Titelofé se trouve ainsi dénudé. Et la version de la figure de l'Autre, à laquelle Titelofé avait répondu par sa construction fantasmatique, chute.

La demande maternelle

Revenons aux deux questions de départ.
D'où vient à Titelofé ce refus, cette obstination, ce « dire non » à tout prix au milieu rural ? D'un calcul de jouissance certainement, calcul qu'il rencontre et dont il écrit la lettre à partir du souvenir-écran.

Il répond à l'exception maternelle en se faisant lui-même exception. Il ne se met pas au pas des autres seize frères et cousins. Le silence de sa mère l'interroge, le questionne aussi. Mais dans la scène du sanctuaire, finalement, il sait : c'est comme si le temps d'un instant sa mère s'était trahie. Elle lui laisse entrevoir ce qui la fait désirer et jouir, et il en fait sa demande.
Pourrait-on dire qu'il y a une continuité entre le «ne pas céder » de l'enfance qui portait sur le refus du destin rural qui lui était promis et ceci pour être à la poursuite du désir maternel, et le «ne pas céder » de l'âge adulte face à l'angoisse persistante comme reste de sa réponse fantasmatique.

Si dans le premier temps, c'est l'offre « paysan » qui ne lui convient pas, dans le deuxième temps, c'est la réponse qu'il s'est donné dans le fantasme qui ne laisse pas Titelofé tranquille. Il dit encore une fois « non », et, cette fois, à l'insuffisance de la réponse fantasmatique.
C'est alors qu'il tourne son regard vers, non plus un désir maternel mais le désir de l'analyste, vers l'interprétation qu'il s'en donne. Mais très vite, alors qu'il institue un analyste en position de savoir le sortir de son angoisse, il se trouve brutalement déplacé dans un autre champ, face à une autre présence, évacué et du savoir plein et du regard et de la vois, il rencontre un

signifiant quelconque qui le met en tension, qui le pousse à produire ses cartes signifiantes, son objet, son autre réel.

Ce « non », ce «ne pas reculer » face à l'angoisse, c'est faire face à la tromperie fantasmatique qu'il s'est bâtie pour apaiser son Autre. S'il craint que l'analyste ne l'ouvre, c'est qu'au moindre mot Titelofé pense qu'il ne peut qu'être désintégré. Désintégré et réduit en bouillie par son père. Il craint de devenir l'opprobre d'une société parce qu'il est défroqué.

A la question alors de savoir « d'où lui vient le désir ?» pourrait-on répondre qu'il lui vient comme après-coup, d'un acte où un signifiant quelconque a été à l'heure de se prêter à ce que Titelofé aille jusqu'à cerner l'horreur qui lui avait fait construire sa cause.

Mais n'y a-t-il pas déjà une anticipation, un indice d'un vouloir cerner, de faire face à l'horreur de savoir dans ce travail de recherche des papiers déchirés dans la poubelle qu'il faisait enfant ? Ne doit-il pas déjà ce désir à la lecture qu'il a fait du désir maternel ?

L'analyste en tant qu'analysant avant, pendant et après

C'est à partir du cas de Titelofé qu'il me semble possible de cerner que le dit « analyste » peut être support de la fonction du désir de l'analyste qu'il opère à partir d'une position analysante. C'est ce qu'écrit Sq, signifiant quelconque.

Si d'emblée Titelofé s'adresse à un analyste qui, pour lui, est en position d'idéal, de savoir, en analyste idéal, l'analyste, lui, par les étranges manœuvres qu'il opère, se débarrasse de tout cela pour se présenter, se réduire à un signifiant quelconque, un signifiant à la limite débile, déstabilisant, qui ne répond pas aux standards d'une conduite modèle. L'analyste manœuvre avec Titelofé pour être en position analysante. Et c'est Titelofé qui érige le signifiant quelconque en sujet supposé savoir, en analyste, mais par ses manœuvres l'analyste s'esquive de telle sorte que tout ce que Titelofé essaye de lui lancer tombe.

Faute de réussir avec les insignes, les œuvres, les exploits, il ne reste à Titelofé que de lui lancer enfin l'objet, la chose la plus précieuse, l'objet regard. Titelofé fait porter, habille le signifiant quelconque de l'objet regard.

Cette poursuite de signifiant quelconque, qu'il élève à être porteur de l'objet et enfin à être porteur de l'Autre réel, ne connaît qu'un seul arrêt : le jour de l'interprétation où le signifiant quelconque est prêt à « isoler » l'interprétation que Titelofé s'est donnée de son Autre, un Autre qui grogne. Le signifiant quelconque s'en fait le support et restitue à Titelofé son interprétation de l'Autre. Du même coup pour Titelofé tombe, le signifiant quelconque, le masque dont il l'avait appareillé. L'Autre du grognement et le signifiant quelconque se décollent : sujet supposé savoir, objet-regard et l'autre du grognement tombent, laissant sur le champ un signifiant quelconque qui est déjà dans le couloir en train de poursuivre son chemin. Titelofé se trouve lui aussi, à ce moment-là, en position de signifiant quelconque suivant un autre signifiant quelconque.

Ce jour-là Titelofé s'accompagne, en tant que signifiant quelconque, d'un autre signifiant quelconque, mais à l'intérieur d'un champ nouveau. Titelofé « n'aurait pas imaginé que ce qu'il croyait imaginer se serait réalisé ».

Saint Augustin, qui a tant écrit sur la grâce, fait une distinction : l'homme, dit-il, peut faire librement des actes mauvais, et par conséquent, il peut être véritablement coupable ; il n'est cependant pas libre pour faire elle bien (« *Nemo est liber ad agendum bonum sine adjutorio Dei »* dans *Opus imperfectum contra Julianum,* 1, I., n. 94, R L., t. XLV, col. 1111 ; « *Nec postest homo boni aliquid velle nisi adjuvertur ab eo qui malum non potest velle, hoc est grattia Dei per Jesum Christum »*). Il ne peut faire le bien que par l'intervention de la grâce de Dieu.

Cela implique que faire le bien n'est possible pour un sujet que par l'intervention de l'Autre. La position du sujet, elle-même, est redevable à l'œuvre de l'Autre.

Voilà alors la question. Dans le cas de Titelofé, faut-il dire que la réponse du sujet, son dire que non, est à mettre sur le compte de l'Autre, du désir de l'Autre, de l'offre du désir maternel, ou fait-il dire que le sujet Titelofé a sa part de responsabilité, indépendamment du désir de l'Autre ? Est-il coupable de son désir ?

[1] Quand il était petit, c'est ainsi que ses compagnons l'appelaient lorsqu'ils voulaient l'injurier.

11. Se faire passeurs

Virginio Baio

Pour commencer, je vais rendre compte de certaines impasses rencontrées dans la cure avec les sujets psychotiques enfants et adultes, en institution et hors institution. *

1ère impasse : « des stéréotypies qui ne cessent pas »
J. Lacan nous convoque auprès de ces enfants, qui «ne cessent pas » de réaliser leurs manœuvres en étant en même temps sourds, muets et aveugles à l'Autre, pour passer à travers le Scylla de « ils n'arrivent pas à entendre ce que vous avez à leur dire en tant que vous vous en occupez »[1] et le Charbyde de «il y a sûrement quelque chose à leur dire ». Comment leur dire quelque chose sans pour autant nous occuper d'eux ? Or il faut leur dire quelque chose pour qu'ils «se produisent comme sujets »[2]. Or cette impasse tient à tout psychotique (qu'il soit enfant, adulte, en institution ou hors institution).

2ème impasse : « une nouvelle ségrégation »
Si ces enfants et adultes sont en institution pour être à l'abri, ils risquent cependant de connaître une nouvelle ségrégation. Chaque psychotique en fait risque, une fois dans l'institution, de venir incarner lui-même l'Autre de la persécution ou de l'érotomanie. Avec comme conséquence qu'il doive s'isoler dans l'institution de l'érotomanie. Avec comme conséquence qu'il doive s'isoler dans l'institution même, ou chercher recours dans l'hospitalisation ou dans l'acte suicidaire, non seulement pour se mettre à l'abri des autres psychotiques mais des travailleurs aussi qui ne savent pas à partir « d'où », de quelle position se faire leur partenaire.

3ème impasse : « les conditions du partenaire »
C'est la question cruciale liée aux conditions de l'Autre qui se fait partenaire du psychotique. Conditions qui sont déterminées par la position du sujet qui n'est pas séparé de son Autre : La mort du sujet dans la psychose, dit J.-A. Miller, est ce qui se produit quand l'objet *a* n'est pas extrait du champ. Non-extraction de l'objet qui non seulement est « corrélative de sa multiplication »[3], mais qui va aussi «de pair avec l'émergence du tout-savoir »[4].
Le psychotique est donc dans l'Autre, en tant que son objet su, joui, pensé, voulu, aimé, persécuté. Il est l'Autre, comme corps ou comme savoir.
Mais dans la schizophrénie, le symbolique est réel : comme alors « leur dire quelque chose » sans pour autant venir incarner l'Autre comme volonté de jouissance ?

4ème impasse : « discours du maître ou discours de l'analyste »
D'où répondre ? A partir du discours du maître, du discours de l'analyste ? Dans le cas de la schizophrénie, les conditions manquent pour l'applicabilité et du discours du maître et du discours de l'analyste.
Si nous faisons intervenir le discours du maître, le psychotique risque de rencontrer un Autre qui sait pour lui, un autre qui veut, qui pense, qui demande, un Autre intrusif.
Quant au discours de l'analyste, ni l'enfant ni l'adulte schizophrène n'est dans la croyance. Ils sont dans la certitude de ce qui leur vient de l'Autre : ils en sont l'objet. Ils ne demandent pas d'interroger l'opacité de leur symptôme en s'adressant à un « sujet supposé savoir » le sens de leur symptôme, en tant qu'il voile le sens-joui programmé par *a*. L'analyste ne peut pas être investi alors comme semblant d'objet. S'il l'incarne, il risque de confronter le psychotique à un Autre capricieux.

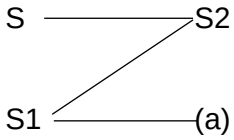
Notre réponse

Alors, à partir d'où contrer ces impasses ?

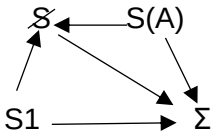
Ces enfants, en nous tournant le dos, signent par-là que nous existons et qu'ils nous disent non en tant qu'instance déréglée. Mais ils sont déjà au travail d'une élaboration qui ne parvient pas à s'inscrire comme suppléance, mais qui ne peut qu'être réalisée et répétée sans cesse.
Aux enfants alors nous faisons une offre pour qu'ils nous associent à la construction de leur savoir symptomatique ; nous répondons à la demande des adultes en prenant une position où nous savons qu'ils sont les seuls à savoir pour eux. Notre pratique à plusieurs est justement une stratégie pour nous entretenir dans une position permanente dans un « savoir ne pas savoir », pour garantir la position de savoir du sujet.

Nous constatons chez l'enfant et chez l'adulte que la visée de la cure est la même : la « production d'un sujet » comme effet d'une construction sinthomatique par laquelle il se fait « représenter », dans la paranoïa, et par laquelle i se « présente », dans la schizophrénie. Pour cela, ne pourrait-on pas dire que ce qui diffère est justement le fait qu'avec l'enfant il s'agit d'une première construction et avec l'adulte d'une reconstruction ? Mais il s'agit toujours d'une construction qui a effet de création pour l'un comme pour l'autre.

Les conditions
Si nous prenons la proposition de Jacques-Alain Miller d'écrire le schéma L de Jacques Lacan par le discours du maître :



La solution pourrait être celle de substituer à S2 un autre savoir, qui n'est plus orienté par l'objet *a*, mais qui est un savoir dire oui au sujet psychotique en disant oui à sa construction sinthomatique, pour en faire, à partir d'une position se S(A), acte notarié. Ce qui donne :



Les éducateurs, dans le cas de cette institution fondée par A. Di Ciaccia, à laquelle je me réfère, se font partenaires du sujet pour, d'un côté tirer sur quiconque surgirait dans une position de savoir, de vouloir, de penser, de désirer pour le sujet psychotique, pour laisser au contraire, surgir le droit du sujet à sa prise d'énonciation, et de l'autre, à se faire dépositaire et gardien de sa construction, qui a ainsi effet d'écriture.
Les éducateurs sont appelés à incarner une position de non-savoir comme conditions pour que le sujet psychotique s'autorise une prise d'énonciation, au-delà de tout énoncé, au-delà de toute identification.

Or, dans cette pratique à plusieurs, il n'u a pas de ségrégation quant à ceux qui seraient susceptibles d'incarner cette condition de non-savoir. A condition que nous soyons en permanence attentifs à l'acte du sujet, ce qui a pour effet de nous distraire de nos prises fantasmatiques.

Par exemple, avec Joe, « l'enfant au serpent », absorbé à appliquer un battement à une fourchette, nous nous incluons dans ce battement, en disant, par-là, oui au sujet déjà au travail d'une élaboration de savoir. Ce qui donnera, qu'un petit serpent, puis un lapin, vont prendre la relève de la fourchette ; puis l'intérêt se déplacera pour les animaux de terre et d'eau. Au fur et à mesure qu'il élabore sa construction, il nous parle davantage et pousse chez lui le goût

de l'apprentissage. Par là nous nous faisons adresse de sa construction, en nous faisant garants de son énonciation et lieu d'inscription de sa création.
Nous faisons de même avec L ; une jeune femme, qui se présente avec des troubles au niveau du corps et il lui arrive de marcher à côté de son corps.

« Toute petite, dit-elle, je n'existais pas. J'ai commencé à exister lorsqu'une voisine frappait ses enfants. Je me mettais alors dans la file, en attendant de recevoir moi aussi des fessées : si elle me frappait, alors j'existais. A 18 ans je suis devenue toxicomane. J'avais ainsi une définition de moi-même, alors j'existais ». « J'ai arrêté l'héroïne au moment où j'ai su que j'étais enceinte. »
« Depuis le jour où vous m'avez dit : « Vous avez le droit... », tout a changé pour moi. Spontanément, j'ai pu dire « non » à ma mère. »

En fait, une des premières fois où L. me parle des intrusions de sa mère, je lui dis : « Vous avez le droit de dire non, de ne rien dire ni à votre mère ni à moi ni à qui que ce soit. Vous êtes la seule à savoir, pour vous. »

L. surprise se met à pleurer. « Vous avez le droit... », « C'est la première fois dans ma vie que quelqu'un me dit que moi aussi je peux dire non. Maintenant, grâce au travail énorme que je suis en train de faire, je peux dire «je suis ». Je suis au-delà d'un nom. Être toxicomane, mère, ces définitions de moi-même n'étaient que des robes qui ne m'allaient pas. Je sentais que le nom n'était qu'une béquille pour être avec les autres. »
« C'est un changement radical. Maintenant, je sais et je peux bouger librement parce que c'est moi qui sais, pour moi. Les autres ne savent pas tout... Je peux être avec les autres sans me perdre. »

L. est un sujet surprenant qui arrive à ne pas céder aux solutions identificatoires qui ne parviennent pas à la mettre à l'abri de l'énonciation de l'Autre. On dirait de l'ironie, qui a pour effet une prise d'énonciation conquise grâce à son savoir en tant qu'il rend incomplet et inconsistant, comme le propose Éric Laurent, le tout savoir de son Autre maternel.

Exister, avoir un corps, trouver son énonciation, se produire comme sujet : autant d'effets d'une opération à laquelle L. convoque quiconque se fait partenaire de son acte, partenaire réglé quant au savoir et à la jouissance ; réglé car orienté par la logique du sujet.

C'est à partir de cette place réglée que nous essayons de pratiquer à plusieurs. C'est-à-dire que pour Joe comme pour L., nous nous adressons à eux toujours de telle sorte qu'il n'y ait pas de coïncidence entre notre parole et la position de l'*Urvater*. Nous essayons de partir d'une position où nous nous entretenons l'un l'autre dans une place de destitution.

La solution à plusieurs

C'est à cette fonction que le fondateur nous convoque : il nous soutient à nous confronter au réel que le sujet est en train de traiter, en tant que partenaires de son acte. Il est là pour que nous nous *entre-tenions* à plusieurs à partir d'une position permanente de destitution.

Ainsi le fondateur dit oui aux éducateurs pour qu'ils restent attentifs à se faire partenaires du sujet à qui nous ne cessons pas de dire oui, pour que son sinthome, ayant fonction de suppléance, soit un non adressé à son Autre.

A leur opérations « nécessaires » nous répondons par une équipe à plusieurs « nécessaire », c'est-à-dire à l'intérieur de laquelle nous ne cessons pas de nous faire partenaires. Une équipe où, quant à la fonction, un éducateur vaut l'autre. Nous nous relayons pour nous prêter, au-delà du style, des manœuvres propres à chacun, à la même politique : l'acte du sujet.

L., et les enfants psychotiques, nous demandent d'incarner un Autre traversé par cette destitution entretenue à plusieurs, garants de la prise d'énonciation du sujet. Pour cela nous

aussi nous sommes poussés à inventer un certain forçage de discours : là où le discours de l'analyste n'est pas applicable, le désir de l'analyste peut l'être, en tant que cela implique que chaque éducateur se fasse partenaire du sujet et de son opération. Désir de l'analyste, qui peut surgir chez quiconque se laisse convoquer par les bouts de réel.

« Il faut ne pas céder sur le désir de parier pour l'existence du sujet déjà là où tout permet de l'oublier si facilement. Se mettre à plusieurs pour mieux se donner le courage de ne pas céder sur le désir. Belle leçon de vertu psychanalytique » écrit Éric Laurent[5]

On peut dire que la pratique à plusieurs pourrait être non seulement une réponse aux quatre impasses, mais, grâce aux psychotiques, elle pourrait être une condition nouvelle pour faire école, à la condition de nous faire, à plusieurs, les passeurs des bouts de réel et de l'acte du sujet.

---

* Exposé fait à l'E.C.F., à la soirée de présentation du volume *Le symptôme-charlatan*, Seuil, Paris, 1998.

[1] J. Lacan, « Conférence à Genève sur le symptôme », *Bloc-notes de psychanalyse,* 5, 1985, p. 17.
[2] J.-A. Miller, « Montré à Prémontré », *Analytica,* 37, p. 29.
[3] Ibid., pp. 29-30.
[4] Ibid., p. 31.
[5] E. Laurent, « Plusieurs », *Préliminaire*, 9-10, p. 3.

12. Les conditions de l'Autre et l'ancrage

Virginio Baio

Ce texte a été préparé, discuté en réunion générale, et chaque membre de l'équipe y a mis du sien. A partir du thème de ces Journées, nous avons rassemblé les questions et les impasses auxquelles, à l'Antenne, nous sommes confrontés chaque jour lorsqu'un enfant psychotique essaie de se produire, de s'ancrer comme sujet à l'Autre. Ces questions et ces impasses portent sur trois axes.

Premièrement, elles concernent les conditions auxquelles nous devons répondre, comme partenaires, pour être à l'heure de l'acte du sujet psychotique.

Deuxièmement, elles concernent les deux temps logiques nécessaires à ce que l'enfant psychotique «se produise »[1] comme sujet.

Troisièmement, elles portent sur la nécessité d'aller au-delà du renforcement des identifications imaginaires, pour viser la « prise d'énonciation »[2] du sujet psychotique.

Il sera question ici du premier point.

Les conditions de l'Autre

Pour parvenir à «se produire comme sujet », pour passer de la position d'objet d'un Autre fou à celle d'un sujet qui est, selon l'heureuse expression de Véronique Mariage, dans un « nouveau type de lien social »[3], il est nécessaire, pour certains enfants psychotiques, de faire une rencontre, de rencontrer un autre qui soit traversé par certaines conditions. Quelles sont ces conditions ?

La pratique à plusieurs[4] a été précisément inventée pour répondre à ces conditions qui sont au nombre de deux.

Un autre qui sait

Premièrement, il est nécessaire que l'Autre, et en l'occurrence il s'agit des éducateurs orientés par S. Freud et J. Lacan, il est nécessaire que ces éducateurs sachent. Que doivent-ils savoir?

Ils doivent savoir que le battement appliqué par tel enfant à une bandelette, que le blocage appliqué par tel autre à son inspiration, que la nécessité pour un troisième d'être en permanence accompagné d'un petit ourson (« Je suis Christian », nous dit celui-ci en montrant le petit ourson qu'il appelle Christian », que les différentes manœuvres de ces enfants répondent à une logique. Elles répondent à la logique d'un sujet déjà au travail pour quitter sa position d'objet par laquelle il « sature » un Autre déréglé. Les éducateurs doivent savoir que ces différents : objets, bandelette, inspiration, ourson, ont une fonction logique, qu'ils sont autant d'organes supplémentaires, comme dit Éric Laurent, d'organes qui tentent, faut de la signification phallique, d'inscrire le sujet, de l'ancrer.

Mais « l'inscription », l'ancrage de cette construction, faite de savoir, ne parvient pas à se réaliser. Il lui manque, pour se réaliser, un Autre, un partenaire, auprès duquel le sujet puisse vérifier sa « prise d'énonciation », auprès duquel il puisse vérifier qu'il a sa place, un « droit » à l'énonciation, et à propose duquel il puisse vérifier que celui-ci est là au rendez-vous, juste pour garantir au sujet qu'il est le seul à savoir pour lui-même.

Par cette construction minimale de savoir, le sujet psychotique vise, comme le propose Éric Laurent, à décompléter le tout-savoir absolu de son Autre fou. Il essaie, par son énonciation

et pas sa construction de savoir, de décompléter l'énonciation folle de l'Autre et le savoir absolu de l'Autre sur lui.

Voilà ce qu'en tant qu'éducateurs, nous avons à savoir. Nous avons alors une chance de fonctionner comme lieu et condition pour que le sujet psychotique puisse passer d'une rencontre avec un Autre déréglé à une rencontre avec un Autre auprès duquel il puisse creuser, tailler sa place de sujet.

Autre sous condition

enfant objet	------->	enfant sujet
Autre qui sait tout		Autre qui ne sait plus tout

Un autre qui sait ne pas savoir
C'est pour cette raison qu'il est également nécessaire, et c'est la deuxième condition, que les éducateurs sachent ce qu'ils n'ont pas à savoir[5]

Que n'ont-ils pas à savoir ? Ils n'ont pas à savoir pour le sujet, à la place du sujet, ce qui lui convient, le temps qu'il lui faudra pour construire son savoir et les lieux qu'il choisira pour le faire. Ils n'ont pas à lui donner rendez-vous, mais, au contraire, à être à son heure et là où il élabore.

Par exemple, Igor construit son savoir en circulant dans la maison, en vérifiant, dans un premier temps, les circuits des différents tuyaux de la maison, en vérifiant, ensuite, les différents circuits du corps humain, en vérifiant enfin sur une carte géographique les lieux d'habitation des différents éducateurs. Taon construit son savoir à partir d'une petite voiture rouge à laquelle il applique un va et vient, il réalise ensuite un circuit qui va du marchand de journaux, en passant par l'église, à la gare et enfin au monument aux mort. Joe passe de la vérification, dans un premier temps, du bon ordre des choses - que les éducateurs sont bien là où il faut et que les activités se déroulent comme prévu - à la vérification, dans un second temps, dans le jardin, dans le bois, dans le dictionnaire, des différentes classifications des arbres, des insectes, des différentes saisons, du temps, jusqu'à élaborer des histoires de dinosaures, de tyrannosaures, de crocodiles-papa, de crocodiles-maman et de crocodiles-bébé.

Tous sont au travail pour s'ancrer à une signification, faute de disposer de la signification phallique.

C'est Igor, taon et Joe qui savent, et par rapport à cela, les éducateurs déploient une double stratégie. D'une part, ils sont intraitables vis-à-vis de quiconque vient en position de savoir à la place du sujet ou vient empêcher la construction du sujet ; d'autre part, ils sont docilement au service de la création de signification du sujet.

Intraitables
Un matin, alors que la maison était toute plongée dans une atmosphère de travail, on entend tout à coup des cris et des hurlements : « Ras le bol », « On nous empêche de travailler », « Pain de justice », « Nous faisons la grève ». Les enfants manifestent. Nando, le responsable de l'atelier « *Carpe diem* » est à leur tête. Ils circulent dans toute la maison et brandissent des panneaux sur lesquels sont inscrites leurs protestations.

Que s'était-il passé ? Nando avait découvert l'atelier où il travaille avec les enfants encombré par des tas de d'objets. Ce n'était pas la première fois et cela les obligeait chaque fois à employer du temps pour remettre de l'ordre. Ils ont donc décidé ce jour-là de manifester.

Nando a dit : « basta !» Il l'a dit, avec les enfants et en leur nom : « Non, ça suffit que l'on nous empêche de travailler ! »

Mais il y aussi un autre « Non ! » à crier. Non seulement, il n'est pas question que l'on nous empêche, mais encore : « Il n'est pas question que l'on nous oblige... ! »

C'est le cas lorsque Fred ou Ted se mettent à vider tout ce qu'il y a dans le réfrigérateur. Les éducateurs interviennent alors en criant un « Non !» à tout ce qui oblige à manger, à vider le réfrigérateur. Les éducateurs sont donc intraitables, non seulement avec « ce qui empêche » le sujet, mais aussi avec « ce qui l'oblige » à se faire objet à dévorer.

Le « Non » à « ce qui empêche » vise à garantir au sujet le droit à sa propre énonciation ; le « Non » à « ce qui oblige » fait porter l'interdit sur l'énonciation de l'Autre.

Ainsi, si les éducateurs respectent cette double condition - savoir qu'il y a là un sujet déjà au travail, et savoir ne pas savoir quelle est la signification de ce sujet - les enfants parviennent à « s'ancrer » à ces éducateurs, à transférer sur eux. Les éducateurs opèrent dans la perspective d'une inscription de la construction de savoir du sujet, puisque c'est grâce à celle-ci qu'un sujet peut «se produire », qu'un sujet peut avoir une place chez l'Autre.

Dociles

Les éducateurs, par ailleurs, doivent être dociles. Par exemple, Chantal, qui est logopède, reste docile à l'élaboration d'Abdel. Celui-ci, parmi de nombreux bouquins, s'intéresse tout particulièrement aux ouvrages représentant des dessins animés de Walt Disney. Il recherche les images d'action où il s'agit de pousser, tirer, tomber, glisser. Il demande alors à Chantal de verbaliser la scène et il aime qu'elle ajoute des bruits incongrus qui sonorisent l'effort. Il s'intéresse ensuite aux petits trains, et demande à Chantal d'assembler un train et ses wagons, de répertorier différents modèles de trains.

Il faut donc à Abdel un Autre qui est docile à son énonciation et à son élaboration, un Autre auprès duquel il peut vérifier sa construction. Vérification, qui est la condition même pour l'inscription de sa construction.

Abdel fait de même à l'atelier de Gwendoline. Il tend une feuille et un feutre afin qu'elle dessine Gus, la souris de Cendrillon, seulement la tête ou parfois avec des jambes, un pantalon, des bras, des mains et des pieds.

Cette docilité de Chantal et de Gwendoline implique également le respect de l'espace et du temps du sujet. Ces enfants ont besoin, en effet, de leur espaces 'le jardin, la maison, la gare, l'église) où ils circulent pour réaliser leur construction. Par ailleurs, nous remarquons que leur rapport au temps est perturbé : aux questions, soit ils ne répondent pas du tout, soit ils répondent impérativement trop tôt, soit ils font juste écho au lieu de répondre, soit encore ils répondent en retard, en interposant entre la question et la réponse un tel laps de temps que l'une se trouve déconnectée de l'autre[6].

Ainsi, par exemple, un jour, alors qu'il s'agit pour Marie de s'habiller (et bien souvent, nous trouvons plus pratique de l'habiller nous-mêmes), Danièle lui demande si elle est d'accords ou non de s'habiller et elle attend sans bouger ni parler. Après quelques minutes, Marie se met à remonter elle-même son pantalon. Danièle la coiffe alors en lui disant qu'elle va essayer de faire comme Chantal qui le fait si bien, mais qu'elle n'est pas sûre d'y arriver. Danièle lui met un petit élastique dans les cheveux. Au même moment, et comme Danièle, Marie se saisit alors d'une mèche de ses cheveux !

Les conditions d'un Autre entretenu en permanence

Comment donc parvenir à entretenir en permanence cette double condition - savoir que sous la construction du sujet, il y a son énonciation, et savoir ne pas savoir à sa place - double condition grâce à laquelle le sujet psychotique peut nous accepter comme partenaires ?

Si cette double condition a chance d'être entretenue en permanence, c'est grâce à la réunion générale. Le dispositif de la réunion générale a pour fonction d'être le lieu où les éducateurs se font convoquer par les impasses, par les bouts de réel qu'ils rencontrent dans leur pratique, le lieu où ils vérifient en permanence si le sujet psychotique est au travail de sa construction et si eux-mêmes sont dans les conditions qui permettent l'acte du sujet psychotique.

Dans la réunion générale, nous essayons de vérifier si le sujet psychotique s'est bien ancré à l'un ou l'autre d'entre nous et s'il peut ainsi réaliser une construction grâce à laquelle il pourra s'ancrer comme sujet dans l'Autre.

L'inscription d'une construction de savoir est une première dimension qui peut, logiquement, ouvrir à une seconde, l'insertion dans un lieu social et enfin, à une troisième, le surgissement du goût de savoir et d'apprendre.

Si la réunion générale nous sert à vérifier en permanence, à la lumière des hypothèses de S. Freud et de J. Lacan, que nous sommes « tous traversés » par les conditions nécessaires pour être choisis comme partenaires par le sujet psychotique, chaque éducateur est cependant laissé à son savoir y faire avec ces conditions. Chaque éducateur est laissé à son style, à ses manœuvres : si nous comme tous orientés par la même stratégie, nous comme tous libres quant à la tactique.

Ainsi, la réunion générale fonctionne à nous entretenir dans cette double condition de « savoir » et de « savoir ne pas savoir », ce qui a souvent pour effet de nous délester de nos positions fantasmatiques pour être, au contraire, attentifs à l'acte du sujet psychotique.

Pour conclure

Un soir, à la réunion de parole, Bruno dit : « Vous savez, ce soir, il y a le match de la coupe du monde Colombie-Roumanie. » Nathalie se précipite alors pour préparer les accessoires des supporters.

L'heure venue, à l'entrée de la pièce télé, chaque enfant reçoit les drapeaux portant le nom de l'équipe dont il veut être le supporter, les sifflets, le chapeau, et il s'installe sur les bancs de son équipe.

La maison est traversée d'un joyaux brouhaha. Dans la salle, les drapeaux s'agitent. Tous les éducateurs, Nathalie, Chantal, Bruno, Gwendoline se mêlent aux deux camps.

Gwendoline explique à Willy les règles du jeu et celui-ci soudain lui dit : « Mais pourquoi courent-ils tous derrière le ballon ?» Ensuite, pendant le match il poursuit : « Hé, il ne peut pas frapper l'autre, sinon c'est un carton rouge et on est exclu !»

Max s'énerve : « Alors, c'est quand que les joueurs marquent ?»

Enfin, une équipe vient d'inscrire le premier but. C'est l'explosion de cris. Il y a ensuite les ralentis. Re-explosion de joie, et Max de dire : «Ça y est, encore un but : il a encore marqué...»

Max, à différence des autres enfants, est le seul à rester accroché à son équipe, pendant tout le match.

Teresa, qui est colombienne, n'accepte pas souvent qu'on la considère colombienne. Mais quand Nathalie lui dit : « Ah mais une colombienne va supporter la Colombie », elle accepte et prend le drapeau de la Colombie.

Charles imite les autres supporters. Comme eux, il crie, rit, agite le drapeau, et frappe dans les mains. Mais, au lieu de regarder le match, il regarde les autres enfants.

C’est la mi-temps. Willy demande où vont les joueurs. Gwendoline lui répond qu’ils vont se reposer, prendre une douche et, d’ailleurs, que l’on va faire comme eux. Ils vont se doucher et ils reviennent ensuite pour voir la seconde mi-temps.

En conclusion, les éducateurs sont là pour essayer de se faire les supporters du sujet, afin que celui-ci puisse marquer son but, marquer sa prise d’énonciation, inscrire ses significations, marquer son savoir ironique, et ce, jusqu’à, à la limite, faire un pas de plus, celui d’être un *Witz* pour les éducateurs. Mais cela ne peut pas céder sur un « savoir faire une place à l’énonciation du sujet » et sur « savoir ne pas savoir ».

[1] J.-A. Miller, « Produire le sujet ? », *La clinique psychanalytique des psychoses.* Actes de l’Ecole de la cause freudienne, Montpellier, 1983, pp. 50-54.
[2] Expression que nous employons à l’Antenne 110, lorsque nous voulons souligner l’acte du sujet psychotique en tant qu’il contre l’énonciation de l’Autre.
[3] V. Mariage, « La pratique à plusieurs en institution », *Préliminaire,* Publication du Champ freudien en Belgique, 9-10, 1988, p. 219.
[4] « La pratique à plusieurs » est le titre que J.-A. Miller a inventé pour traduire ce que l’Antenne 110 lui avait proposé comme thème pour les Troisièmes Journée du Réseau International d’Institution Infantiles, qui ont eu lieu à Bruxelles, le 1 et 2 février 1997. Il nous semble, sans entrer dans les détails, bien dire la particularité de la fondation, en 1974, par Antonio Di Ciaccia, de l’Antenne 110.
[5] De cette condition, dont Antonio Di Ciaccia a fait un des enjeux de sa fondation, Nathalie Gheysen en avait déjà parlé, à l’occasion des Troisièmes Journée du RI³. Son texte a été publié dans les Actes de ces Journées : « Savoir ne pas savoir ? », *Préliminaire*, 9-10, pp. 105-109.
[6] Antenne 110, « L’Autiste : un psychotique au travail », *Préliminaire*, 5, 1993, pp. 7-18.

13. Aller au-delà de l'identification ?

Virginio Baio

L. est une jeune femme d'une trentaine d'années, séparée, qui a un enfant de sept ans.

L. me téléphone pour avoir un rendez-vous. « Vous avez parlé du désir de l'analyse comme sachant incarner le réel, sachant vibrer de façon avertie... C'est mon problème : je ne sais pas vibrer avec les autres. »

« En fait, me dit-elle, toute petite je n'existais pas pour mes parents parce qu'ils ne m'appelaient pas. J'ai toujours eu des difficultés avec mon père : il était toujours destructif. Il ne s'est pas battu pour moi, il m'a abandonnée, toute petite et il est parti en me livrant à ma mère. »

L. n'existe pas pour ses parents. Son père est pris par ses études ; sa mère est dépressive et souvent angoissée. L. dit : « Ils ne m'ont jamais appelée par mon prénom. Mais je me sens liée à ma mère à cause des émotions qui m'envahissent. »

Exister par le contact

« J'ai commencé à exister à trois ans chaque fois que le fils de ma nourrice, qui avait cinq ans, venait la nuit dans ma chambre pour me toucher. Cet enfant voulait aussi que je lui fasse voir mon sexe. Je faisais alors ce qu'il me disait : il se lançait sur moi et je ne comprenais pas. J'attendais ce moment parce qu'alors j'existais. Quand il me touchait, je ressentais mon corps. C'était comme si tout ce qu'il faisait devait se passer, ça devait être comme cela. »

« Lorsque la maman d'une copine frappait ses enfants, je me mettais dans la file, attendant de recevoir moi aussi des fessées : si elle me frappait, alors j'existais. »

« Depuis toujours, je ne savais pas qui j'étais, ce qu'il fallait faire, comment faire pour vivre. Alors je regardais comment les autres faisaient, je les copiais comme si les autres savaient. Mais cela ne m'aidait pas. C'était comme une robe qui m'aidait seulement pendant un temps.

Au fond, je ne pouvais pas parler de moi parce que je n'existais pas, parce que personne ne me disait : « Tu es... »

« A 18 ans, quand je suis partie de la maison, pour me libérer de ma mère, je suis devenue toxicomane. En disant que j'étais toxicomane, j'avais une définition de moi-même, alors j'existais. Parce que cela obligeait les autres à me soigner. Cela m'a sauvée. Être soignée d'un côté me mettait à l'écart, mais, de l'autre, m'apportait une reconnaissance. »

Exister par l'Héroïne

« Grâce à l'effet de l'héroïne je suis devenue nue, je n'étais plus un fragment. Je retrouvais à l'intérieur de moi un état d'unité, et en dehors, une reconnaissance. Mais l'héroïne était importante par le jeu d'alternance qu'elle introduisait entre le plaisir de la substance et la douleur de l'abstinence. La douleur liée à l'abstinence était fondamentale parce qu'elle m'introduisait dans le temps, elle me donnait la sensation d'exister. Plus exactement c'était le passage de la frontière entre le plaisir et la douleur, qui me donnait le plaisir de l'unité de moi-même et la sensation d'exister. Grâce à l'héroïne, tous mes « morceaux » se mettaient ensemble : je sortais de la marée des sensations déliées entre elles. Je ressentais que j'étais dans mon corps, mais je n'avais pas la sensation d'exister qu'à la condition d'être dans l'abstinence. Ou j'avais un corps et je n'existais pas, ou j'existais mais je n'avais plus de corps.»

« J'ai arrêté l'héroïne du jour au lendemain, au moment où j'ai su que j'étais enceinte. Je n'avais plus besoin qu'on m'appelle toxicomane pour exister. J'existais maintenant sous un nouveau nom : je pouvais avoir une autre définition de moi-même. »

Cependant L. continue à être dans l'impasse, parce que pour exister, elle ne peut pas se passer de l'Autre, cela au prix de se perdre dans l'Autre.

Elle a un ami dont elle est amoureuse. « J'ai besoin que mon ami me touche la peau. Je suis hypnotisée par lui. C'est un automatisme : je ne vis que par ce que je ressens mais quand il me touche, je perds ma volonté. Je vais vers lui et je perds alors ma place comme si entre lui et moi il n'y avait plus de bord. Alors j'ai peur. Ce n'est pas l'Autre qui envahit mon champ, dit L., mais c'est moi qui sors de mon champ pour m'occuper de l'Autre. En sortant de moi, dit-elle en dessinant sur une feuille des cercles d'Euler, je perds quelque chose : il se crée un vide dans mon champ. Si je sors, c'est pour discuter avec ma mère. J'ai toujours pensé que c'était ma mère qui entrait dans mon champ, tandis que c'était moi qui sortais du mien. C'est comme si durant toute ma vie j'avais dû sortir de moi pour démontrer à l'Autre qu'il ne savait pas. En fait, encore maintenant, ma mère veut tout savoir de ma vie sentimentale, de mon travail. Ma mère doit tout savoir, je dois tout lui dire, tout lui expliquer, tout justifier. »

« Depuis le jour où vous m'avez dit : « Vous avez le droit. », tout a changé pour moi. Spontanément, j'ai pu dire « non » à ma mère. Avant, je la laissais c'occuper de mes problèmes. Maintenant, j'ai le courage de lui dire : « Ce sont mes affaires. Je ne veux pas que tu te soignes en t'occupant de mes affaires !»

« Vous avez le droit… »

Une des premières fois où L. me parle des invasions de sa mère et qu'elle n'ose pas aborder certaines choses, je lui dis : « Vous avez le droit de dire non, de ne rien dire ni à votre mère ni à moi à qui que ce soit. Vous êtes la seule à savoir. Et votre maman, qu'elle aille chez son psy pour parler de ses problèmes ! »

L., surprise, reste longtemps silencieuse et se met à pleurer. Puis : « Vous avez le droit... » Personne ne m'avait jamais dit une chose pareille auparavant. Personne ne m'a protégée. C'est la première fois dans ma vie que quelqu'un me dit que moi aussi je peux dire non. »

« C'est grâce au travail que je fais ici que je découvre qu'il y avait des choses inacceptables, que j'avais le droit de dire non à ma mère, à mon père, à mon mari et à mon fils. »

Il y a quelques semaines, L. dit : « Maintenant, grâce au travail énorme que je suis en train de faire je peux dire «je suis ». »

Au-delà d'un nom

« Je suis au-delà d'un nom. Être toxicomane, mère, ces définitions de moi-même n'étaient que des robes qui ne m'allaient pas. J'étais constamment dans l'émotion. Le nom est une substitution, il est universel : « toxico », « mère », ... Je sentais que le nom n'était qu'une illusion, une béquille pour être avec les autres, mais c'était un imbroglio par rapport à moi-même : en me disant « toxico », « mère », je me trompais moi-même. Maintenant je fais la maman, mais «je suis » : cela me donne de la satisfaction mais me plonge dans la solitude. Satisfaction de ne pas craindre de me perdre comme cela se passait auparavant. Avant, j'attendais que les autres me disent « Fais ceci, fais cela !» Pour être, je devais être quelqu'un d'autre. Maintenant, je ne dépends plus des autres. Je bouge, je fais, je ne suis plus en attente d'un signal, d'un permis. Je bouge sans avoir besoin des signaux de l'Autre. »

« C'est un changement radical. Maintenant, je sais et je peux aller où je veux. Je sais que je sais. Je ne suis plus immobile et je peux bouger librement parce que c'est moi qui sais, pour moi. Les autres ne savent pas tout. »

« J'avais des problèmes aussi avec le temps. Avant, après avoir vécu des moments heureux avec mes amis, je restais pendant des heures immobile, assise sur une chaise, en passant en revue sensations, phrases, images vécues. Je ne pouvais vivre que dans le passé. Je ne pouvais vivre dans le passé que s'il était passé. Si j'essayais de vivre dans le présent, j'avais l'impression que tout allait exploser. J'ai dû arrêter ces exercices. »

« Maintenant je peux dire que «je suis » mais je suis seule. Il n'y a plus de compromis. Quand je dis «je suis », mon «je suis » ne peut pas être représenté. Mon «je suis » est sans l'Autre. Par le nom, il est facile de se rencontrer. Par exemple, quand je dis «je suis grande, petite » c'est compréhensible, mais le nom ne donne pas un «je suis ». Il n'y a aucun nom qui peut nommer le «je suis ». Le mien est un «je suis » sans adjectif. Je suis au-delà des adjectifs. Comme si mon être était un être sans adjectifs. »

« Avant, je cherchais un «je suis » comme entité. Maintenant, c'est un «je suis » qui a son propre mouvement, un mouvement différent du mouvement des autres. Je peux dire «je suis » parce que j'ai mon mouvement à moi. C'est un «je suis » toujours stable même s'il change tout le temps. Je peux être avec les autres sans me perdre. »

« Maintenant, j'ai du plaisir au contact, au toucher : j'aime toucher mes cheveux, mes tissus, mes vêtements. Avant, c'était mon ami qui avait ce pouvoir. Maintenant, je l'ai moi aussi. J'ai cette autonomie et je ressens la beauté. C'est une découverte ! L'autre jour, en me regardant dans le miroir, je me suis dit : « Mamma Mia, que je suis belle. » J'étais surprise parce qu'auparavant j'évitais de me regarder dans le miroir. C'était la première fois que je pensais une chose pareille ! Auparavant il y avait des moments où je ne me reconnaissais plus dans le miroir. Je ne savais plus qui j'étais, où j'étais. Avant, quand mon ami me touchait, j'éprouvais du plaisir mais il y avait du danger : je perdais tout contrôle, je ne me sentais plus. Je n'étais plus sûre de ce que je pouvais faire. Face au geste de l'autre, je ne pouvais ni l'interdire ni l'autoriser. Maintenant, j'ai trouvé une solution. Je peux lui permettre de toucher mon corps ou arrêter son initiative. »

« Avant, il me manquait un point de référence, un fil conducteur. Maintenant je l'ai. Je vis dans la solitude, mais je peux dire «je suis ». Pour cela, j'ai dû faire un travail énorme ! Je sens que je suis sur le bon chemin : pour la première fois de ma vie, je sais ce que je veux et je le réalise.»

Pour conclure en huit points

1. L. est un sujet surprenant et logique. Infatigable, elle ne cède pas aux solutions identificatoires pour parvenir enfin à se positionner, à prendre sa place, à se produire comme sujet.
2. Elle ne cède pas à la solution des nominations identificatoires (toxico, mère), qui n'arrivent pas à la mettre à l'abri de l'énonciation de l'Autre.
3. Elle dénonce la « robe », la solution ségrégative de la toxicomanie même si elle est déjà une modalité pour gagner une place dans l'existence, pour être dans le lien social.
4. Elle démasque l'imbroglio de la représentation signifiante en voulant aller au-delà des identifications. Peut-on parler ici de chute des identifications ? On pourrait y voir une forme d'ironie. Ironie sur les identifications comme effet d'un sursaut du sujet et d'une prise d'énonciations.
5. Enonciation conquise grâce au savoir. A son savoir en tant qu'il rend incomplet, comme le propose Éric Laurent, le tout savoir de son Autre maternel.
6. Peut-on parler d'un moment de passe dans le travail de L. ? Oui, si l'on considère qu'un sujet se produit en tant que passant d'une position où il est pris dans le tout savoir de l'Autre, à celle de le faire inexister.
7. Exister, avoir un corps, trouver son énonciation, se produire comme sujet : autant d'effets d'une opération à laquelle L. convoque quiconque se propose comme partenaire de son acte. Quiconque est en syntonie avec les conditions que le sujet exige : un partenaire

réglé. Réglé quant au savoir et à la jouissance ; réglé car orienté par la logique du sujet ; réglé car garant de l'énonciation du sujet.

8. Enfin, elle parle de solitude. De quelle solitude ? La même que celle des analysants qui poussent leur analyse au-delà de la limite fantasmatique ? Ou celle qui est l'effet d'un autre parcours, celui d'un savoir y faire face à un Autre déréglé ? Ou cette solitude n'est-elle pas le prix à payer par tout un chacun, à chaque nouvelle énonciation du sujet ?

Je dois à L. un enseignement rigoureux et riche, effet d'un chemin dans lequel L. M'a inclus pour sortir de l'impasse des identifications, pour aller au-delà, à un acte de prise d'énonciation.

Pour cela, soutenu par Freud et Lacan, j'ai envers L., de la gratitude.

14. La confidence des contrôleurs. Deux expériences de contrôleur

Virginio Baio

Je parlerai de deux expériences de contrôleur. Elles semblent distinctes mais s'influencent réciproquement.

Contrôlant

« Pourquoi voulez-vous que votre patient revienne ?» me dit mon contrôleur. Une voile tombe : surpris, je me découvre en position de demande. Mi-on contrôleur, en tant qu'analyste, interprète ma demande symptomatique. Je fais alors à ce contrôleur une demande d'analyse. Il devient mon deuxième analyste et je poursuis mon contrôle chez un autre analyste contrôleur.

Contrôleur

Ma pratique de contrôleur est récente et limitée. Récente, parce que je n'ai reçu des demandes de contrôle qu'après ma passe ; limitée, parce qu'il s'agit d'un petit nombre de demandes de jeunes analystes.

De cette expérience, je peux dire que je réponds à la demande du contrôlant :

- En vérifiant s'il est en analyse et s'il a dit à son analyste qu'il recevait ;
- En me faisant lecteur du cas du sujet en analyse, c'est-à-dire que j'essaie de repérer sa position subjective, ses signifiants, sa question sous le symptôme, sa position quant à l'objet. En me faisant lecteur de la conduite de la cure par le contrôlant, quant au symptôme à *sinthomatiser* ou à subjectiver, à la place d'où se faire partenaire du patient, à l'installation du transfert, à la coupure, à l'interprétation et au fantasme. En vérifiant que l'analyste n'opère ni à partir de son contre-transfert en faisant intervenir ses signifiants et sa position fantasmatique, ni à partir d'une position imaginaire en usant de suggestion, de conseils, de solutions. En contrôlant qu'il ne se précipite pas à comprendre mais qu'il prend le temps d'apprendre la *langue du patient.* En m'assurant que l'inconscient est au travail de répondre, par les formations de l'inconscient, à l'acte de l'analyste ;
- En me soutenant de l'expérience de mon analyse, des contrôles, de l'enseignement clinique de l'Ecole, de l'enseignement clinique des Analystes de l'Ecole, en renvoyant aussi le contrôlant à cet enseignement de l'Ecole ;
- En faisant de tout ce savoir, un savoir qui vise à serrer, border, non pas à couvrir S(A), mais à rendre ce trou opératoire.

Une surprise

Je reçois en contrôle une jeune analyste qui s'autorise à recevoir après treize ans d'une analyse qu'elle vient d'arrêter. Après quatre rencontrent, elle disparaît. Deux ans plus tard, étant plus-un d'un cartel de la passe à l'entrée[1], j'entends les passeurs témoigner de la passe de cette jeune analyste qui a repris une analyse depuis deux ans. « Fille du devoir », elle doit être fille de bien, puis une écolière bien, puis une analysante bien. C'est ce qui fait que dans sa première analyse, elle n'a pas pu parler de ses symptômes parce que «il ne faut pas que cela dérange le travail de l'analyse ». Elle s'est même mariée sans en parler en analyse. Les passeurs amènent trois rêves qu'elle a faits pendant qu'elle était en contrôle chez moi.

Dans ces trois rêves, la jeune analyste me fait incarner, en tant que contrôleur, la fonction de l'analyste. Ce qui y fait surtout surface, c'est sa question concernant la maternité qu'elle n'avait pas travaillé en analyse, et elle interprète que c'est le moment pour elle de sortir d'une dimension de « tromperie ». Elle décide de se faire elle-même « lectrice de son inconscient » et de sortir d'un entre-deux, psychanalyse et contrôle, en reprenant son analyse avec une

analyste femme, avec laquelle elle pensait pouvoir plus facilement parler enfin de son problème, « devenir mère ».

La surprise était pour moi double. C'est d'abord la surprise liée à la vivacité et à la graine d'humour que l'inconscient de la jeune analyste me faisait endosser : ainsi dans un des rêves, le contrôleur, qui lui donne un cours de tennis, lui envoie non pas des balles, mais des choux de Bruxelles. Ensuite, la surprise était aussi et surtout liée au fait que, sans le savoir, j'avais incarné pour elle la fonction, non pas du contrôleur, mais de l'analyste, ce dont les trois rêves témoignaient.

Contrôleur contrôlé

Il m'arrive de parler à mon contrôleur également des impasses dans lesquelles je me trouve en tant que contrôleur. Je lui parle en contrôle de ma pratique de contrôleur. Il s'agit de quelques cas, mais parler en contrôle de ma fonction de contrôleur est pour moi décisif.

Par exemple, suivre les indications de mon contrôleur me permet de soutenir une jeune analyste dans un parcours surprenant, alors que j'étais convaincu que j'aurais dû arrêter de la recevoir en contrôle. En fait, dans ses cures, c'est plus fort qu'elle, dit-elle, elle se fait la mère de ses patients, s'occupant de leurs besoins de leurs difficultés dans la vie : elle les assiste, les aide en leur prêtant aussi de l'argent. Soutenu par mon contrôleur, je me mets alors à lire avec elle les différentes impasses pour en extraire la logique.

Après plusieurs mois, elle me surprend en m'apprenant sa décision : il vaut mieux qu'elle arrête non seulement son contrôle, mais aussi de recevoir comme analyste, afin de se consacrer entièrement à sa passion pour le piano.

Contrôleur de pratiques en institution

De plus en plus de collectifs opérant en institution me demandent un contrôle. Ces demandes me sont adressées parce que je travaille depuis longtemps dans une institution particulière. Ma pratique de contrôleur en est marquée. Depuis le début de cette institution (1974), le fondateur et tout le collectif allaient chaque mois en contrôle chez Françoise Dolto à Paris. Grâce à elle, le collectif est sensibilisé à la clinique du sujet. Deux ans plus tard, le directeur thérapeutique arrête ce contrôle. Pour deux raisons. Premièrement, parce qu'il ne veut pas introduire dans le collectif une distinction entre ceux qui « thérapeutisent » et ceux qui gardent les enfants, ceux qui savent et ceux qui ne savent pas.

Deuxièmement, parce qu'il ne veut pas que le collectif, par le contrôle, localise le lieu du savoir dans le contrôleur, en se déresponsabilisant tant au niveau du savoir qu'au niveau de la clinique.

L'appel à un contrôleur extérieur risque de ne pas aider le collectif :
- à répondre aux impasses de l'enfant en première personne, c'est-à-dire en assumant chacun sa responsabilité sans la décharger sur d'autres et sans se défiler.
- à se destituer de la position de se croire seul partenaire de l'enfant, en sachant recourir aux autres partenaires du collectif dans un jeu permutatif, réglé, calculé et inventif, dans un mouvement de relance d'une chaîne d'intérêts et de désirs. Il inclut ainsi le contrôle, en institution, dans la question de la « localisation du savoir ».

Ainsi, depuis 1976, la figure du contrôleur a disparu de l'institution. Ce qui se poursuit, c'est la pratique, mise sur pied dès le départ, d'un séminaire au cours duquel chacun du collectif présent la lecture des textes de Freud, de Lacan et d'analyste de notre Ecole (Miller, Laurent), mais à partir du point où il en est, à partir de son parcours singulier, à partir de ce qu'il comprend et de ce qu'il ne comprend pas.

Ce séminaire ça de pair avec la mise en commun permanente des impasses cliniques, en localisant le savoir non seulement dans les textes, mais aussi dans les impasses des enfants et dans les impasses du collectif avec les enfants.

Le directeur thérapeutique est garant qu'une « disjonction » s'opère chez chacun du collectif par rapport au savoir qu'il a de l'enfant et que cette disjonction permette l'élaboration de ce savoir, non pas comme savoir sur l'enfant, mais comme un savoir qui se fait Witz. Pour cela, la place du directeur thérapeutique n'est pas celle du savoir, ni celle de savoir pour les autres, mais c'est la place et la fonction de préserver et d'entretenir un trou central qui permet à chacun et au collectif de se destituer tout en étant pleinement responsable de l'acte que comporte le travail avec l'enfant.

Question : pourquoi alors j'accepte de faire le contrôleur des collectifs des institutions ? J'accepte de le faire justement dans la perspective de faire déconsister, et pour moi et pour le collectif auquel je m'adresse, le contrôleur comme localisation du savoir. Il s'agit d'incarner la fonction de quelqu'un qui se destitue du lieu du savoir pour que chacun du collectif s'autorise en première personne, tout en sachant se destituer de la place d'être le seul partenaire. J'accepte de faire le contrôleur pour m'y soustraire en tant que lieu d'un savoir qui entretient le collectif dans une dépendance, afin de faire exister, au contraire, un collectif où chacun, un par un, soit responsable, c'est-à-dire réponde en première personnes mais pas sans partenaire.

A partir de la rencontre faite dans mon institution, je me prête aux demandes d'être contrôleur pour les détourner de telle sorte que le collectif de l'institution subjective, fasse sienne, un par un, cette fonction, dans laquelle chacun ne cesse pas de rendre compte de sa pratique, de vérifier ensemble ses stratégies et ses tactiques, de témoigner de ses impasses, de les lire ensemble à la lumière des textes de Freud et de Lacan.
« Se destituer de la place du seul partenaire » ne consonne-t-il pas avec cette nouvelle version du contrôleur en institution : passer de la fonction de contrôleur pour se faire au contraire partenaire de chacun du collectif afin qu'il ne recule pas à faire face à l'impossible de la clinique? »

[1] D'octobre 1998 à décembre 1999, un cartel réservé exclusivement aux demandes de passe à rentrer a fonctionné en Italie.

15. Des institutions-partenaires d'une énonciation créatrice du sujet

Virginio Baio

Judith Miller et Véronique Mariage m'ont proposé de mettre quelques balises à la présentation des travaux d'aujourd'hui. Tous sont surprenants par la richesse des inventions originales de chaque sujet psychotique et par la richesse des inventions de leur partenaires. Surprenants aussi parce que tous ces travaux sont autant de réponses et de solutions afin de savoir y faire sans l'Œdipe : quelles sont alors « les questions » ? J'essayerais, comme le dit Éric Laurent, de « prévoir, après-coup »[1] les questions.

Premièrement, comment le sujet psychotique se situe-t-il par rapport au sexe sans l'Œdipe ? Deuxièmement, quelles sont les conséquences ? Troisièmement, quelle est la condition de son partenaire en institution ?

Avec l'Œdipe

L'enfant trouve sa place dans l'existence, dans le lien social, à condition, dit Freud, de rencontrer l'Œdipe dont il sort en héritant, pour les deux sexes, de la même référence : la valeur phallique. La métaphore paternelle, par laquelle Lacan réécrit l'Œdipe, est une « architecture signifiante » faire du signifiant du père, comme Nom, et du signifiant de la mère, comme désir, qui s'applique à une signification inconnue.

Cette métaphore a pour effet «de donner la clé » de cette signification inconnue, et de la donner comme signification phallique[2], comme la norme qui dit au sujet ce qu'il faut faire comme homme ou femme »[3]. Cette clé permet au sujet de s'orienter quant à «la question de son existence et de son sexe »[4] et aussi quant au temps et à l'espace.

Significantisation

Lacan récrit le phallus en en faisant le paradigme de l'opération de la négativation du corps, par laquelle le corps devient signifiant[5]; signifiant qui humanise et normalise ainsi le corps de l'enfant[6].

J.-A. Miller propose de ramener la métaphore paternelle,

$$\frac{\text{Nom-du-Père}}{\text{Désir de la Mère}}$$

par la « grande métaphore »[7]

$$\frac{\text{Signifiant}}{\text{Sujet}}$$

Comme le corps (le pénis) est élevé à la dignité du signifiant (phallus), de même l'enfant, en tant qu'objet (c'est son statut primordial), est élevé à la dignité d'être « représenté par le signifiant ». Par cette opération d'*Aufhebung,* le sujet se dote de sa « représentation monolithique »[8], d'un S1, d'un « insigne ».

Un manque

Or pour Lacan le phallus a affaire avec un manque. Il indique justement ce point de manque dans le sujet[9] qui est «la marque invisible que le sujet tient du signifiant », de l'opération de significantisation qui introduit dans le corps une domestication de la jouissance en la localisant. Le sujet est ce manque en tant que perte d'objet[10] : il est perdu comme objet de jouissance.

« L'Extraction de l'objet »
Cette perte d'objet correspond à ce que Jacques-Alain Miller appelle « l'extraction l'objet *a* », qui équivaut à l'inclusion, dans l'objet, de la castration[11]. Castration qui correspond à la significantisation lacanienne.

Condition dans la psychose

Conséquences du manque du signifiant
Quels sont alors les effets chez le sujet lorsqu'il y a défaut du Nom-du-Père et, par conséquent, défaut de la signification phallique ?[12] L'échec de la métaphore paternelle est, en réalité, l'échec de la « grande métaphore »[13]. Est ainsi atteinte la possibilité même que le sujet soit représenté par le signifiant[14]. L'enfant alors « devient « l'objet » de la mère, et n'a plus fonction que de révéler la vérité de cet objet »[15].

Non-extraction de l'objet
Sans l'opération du père, il n'y a pour le sujet ni « extraction de l'objet *a* », ni inclusion, dans l'objet, du moins de la castration. Dans la psychose, il manque l'inclusion dans le corps et dans le savoir d'un moins, du manque : il manque le manque.

Cela non seulement a pour effet la « mort du sujet », mais aussi a des effets sur les objets de la pulsion : le « regard devient visible », la « voix émarge comme audible ». Les vois et les regards se multiplient. Les loups du cas de Freud en sont le paradigme[16]. Et cela va de pair avec l'émergence du « tout-savoir » de l'Autre[17].

Signifiantisation et corporisation
Pour le schizophrène, qui est la « mesure de la psychose »[18], les deux opérations qui concernent le corps, la significantisation et la corporisation[19] n'opèrent pas.

Lorsque l'opération de *signifiantisation*, qui est le devenir signifiant du corps, n'a pas lieu, le sujet est à la merci d'un « éparpillement et une disparition du signifiant maître », mais aussi d'une « pluralisation du signifiant maître »[20].

L'opération de la *corporisation*, en tant que le « signifiant entre dans le corps » « en morcelle la jouissance, en faisant saillir le plus-de-jouir »[21], relève d'un discours qui inscrit le corps individuel dans le lien social[22].

Dans la schizophrénie le sujet non seulement n'a pas un corps, mais il *est* un corps. Le corps n'étant pas appareillé par le signifiant, la jouissance alors l'envahit. Ainsi le sujet psychotique est « hors-norme ». Il doit alors se débrouiller avec ses organes hors de tout « secours d'aucun discours établi »[23]. Pour lui « le mot n'est pas le meurtre de la chose, il est la chose »[24]. Il est « le seul sujet à ne pas se défendre du réel au moyen du symbolique, parce que pour lui le symbolique est réel »[25].

Cependant il s'efforce à une double opération : une opération d'autodéfense et d'auto-construction[26]

Une opération d'auto-défense
Du fait que le symbolique a valeur de réel, tout signe de l'Autre peut prendre pour le sujet valeur de jouissance : pour cette raison, le psychotique annule tout ce qui est signe de l'Autre : il semble ne pas nous entendre et nous voir. Quelque chose se « gèle »[27]. Toute attention de l'Autre qui le vise, n'opère pas, ou l'agresse.

Une opération d'auto-construction
L'opération d'auto-construction témoigne que le sujet psychotique est dans le langage. En appliquant des battements à son objet (une paille, une chaussure, un papier, par exemple), il essaie de réaliser une construction signifiante (faites d'un plu set d'un moins, ouvrir et fermer). Battements en deux temps appliqués à un objet, ou à son corps ou à un appendice du corps.

On pourrait dire que, par ces agissements, le sujet tente une « signifiantisation du corps », c'est-à-dire que le corps soit élevé à a dignité de signifiant.

Mais ce travail de signifiantisation du corps le psychotique l'accomplit seul, sans l'Autre. C'est pour cela que le battement est répétitif, figé, sans fin.

Comment le sujet peut-il s'en sortir ?

Traitement de l'Autre par l'introduction d'un ordre

Le signifiant est ce qui met de l'ordre dans le monde, ce qui désigne chaque chose à sa place. « En effet ce qui opère le classement, le répertoire, c'est le discours »[28].

Faute du signifiant, le sujet psychotique déploie un effort extrême, incessant, à mettre de l'ordre dans l'Autre, à repérer les circuits dans le corps, dans les pensées, à donner à chaque chose et à chaque personne sa place dans le temps.

Face au « désordre » de l'Autre, le sujet essaie d'introduire un ordre. Cela a pour effet de le pacifier. Mais cette pacification est suspendue à la permanence de cet ordre. Un changement minime, qui surgit chez l'Autre, menace la place du sujet.

Mais le travail du sujet va bien plus loin que l'introduction d'un ordre dans l'Autre.

Traitement de l'Autre par l'introduction d'un moins

Du fait que le schizophrène manque du manque, s'impose alors pour lui de faire entrer dans le réel de son corps un moins.

A. Un « tenant lie » de ce moins, de ce manque, qui nous intéresse tout particulièrement, est le «se faire fille »[29]. Le *pousse-à-femme* n'est-il pas une déclinaison de cette nécessité d'introduire un moins dans son corps et dans l'Autre ?[30] « Faute de pouvoir être le phallus qui manque à la mère, il lui reste la solution d'être la femme qui manque aux hommes »[31]. La « féminisation du sujet »[32] serait-elle une version de ce moins ? Le psychotique fait « appel à la castration sous la forme d'une soustraction » qui, ne s'accomplissant pas dans le symbolique, « se réitère dans le réel »[33] dans un « présent éternel »[34], et dans « un infini actuel ».

B. Un autre « tenant-lieu » du moins est l'*automutilation psychotique*. [35] Cette automutilation « représente la pulsion freudienne » où la « phase passive » de la pulsion est en fait une continuation de l'activité par d'autres moyens »[36]. Les manœuvres d'automutilation du sujet ne se produiraient-elles pas en vue d'introduire ce moins, ce manque dans le corps ?

Traitement de l'Autre par l'élaboration, à partir d'un organe supplémentaire

Face au défaut du signifiant, le sujet s'appareille alors d'un organe supplémentaire « bizarre et érotisé. Le schizophrène, du fait que pour lui « jamais le langage n'a pas faire organe »**[37]** tente alors de rajouter à son propre corps un organe hors-corps.

Le travail du sujet commence donc, par l'élection d'un objet parmi d'autres.

A partir de cet organe supplémentaire (une chaussure, une bouteille, une moustache, une poupée,), il réalise une élaboration de savoir originale. N'ayant pas « les semblants de tout le monde, comme le travail, les titres... il doit se les construire »**[38]**. Faute de la signification standard phallique, il se dote d'une signification à lui, non-standard.
Cet organe supplémentaire lui sert de boussole pour créer son élaboration métonymique, il doit créer ses propres semblants**[39]**. Cette élaboration métonymique, bâtie à partir d'une chaussure, d'une bouteille, d'une moustache, peut avoir une fonction métaphorisante pour le sujet, dans le sens « qu'une certaine articulation de savoir peut fonctionner comme Nom-du-Père**[40]**. Par cette élaboration, qui est surtout « une trouvaille, un bricolage », le sujet psychotique localise la jouissance »**[41]**

Elaboration délirante sexuelle

Le sujet psychotique produit donc un énorme travail afin de « localiser une jouissance désarrimée ». Comment trouve-t-il alors une solution à la position sexuée sans le secours d'un discours établi par la norme phallique ?

Par l'invention d'une élaboration de savoir quant à la sexualité, et cela dans la perspective de la construction de sa « langue privée ». Une élaboration de savoir originale peut le sortir d'une impasse ravageante quant à la sexualité et à son lien à l'Autre, et permettre que la jouissance débridée puisse venir s'y localiser. Elle sort le sujet d'une position d'objet de jouissance, mais surtout lui permet de trouver dans un S1, son point de capiton, sans lequel il ne peut s'orienter dans le lien social. Il s'agit d'un S1 grâce auquel le sujet peut « lire le monde », comme l'a dit Jacques-Alain Miller dans son dernier cours sur « le désenchantement de la psychanalyse ».

Le sujet peut donc répondre à la question de sa position sexuelle à l'intérieur de son élaboration. Elaboration, qui peut prendre les formes les plus originales et créatives comme l'écriture et la création poétique. Il sort ainsi de son égarement, pour se capitonner sous un S1 singulier, inclassable aussi quant à sa position sexuelle.

Avec quel partenaire ?

La fonction du partenaire

Le partenaire a la fonction d'assurer le sujet d'une « présence régulière », de porter une « extrême attention au moindre détail », « docile à l'invention du sujet », pour le « soutenir dans le bricolage qu'il met en place pour se défendre de l'Autre jouisseur »[42]. Partenaire qui «ne fonctionne pas comme sujet supposé savoir, mais en tant plutôt qu'il a à apprendre »[43], « lalangue particulière du patient », et qui sait « payer de sa personne pour démontrer qu'un autre peut s'insinuer, s'y plier, et ébaucher, sinon un dialogue, du moins une forme de réponse »[44]. Et cela en deux temps.

Dans un premier temps, ce partenaire « s'insère comme un bon objet, il fait la bonne mère, en accentuant sa *benevolentia* (bienveillance) ». Dans un deuxième temps, il a à s'inscrire « à une autre place que celle du bon objet », celle du Autre par rapport à l'axe imaginaire »[45].

Ainsi s'agit-il « d'arriver à soutenir le sujet dans la construction de son savoir non standard »[46] et de s'offrir à ce qu'il se serve de ceux qui l'accompagnent, comme d'un instrument souple et tolérant « à accueillir le patient dans sa singularité, sans le comparer à personne, comme l'inclassable par excellence ».

Le sujet se fait un Autre à lui

Le sujet pourra dès lors se construire un autre à lui, à sa portée, en se dotant de signifiants réels construits à partir de son Autre réglé.

Essaie-t-il par là une opération de significantisation dans le réel, qui implique cependant une certaine opération de « substitution » ? Par cette « substitution » de personnes par leurs objets ou par leurs représentations, ou par leurs tics, ou leur *la langue*, ne visent-ils par à se doter d'un Autre prêt-à-porter, qui soit présent dans son absence ? Ne s'agit-il pas là aussi d'une manœuvre d'un sujet qui « peut se passer de ses partenaires à conditions de pouvoir s'en servir ?»

Un partenaire-sinthome

Tous les travaux qui nous seront présentés témoignent d'institutions-partenaires de l'acte du sujet où se produit l'invention d'une élaboration sinthomatique originale. Pour cela, l'institution doit y mettre du sien aussi, en inventant. En inventant un « nouage inédit », une significantisation inédite, qui permet au sujet non seulement une présence plus pacifiée, mais aussi un lien à l'autre.

Ainsi le sujet psychotique, par sa création qui véhicule son énonciation inventive et originale, trouve sa place et sa position à partir de laquelle « prendre la parole » et être dans le lien social.

Ateliers, conseil, ateliers aux marches, en voiture, à la toilette, réunions de parole, cahier de bord sont des inventions de l'institution-partenaire qui fonctionnent comme points d'Archimède pour le sujet. Le sujet y fabrique son point d'ancrage, sa clé originale pare que hors standard. Il y bricole son sinthome, qui fait bord à la jouissance de l'Autre.

Par ce sinthome le sujet peut ainsi s'orienter dans l'existence, dans le sexe, dans le lien à l'Autre, dans le discours.

Pour pouvoir enfin «se passer » de son partenaire-institution, pour courir dans la vie en se servant de sa création, de son partenaire-sinthome.

---

[1] Irma, *La Conversation d'Arcachon,* La Paon, Agalma, p. 229.
[2] J.-A. Miller, *Ib.,* p. 175.
[3] J. Lacan, « Position de l'inconscient », *Ecrit,* Seuil, 1966, p. 849.
[4] J. Lacan, « D'une question préliminaire à tout traitement possible de la psychose », *Ecrit,* Seuil, p. 549.
[5] J.-A. Miller, « biologie lacanienne et événements de corps », La Cause freudienne, 44, pp. 56-57.
[6] J.-A. Miller, « Schizophrénie et paranoïa », *Quarto*, X, p. 33.
[7] Irma, *La Conversation d'Arcachon,* La Paon, Agalma, p. 182.
[8] J.-A. Miller, « Schizophrénie et paranoïa », *Quarto*, X, p. 30.
[9] J. Lacan, « La science et la vérité », *Ecrits,* Seuil, p. 877.
[10] J.-A. Miller, « Les divins détails », Cours inédit, séance du 08.03.1989, p. 33.
[11] J.-A. Miller, « Montré à Prémontré », *Analytica*, 37, p. 31.
[12] J. Lacan, « D'une question préliminaire... », op. cit., p. 558.
[13] IRMA, *La conversation d'Arcachon,* op. cit., p. 192.
[14] J.-A. Miller, « Schizophrénie et paranoïa », op. cit., p. 29.
[15] J. Lacan, « Note sur l'enfant », *autre écrits,* Seuil, 2001, p. 373.
[16] J.-A. Miller, « Montré à Prémontré », op. cit., p. 29-31.
[17] IB., p.30.
[18] J.-A. Miller, « biologie lacanienne et événement de corps », La cause freudienne, 44, p. 57.
[19] J.-A. Miller, « Clinique ironique », *La Cause freudienne*, 23, p. 9.
[20] J.-A. Miller, « Schizophrénie et paranoïa », op. cit., p. 30.
[21] J.-A. Miller, « biologie lacanienne et événement de corps », op. Cit., p.58.
[22] J. Lacan, « L'Etourdit », *Scilicet*, 4, Seuil, p. 31.
[23] J.-A. Miller, « Clinique ironique », *op. Cit.,* p. 9.
[24] IB., p. 7.
[25] A. Di Ciaccia, « Une pratique à l'envers », *Préliminaire*, 13, p. 11.

[26] J. Lacan, « conférence de Genève sur le symptôme », *Le Bloc-notes de la psychanalyse*, 5, 1985, p. 20.
[27] IRMA, *La conversation d'Antibes,* op.cit., p. 277.
[28] J.-A. Miller, « A propos des *Structures de la psychose, L'enfant aux loups et le président », L'enfant et la psychanalyse*, Eolia, p. 13.
[29] Ib.
[30] J. Lacan, « D'une question préliminaire... », op.cit, p. 566.
[31] Ib., p. 569.
[32] IRMA, *La conversation d'Arcachon,* op. cit., p. 227.
[33] Ib., p. 228.
[34] J.-A. Miller, *Il sintomo psicotico. La Conversazione di Roma,* Astrolabio, p. 214.
[35] IRMA, *La conversation d'Arcachon,* op. cit., p. 223.
[36] J. Lacan, « L'Etourdit », pp. 30-31 ; E. Laurent, « Réflexions sur l'autisme »*, L'autisme, Groupe Petite enfance*, 10, p. 43.
[37] J.-A. Miller, *Il sintomo psicotico. La Conversazione di Roma*, p. 214.
[38] Ib.
[39] IRMA, *La conversation d'Arcachon,* op. cit., p. 279.
[40] Irma, *Psychose ordinaire,* op.cit., p. 324.
[41] Ib., p. 324.
[42] Ib.
[43] Ib., p. 323.
[44] Ib.
[45] IRMA, *La conversation d'Antibes,* op.cit., p. 369.
[46] IRMA, *La conversation d'Arcachon,* op. cit., p. 268.

16. Une analyse a-t-elle structure de Witz ?

Virginio Baio

C'est en faisant lire le brouillon du texte que je préparais pour la Rencontre internationale de juillet 1996, à Buenos Aires, que quelqu'un m'a fait remarquer qu'il était « d'un humour profond ». Que cela fasse rire l'Autre m'a surpris et poussé en même temps à aller voir pourquoi. C'est ainsi que je suis arrivé à découvrir qu'une analyse portée jusqu'au bout pouvait avoir une structure de Witz.

Les nouvelles conditions de l'Autre

Dans ce texte-brouillon, j'essayais de rendre compte de comment un analysant rencontre, au moment de la passe, une nouvelle condition de l'Autre. L'analysant se trouve confronté à un Autre, comme un champ pauvre, chaste, fidèle. Mais, chose étonnante, ces trois conditions pouvaient être repérables différemment dans l'histoire de cet analysant.

Dans un premier temps, ces trois conditions (pauvreté, chasteté et fidélité) sont celles que le sujet s'engage à vivre, sous la forme de vœux religieux, en vue d'obtenir une élection divine.

Dans un deuxième temps, ce sujet dit non à cette modalité de jouir dans son symptôme pour l'élever à la dignité du symptôme analytique : cet analysant veut aller « jusqu'au bout » de la vérité qu'il se cache à lui-même.

Dans un troisième temps, après la fulguration de l'acte interprétatif de l'analyste, cet analysant découvre que ces trois conditions dont il s'était défait, réapparaissent comme faisant la trame du nouveau champ de l'Autre. Cet analysant se trouve faire ses premiers pas dans un champ inédit, fait de pauvreté, de chasteté, de fidélité.

Dans le même mouvement, il se découvre lui-même plongé dans une condition pour lui inédite: la trame du champ de l'Autre le traverse. Il en est l'effet. Il se découvre pauvre, chaste et fidèle. Grâce à une écriture proposée par J.-A. Miller, cela devient, me semble-t-il, plus clair.

Ce champ est pauvre du savoir du roman familial ; il est chaste, parce que bâti sur le « non-rapport » avec l'objet *a* ; il est fidèle, parce qu'il est orienté par la nouvelle cause, celle analytique et non plus celle fantasmatique. Cause, en tant qu'opératrice de la nouvelle condition de l'Autre.

<table>
<tr><td></td><td>analysant</td><td>analyste</td></tr>
<tr><td>$S_1 = S$</td><td>S_1 = Savoir</td><td>⇦ au-delà
Pauvreté S(Ⱥ)
(non-signification)</td></tr>
<tr><td>S = sens</td><td>a = rapport</td><td></td></tr>
<tr><td>Fidélité S(Ⱥ)
(non-sens)</td><td></td><td>Chasteté S(Ⱥ)
(non-rapport)</td></tr>
</table>

Je voudrais brièvement lire ce petit schéma, fondé sur le Discours du Maître, selon l'écriture que J.-A. Miller a proposé aux dernières Journées Franco-Brésiliennes.

On pourrait avant tout relever que le bord que le sujet traverse est celui qui délimite la réponse inconsciente du sujet, réponse qui implique des éléments signifiants et l'élément qui fait le cœur du fantasme, a, grâce auquel on peut comprendre, grâce auquel un sens peut être fixé et un savoir orienté[1].

Il me semble utile de prendre ces signifiants de pauvreté, chasteté et fidélité, qui sont des signifiants de la culture chrétienne, pour rendre compte de comment la problématique du S(A) est déjà présente chez St. Augustin, dans sa « Règle ».

Mais St. Augustin ne semble pas localiser ces signifiants à la même place que J. Lacan.

Le champ religieux implique l'existence de l'objet. Il est fondé sur un «il y a » : il y a l'Autre appareillé de l'objet. L'Autre et son objet existant : a existe dans le lieu de l'Autre en tant qu'objet regard de la vision béatifique.
Ainsi le champ de l'Autre de la religion chrétienne est un champ riche de l'objet, riche de la signification et du sens. L'Autre garantit la retrouvaille de l'objet, à condition que le sujet soit dans une position, déjà avant le jugement dernier, pauvre, chaste et fidèle. Pauvre, chaste et fidèle dans l'attente, dans l'annonce anticipée de la place qui sera un jour occupée par l'objet divin.
Une psychanalyste met, au contraire, au centre de son expérience, le consentement du sujet à une perte fondamentale, à la perte de l'objet qui faisait pour le sujet la garantie de faire Un avec l'Autre. La perte de l'objet, comme moment de terminaison de la cure, répond à la perte de signification au moment initial où le sujet subjective son symptôme. La destitution subjective répond à la subjectivation du symptôme. L'autre se révèle ainsi, à la fin, un désêtre de jouissance, et du coup, le sujet se trouve dans la destitution.
On pourrait dire encore que J. Lacan nomme autrement ce que j'ai appelé les trois nouvelles conditions de l'Autre, comme pauvre, chaste et fidèle. Il les considère comme « les trois dimensions de l'impossible : telles qu'elles se déploient dans le sexe, dans le sens, et dans la signification »[2]. Il considère ces trois impossibles comme trois noms de S(Ⱥ).

De la dépression au rire

Or, la découverte de ces trois conditions de l'Autre, pendant le moment de passe, fait sourire l'analysant. Là il est seul à rire : il découvre que ce qui faisait le cœur de son symptôme, structure, au contraire, la nouvelle condition de l'Autre.
Un autre rire surgit au moment de la transmission de sa passe : cet analysant, le rire avait déjà occupé différentes fonctions.

Le rire comme péché

Cet analysant grandit dans un milieu familial, social et religieux où le rire, c'est son interprétation, est banni. La musique, la danse, les blagues sont interdites. Le discours véhicule un «la vie n'est que sacrifice : on a à travailler dur pour se gagner le paradis ». Oser rire est vécu par ce patient comme insulte à Dieu et à la croix. Il vit déprimé et angoissé.

Faire rire comme symptôme

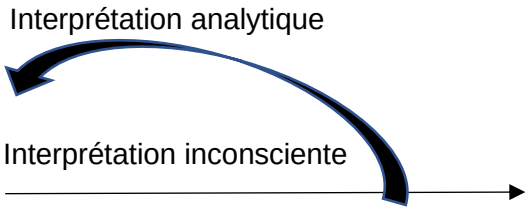
Une fois plongé dans un milieu méditerranéen, ce patient découvre ses compagnons qui s'adonnent au rire, aux blagues sans que le ciel ne leur tombe sur la tête.
Il se met alors lui aussi à faire rire. Il ne rate pas un mot qui pourrait se prêter à l'équivoque ou au double sens pour faire rire les autres. Mais surtout pour faire rire les grandes personnes. Il les fait rire parce que, pendant qu'elles rient, elles ne risquent pas de l'ouvrir pour « grogner ».

L'analyse comme un Witz

Cependant faire rire les gens ne le met pas à l'abri de l'angoisse. Angoisse présente presque en permanence liée au fait que rien ne peut venir justifier la raison de son être-au-monde.
Le choix de faire une analyse c'est aussi, pour lui, vouloir arrêter de faire le clown.

Le travail interprétatif du sujet
La porte d'entrée de l'analyse s'ouvre sur le transfert analytique au moment où fait acte, pour lui, le fait d'isoler le signifiant « l'élu » comme modalité de jouissance à la signification énigmatique qui y est inclue, a pour lui un effet d'éclair, mais « d'éclair aveugle », qui le pousse dans la perplexité[3].
Il s'agit d'une signification qui lui reste opaque. Il la cherche alors dans un autre signifiant, le signifiant de l'analyste.
L'analysant est ainsi mis « en tension » et « en attention ».

Il est mis en tension entre deux polarités : l'une, où s'installe ce signifiant opaque, et l'autre, dont l'analysant attend une réponse comme complément de signification. Il s'agit d'une mise en tension, mise en attention écrite pas le : « Qu'est-ce que cela veut dire ? »
Après ce premier moment de surprise où l'attention est réveillée, mise en éveil, l'analysant est dépisté de son attention, c'est-à-dire l'analysant leurre son attention dans l'association libre. Il se met au travail de dérouler la chaîne de son interprétation inconsciente.

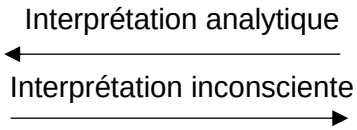


Mais ce pont sur le fleuve ne peut se bâtir, qu'à la condition que tienne l'interprétation analytique, elle qui opère à l'envers de l'interprétation inconsciente[4].
C'est la mise en tension de la question lancée vers ce lieu d'où l'analysant attend le complément de savoir, qui conditionne la production du travail du savoir inconscient du sujet. L'interprétation de l'analyste conditionne l'interprétation inconsciente du patient.

Je disais donc que cet analysant, dans le dispositif de la passe, se met à rire, mais il s'agit d'un nouveau rire.

Un Witz nouveau

Le comble est que cet analysant ne sait pas qu'il quitte une première position de Witz symptomatique pour en rencontrer une nouvelle.
On sait que le Witz, comme le rappelle J.-A. Miller[5] implique pour S. Freud trois temps.
Un premier, qui est celui du domaine du sens ; le deuxième, celui du non-sens dans le sens, qui est de l'ordre de l'énigme ; et enfin le troisième, le temps de l'expulsion par le rire.
Mais les deux premiers temps se déroulent, comme dans une analyse, au même moment.
Si on accepte la thèse de J.-A. Miller[6] que « l'inconscient n'est pas autre chose qu'interprétation... », que « l'interprétation analytique vient en second », et que l'interprétation analytique fonctionne à rebours de celle inconsciente, on pourrait alors écrire



Ainsi c'est comme s'il y avait deux flux interprétants, où l'interprétation analytique ne fait que permettre de faire sauter hors du flux du courant interprétatif les saumons des signifiants maîtres de l'interprétation inconsciente.
Mais ces deux flux ne sont pas dans une relation de réciprocité, ne sont pas symétriques : le flux de l'interprétation analytique est causal par rapport à celui de l'inconscient. Il en est la condition. Il conditionne le flux dans le lit du fleuve, il donne les coupures du flux des vagues de l'inconscient pour que l'on parvienne à remonter jusqu'à l'interprétation fondamentale, où ce qui doit sauter saut enfin, le saumon de tous les saumons, l'objet indu dans le fantasme.
C'est alors le moment des grandes chutes : chute de l'Autre et de l'objet de l'interprétation fondamentale. Reste le sujet seul, exposé au réel, dans la protection du voile fantasmatique.
Dans ce moment d'éclair où le voile du temple se déchire, le sujet plonge dans la plus grande des solitudes. C'est la destitution absolue. C'est la perplexité qui fait peu à peu surface. Pas encore le rire.

Le troisième temps du rire

Pourquoi alors parler d'analyse et de Witz ?
Parce que et l'analyse et le Witz ont la même structure et une structure à trois temps.
Là où le Witz implique le double parcours du sens et du non-sens trouvant l'aboutissement de la satisfaction de la pulsion dans le rire, une analyse aussi, mis en tension entre l'interprétation inconsciente (sens) et celle à l'envers de l'analyste (non-sens), trouve dans l'interprétation-éclair, grâce à laquelle s'opère l'acte de la traversée du fantasme, le déclenchement du temps du rire. Temps du rire, qui débute dans le temps de la passe et qui se socialise dans le dispositif de la passe.
Comme dans le Witz il y a une intention essentielle, une « intention de signification »[7] en tant qu'intention de satisfaction la pulsion[8], dans l'analyse aussi il y a une 'intention », une mise en tension vers un complément de signification. Complément de signification qui arrive sous les espèces de l'interprétation absolue, l'interprétation axiomatique du fantasme comme ce que le sujet s'est fait comme réponse du réel.

Là où le Witz en fait est au service de l'affirmation et de la satisfaction de la pulsion, une analyse, portée jusqu'au bout, est à l'origine d'une orientation pulsionnelle tout à fait nouvelle. Le lit du fleuve de la pulsion se trouve tout à fait redessiné. L'analysant est témoin d'une satisfaction pulsionnelle nouvelle, colorée d'enthousiasme.
Mais si dans le Witz le rire peut avoir lieu pendant un moment, un instant, dans une analyse poussée jusqu'à son terme logique, jusqu'à la passe, le rire prend plutôt l'allure d'une nouvelle condition pour le sujet.

Pourquoi rit-il l'analysant au moment de la passe ? Il rit, en sortant du moment de perplexité, du drame, du tragique qu'il s'était construit avec ses interprétations. Interprétations fantasmatiques qui visaient à le mettre à l'abri de l'angoisse qui surgissait face au réel. Mais sans succès, l'angoisse étant plus forte que le fantasme.
A-t-il ri de son théâtre tragique. Pure interprétation qu'il s'était construite pour remettre la pointe du pied dans le paradis terrestre de la jouissance perdue.

Si le Witz fait surgir le rire lorsque « le non-sens se produit dans le sens », dans l'analyse le rire surgit lorsque le non-sens du rapport sexuel se produit dans le sens du fantasme. Le rire surgit pendant le moment de passe où apparaissent les trois dimensions de l'impossible quant au sexe, au sens et à la signification.

Mais une des conditions pour le Witz est qu'il faut l'Autre : l'auteur du Witz s'adresse à un troisième aux dépens d'un deuxième.
En fait, pendant la transmission dans le dispositif de la passe, cet analysant se trouve, de façon surprenante, à rie avec un des passeurs.

Il parle en tant que passant, au passeur, de l'analysant qu'il a été. Ce qui les fait rire tous les deux c'est tout le sérieux et le tragique des manœuvres et des renoncements que cet analysant accomplissait pour gagner sa nomination : les yeux toujours bas, rasant les murs, faisait des prières à la chaîne, transformant les w.-c. En miroirs, toute une variété de renoncements, … Tout cela pour pouvoir être sacré saint.

Ce qui le fait rire, c'est de se voir marionnette d'un Autre qu'il s'est construit entièrement et tout seul.
Ce n'est pas un éclat de rire qui le traverse, mais une atmosphère de rire. Le passant fait rie le passeur sur le dos de ce que le sujet s'était fait pour se défendre dans sa programmation fantasmatique.

Mais le « Witz analytique » débute déjà avec la subjectivation du symptôme. Il dure pendant le temps de la mise en tension de l'interprétation inconsciente et de l'interprétation inconsciente et de l'interprétation à l'envers. Le rire surgit à partir du troisième temps, celui de l'acte interprétatif de l'analyste, qui fonctionne comme déclencheur.

L'interprétation analytique, dit J.-A. Miller, est un Witz, un Witz pulsionnel, « en tant que c'est un montage signifiant qui permet d'avoir accès à la satisfaction pulsionnelle en dépit du refoulement[9].

Après le moment de fulguration suivi par la perplexité, la désolation, un sourire léger, un rire discret fait peu à peu surface jusqu'au moment du dispositif de lapasse où le passant en présence du passeur, première petite cellule de l'Ecole, éprouve une satisfaction pulsionnelle nouvelle.
Pour le passant, la satisfaction de la pulsion s'affirme une fois que non seulement la barrière de l'inhibition et du refoulement est réduite à néant, mais que le voile fantasmatique qui orientait répétitivement la pulsion se déchire, laissant place à une pulsion libérée.

Un Witz à l'école

Pour conclure, je pense qu'on pourrait ainsi entrevoir qu'une psychanalyse poussée jusqu'à la passe à structure de Witz.

Comme le Witz implique le double parcours du sens et du non-sens trouvant l'aboutissement de la satisfaction de la pulsion dans le rire, une psychanalyse aussi, tirée entre l'interprétation inconsciente et celle à l'envers de l'analyste, trouve dans l'interprétation-éclair le déclenchement du temps du rire.

Mais qu'une analyse apparaisse comme une sorte de Witz n'apparaît qu'à partir de la sortie, qu'à partir de la passe. Un Witz certainement, même s'il a lieu «au ralenti », c'est-à-dire qu'il prend le temps de toute une analyse. C'est en regardant en arrière et face à la nouvelle condition du sujet dans son rapport à la pulsion qu'on reste étonné. Etonné qu'il ait fallu tant d'années d'analyse pour découvrir que toute une vie était régie par ce savoir programmatique qui se réduit, à la fin, à une petite phrase, à la petite phrase de l'axiome du fantasme.

Une analyse prend ainsi allure d'une Witz. Parce qu'elle implique un rire comme effet et aboutissement de deux temps d'interprétation ; elle implique un rire avec un tiers ; parce qu'elle concerne la pulsion, une nouvelle position quant à la pulsion.

Jamais cet analysant n'aurait imaginé que son analyse avait structure de Witz. C'est seulement au moment de la passe, au moment de la sortie, dans un coup d'œil rétrospectif, qu'une telle structure de Witz apparaît. Ce n'est pas ainsi, lorsqu'on on y est encore dedans, dans la petite phrase, très simple, de l'axiome fantasmatique.

Il s'agit d'un rire nouveau, du fait que cet axiome fantasmatique qui orientait la pulsion saute et libère la pulsion du circuit pré-imprimé autour de l'objet, du lit que le fantasme lui avait fait.
L'éclair interprétatif provoque perplexité, surprise, de l'inédit et du rire.
En fait cet analysant est poussé à annoncer à Lacan, via le dispositif de la passe, et à l'Ecole, via les passeurs, le miracle dont il est l'objet. L'Ecole devient, après le passeur, le nouveau tiers du Witz de l'analysant. Cet analysant se sent poussé à témoigner du goût de la vie nouvelle rencontrée dans un désir libéré, qui a à son fondement ce nouvel opérateur qu'est la cause analytique.
Surgit pour lui un rire nouveau, gagné grâce à une rencontre, grâce à une destitution, à une perte. On a là un sujet traversé par un désir inédit. Parce que non plus édité par le fantasme. Il est passé d'une dépression à un désir habité par le Witz. Un désir inédit qui implique ce rire, qui se renouvelle à chaque fois que la chute de l'objet est entretenue. C'est ce que vérifie le choix d'une nouvelle cause.

---

[1] J.-A. Miller, « Donc, je suis ça », *La Cause freudienne*, 27, pp. 9-20.
[2] J. Lacan, « L'Etourdit », *Scilicet* 4, Seuil, p.44.
[3] J.-A. Miller, « Les troubles de la perception », *La Cause freudienne,* 29, pp. 7-15.

[4] J.-A. Miller, « L'Interprétation à l'envers », *La Cause freudienne,* 32, pp. 9-19.
[5] J.-A. Miller, La fuite du sens (1995-1996), *L'Orientation Lacanienne,* Département de Psychanalyse de Paris VIII, Leçon du 17 avril 1996, p. 258.
[6] J.-A. Miller, « La fuite du sens », (1995-1996), *L'orientation Lacanienne,* Leçon du 22 mai 1996, p. 283.
[7] J.-A. Miller, Ib., p. 230.
[8] J.-A. Miller, Ib., p. 230.
[9] J.-A. Miller, ibid., p. 285.

17. L'Ecole et ses restes

Virginio Baio

Puisqu'on m'a incité à prendre la parole, je parlerai d'un problème qui est mien. En effet, ce qui me préoccupe à l'heure actuelle, c'est de repérer quelles sont les conditions nécessaires pour qu'un analysant puisse faire champ, qu'il puisse fonder, faire exister le champ de l'Ecole. Cette question est liée à celle des restes d'un analyse menée jusqu'à sa fin, de ce qui demeure incurable, comme le dit Lacan, ce qui ne veut pas dire non-traitable. L'Ecole peut devenir l'Autre, ce lieu, ce champ où mettre au dur labeur de l'incurable des restes du réel.

Mais pour être au rendez-vous de ce travail de l'incurable, il faut des passants. Passants que nous pouvons être dès les premiers temps de l'analyse, du fait que, dès le moment de la désubjectivation du symptôme, l'assurance fantasmatique est ébranlée.

Une analyse implique plusieurs moments de passe. Pourrait-on dire que la subjectivation du symptôme en est déjà un ? Le dernier, lui amène l'analysant à plusieurs restes.

Un premier reste le passant

Un premier reste est l'analysant même, qui, dans le temps de passe, découvre qu'il s'était fait sens, signification et objet pour contrer le réel, pour se faire réponse, pour se faire voile, pour se faire Autre du réel.
Il y a, dans la passe, des moments où le passant reste comme sans protection, sans voile, presque pur réel. Le temps dernier de lapasse est le temps où le passant est mis au travail de se faire nouvelle réponse du réel.

Un deuxième reste : La pulsion

Un deuxième reste est lié au traitement de la pulsion. Là où l'objet orientait le cours pulsionnel de l'analysant, quelle nouvelle orientation le passant est-il prêt à donner à la pulsion ? Vers quelles satisfactions s'oriente-t-il ? Il lui faut à tout moment donner son consentement et faire le choix entre a et S(Ⱥ). Un choix jamais définitif mais à renouveler à chaque instant, chaque fois comme inaugural et dernier.

Un troisième reste : Son symptôme

De son symptôme comme modalité de jouir, « jouissance forcée » comme dit Pierre Naveau, programmée par l'objet du fantasme, reste le style, la lettre de l'analysant comme marque d'une rencontre avec une interprétation de jouissance. La rencontre avec le « pas de sens (sens, signification et sexe) » fondamental a-t-elle un effet sur ce style, cette lettre ? Oui, à condition que le passant consente à la destitution subjective - c'est-à-dire qu'il se serve de la lettre dans une autre perspective. Or cette destitution subjective n'est telle que comme effet, effet du consentement à se faire partenaire d'un Autre incomplet et inconsistant.
Le chemin qui va de ces restes au champ de l'Ecole passe par là : c'est à la condition de se faire partenaire d'un Autre inconsistant et incomplet qu'une destitution peut s'entretenir.
Être passant est un nouveau nom de l'analysant (ce pourrait être « lacanien ») qui, grâce à son nom propre, la marque de l'ancien pacte avec le réel, fait un nouveau pacte, non plus avec l'objet niais avec un vicie qui opère, avec ce S(Ⱥ) qui écrit l'incurable, en en faisant la pierre d'angle, la condition pour ne pas reculer face au réel.

Le prix à payer pour avoir passé le seuil, la limite fantasmatique, est récompensé par la condition de passant où le sujet entre dans un temps marqué par la surprise, la découverte, la création, l'élaboration, la gratitude, par une modalité nouvelle de jouir chez l'Autre avec qui il n'y a pas de rencontre.

Proposant d'un passant

Partant de la réécriture du schéma L et du discours du Maître que propose J.-A. Miller :

$$\frac{\not{S}}{S_1} \rightarrow \frac{S_2}{a}$$

J'ai tenté de la forcer un peu pour dire les conditions qui devraient traverser chaque analysant pour faire l'Ecole, pour fonder ce champ. Elle pourrait écrire le désir de l'analyste en tant qu'il opère hors du discours de l'analyste :

$$\frac{S\not(A)}{S_1} \rightarrow \frac{S(\not{A})}{(\ )}$$

Si nous considérons les deux versants, à gauche celui du sujet, du collègue dans l'Ecole ou dans l'institution, et à droite le lieu qui est le nôtre en tant que nous sommes l'Autre du sujet, nous avons à opérer à partir de S(A) en tant que savoir y faire, d'un côté, pour « dire que oui à la position subjective » de notre partenaire, de notre collègue, mais « toujours dans la perspective » de traiter, de porter la construction d'un savoir sur le réel.
Ce qui a pour effet, sur le versant du collègue, du partenaire dans l'Ecole ou dans l'Institution, qu'une fois garanti dans son assise subjective, il est rendu attentif, et par conséquent distrait - attentif à traiter le réel, car distrait de son savoir fantasmatique aveuglant. Et ce petit schéma me semble éclairer la politique et la stratégie d'une pratique à plusieurs qui est celle de l'Ecole.
Pour finir : faire Ecole c'est un se faire Autre inconsistant et incomplet, qui implique, d'un côté, un oui fondamental à tout partenaire, en tant qu'il est sujet, dans la perspective, de l'autre côté, de se faire convoquer, un par un, dans le traitement du réel.
Chaque fois que pointe une impasse, il est de ma responsabilité (dans le sens où j'ai à me faire réponse, à en répondre) d'aller vérifier si en tant qu'autre, je n'ai pas coupé le circuit par *a*, comblé le vide de S(Ⱥ) par le bouchon fantasmatique de l'objet. Sinon, l'Ecole risque de ne plus être le lieu où nous nous faisons convoquer par le réel, mais par ce qui vient le masquer, de se mettre non plus à l'heure du réel mais à celle de l'Autre consistant et complet.

18. Un champ pauvre, chaste, fidèle et gai

Virginio Baio

Temps un : Les vœux comme symptôme

Depuis toujours, il est dans l'angoisse. Un jour, tout petit, dans l'instant, comme s'il y avait eu arrêt sur image, son regard est accroché par le regard de sa mère extasiée devant l'hostie.

Dès ce moment-là, il va à la chasse de toute nomination. Il rêve secrètement d'être élevé aux honneurs des autels. Il veut être « celui qui attirera tous les regards sur lui ». Il vérifie alors les signes prémonitoires d'une future sainteté. Date de naissance, de baptême, d'entrée au séminaire, jusqu'aux dires d'une gitane qui lit dans la main de sa mère qu'il deviendra prêtre, l'assurent de sa prédestination à être l'élu. Il arrive même, pour la première fois en Italie, à révolutionner la liturgie en emmenant au cœur de la ville éternelle les « messes *beat* ». Télévisions et journaux vont vérifier le scandale porté au cœur du Vatican. Il fait les vœux : vivre pauvres, chaste et obéissant, selon la règle de saint Augustin. Ces vœux mettent en place, dans la vie, les conditions nécessaires pour « faire Un » avec Dieu. Au nom de ces vœux, il se sacrifie. Il va jusqu'à nettoyer les w.-c. En les transformant en de véritables miroirs. Dans le même temps, il lorgne avec tristesse sur le renoncement à la Chose la plus secrète : « faire jouir une femme ». Ces vœux relèvent du symptôme.

Temps deux : Les vœux comme symptôme analytique

Mais il y a l'angoisse. L'angoisse est là, elle persiste. Elle ne se laisse pas chasser. Pour en sortir, il trahit alors ses vœux, il les met en question, il commence une analyse. Il est prêt à payer le prix qu'il abhorre, celui d'être un défroqué.

Temps trois : Du symptôme à la rencontre

Le voilà, fulguré par l'acte interprétatif de l'analyste. Par-là, il se trouve démasqué dans son être d'objet, qui est réponse à sa version de l'Autre, un Autre « grogneur » dont il se protège par le fantasme. Il se découvre alors en train de gazouiller à partir d'une position insoupçonnée de destituer, s'adressant à un Autre destitué. Une parole nouvelle pousse en lui, tâtonnante, avec, pour seul repère, le désir de dire de la façon la plus juste sa position nouvelle, inédite.
Il essaye de faire passer aux mots sa nouvelle condition d'enthousiasme néophyte, au moment même où l'Autre perd sa consistance.

« Pas vrai, s'étonne-t-il alors, je suis en train de parler à partir d'un champ pauvre, chaste et obéissant !»

Les revoilà, ses trois vieux camarades de combine ! Non. Ce ne sont plus ses trois vieux collabos : il s'agit, au contraire, de trois nouvelles modalités des conditions constitutives de l'Autre, d'un Autre différent, dont il se découvre avec surprise être le partenaire. Ces trois conditions renouvelées dessinent la nervure de ce champ nouveau. Elles ne couvrent plus la castration de l'Autre, mais elles la célèbrent, elles en dessinent les contours. L'Autre est pauvre, chaste et fidèle. Il l'est à la condition d'être habité par le signifiant du grand Autre barré, (SV), comme la place qui se révèle pour le sujet fonder le nouveau statut de son Autre. C'est à cette condition que ce sujet se découvre, pour la première fois, désirant. Il consent à dénoncer sa tromperie fantasmatique pour se livrer au pouvoir créateur, non pas de l'Autre, mais de l'Autre barré.

Pauvreté, chasteté et obéissance ne sont que le résultat de l'érection, au cœur du champ de l'Autre, de cette place vide centrale que l'on pourrait nommer la « place de la Cause analytique ».

Un champ pauvre. Pauvre de la référence, pauvre du savoir et pauvre de sens dernier. Pauvre de la jouissance promise par l'objet. Pauvre de tout ce qui, pour ce passant, faisait les biens de l'Autre.

Un champ chaste. Chaste, en tant que déshabité de l'objet comme contrat d'assurance de la rencontre avec l'Autre. Un champ bâti sur le « non-rapport » avec l'autre.
Un champ obéissant. Obéissant parce que non plus fidèle au programme fantasmatique, mais fidèle à la cause même, obéissant à la cause, qui est à l'origine de ce champ nouveau, labouré en permanence par la cause analytique.

Un champ pauvre, chaste et obéissant en tant que modalités de cette nouvelle écriture de l'Autre, S(Ⱥ), qui célèbre la force créatrice de la destitution subjective, qui résulte d'une mise du sujet sous la barre, sous le gouvernail de cette nouvelle cause.
Le passant se fait locataire de ce S(Ⱥ). Il consent à se laisser traverser par ce S(Ⱥ) en en faisant l'écriture de son propre narcissisme.

Ces trois conditions de l'Autre, dans le même geste où elles semblent écrire une privation, font au contraire rebondir, dans ce champ, un désir, une jouissance et un consentement nouveaux. Un désir, comme résultat de la perte de la cause fantasmatique au profit de la cause analytique; une modalité de jouissance nouvelles, comme effet du fait de se laisser, dans le lien avec sa femme, son institution et son Ecole.

52. Virginio Baio traverser par ce « oui » fondamental à la rencontre avec l'Autre inscrit dans le S(frY) du « non-rapport sexuel » avec l'Autre ; un consentement à se faire lieu de rebondissement, dans « une pratique à plusieurs », dans l'Ecole, de ce « oui » à la cause analytique, « oui » au désir de Freud et de Lacan.
C'est seulement au moment de la passe qu'il comprend la justesse du « Qui m'aime... » de Jacques Lacan. Il découvre un nouvel amour, pour sa femme, pour l'Ecole, il le découvre à partir du haut de l'Acropole de S(M).
C'est ainsi
Alors, sur le fond d'un sourire permanent, celui qui se faisait regard et s'habillait du tissu des vœux pour escalader la sainteté, après avoir jeté aux orties sa défroque de prêtre et démasqué son être objet, se découvre marcher dans un champ nouveau : pauvreté, chasteté et obéissance ont pris une autre valeur !
Cela le fait rire et sourire. Il rit, il rit de lui-même. Mais il ne rit pas seul. Ils rient : lui et son nouveau partenaire.

19. Audire silentium

Virginio Baio

Un analysant qui ne cesse pas de passer

J'ai vu cela, « audire silentium », il y a des dizaines d'années, écrit sur le fronton d'un petit ermitage, près de Florence, où sept marchands ont fondé, à plusieurs, en 1233, un ordre religieux. Cette écriture m'avait accroché. J'allais d'un mot à l'autre, fasciné, interrogatif et toujours sans réponse : « *Audire silentium :* qu'est-ce que cela peut bien vouloir dire ?»

A cette inscription répond une sculpture que je viens de découvrir à l'occasion du Convegno italien de l'Ecole, à Naples, sur « Rejet et dépression ». Il s'agit du « Christ voilé » de Giuseppe Sammartino (1753)[1], une sculpture du Christ, allongé par terre, après sa déposition de la croix. Un voile est tiré sur toute la longueur de son corps. Mais ce voile est particulier : il ne cache pas. C'est un voile, qui, au lieu de cacher son corps, le met, au contraire, en relief. Il isole les détails de la blessure, les détails de son visage. C'est un voile qui montre, qui borde, qui serre et qui se moule sur le réel de la mort.

Une autre fonction du voile

J.-A. Miller souligne la fonction du voile : celle de « voiler l'absence ». Mais « l'acte de voiler crée, fait naître, surgir ». Le voile, comme le voile de la pudeur, donne à ce qu'il voile valeur de phallus. Le voile « phallicise »[2]

Ici, me semble-t-il, chez le « christ voilé », nous avons une autre fonction de voile. Non pas celle qui vise à ne pas montrer, pour faire croire que là derrière il y a du phallus, mais, au contraire, celle d'opérer un transfert, un passage du réel au symbolique.

Il s'agit d'un voile qui montre, un voile qui est syntone, qui est en syntonie avec le réel. Le voile même, je dirais, a ici fonction d'écriture du réel.

Une autre fonction du semblant

On pourrait souligner trois fonctions du signifiant. Dans la névrose, le signifiant est moyen et calcul de jouissance, en tant qu'il porte sur lui, dans le discours, l'ombre de l'objet. Le signifiant est moyen, pour le sujet, de se défendre du réel par le voile fantasmatique tiré sur le réel.

Là, le signifiant a fonction non seulement de défense, mais aussi de récupération de jouissance.

$$\Sigma(\text{passant}) \longrightarrow \text{Savoir nouveau}$$

$$\underline{\quad S \quad} \;//\; \underline{\quad S(\not{A}) \quad}$$

[1] Cette œuvre se trouve à Naples, au Musée de la Chapelle Sansevero, à la place saint Dominique Majeur.

[2] J.-A. Miller, « Des semblants dans la relation entre les sexes », La *Cause freudienne*, n°36, Navarin, Seuil, p. 8.

20. Une école où l'on compte... jusqu'à quatre !

Virginio Baio

Le programme de la Journée[1] explique comment nos collègues réussissent à se débrouiller en classe. Cette pratique répond à des questions. Mais où sont les questions ? Elles sont là, dans les débris, dans les inscriptions sur les bans, dans la menace de faire pipi dans la corbeille à papier, dans le soi-disant « spécialiste », ...

Giò, qui a quatorze ans, ne va plus à l'école. Il passe la nuit dehors, à faire la ronde avec un agent de sécurité. Il a des idées fixes et est déjà allé voir une douzaine de psy ; mais il ne veut plus y aller. Il s'enferme en lui-même, ne parle pas, ne regarde pas et se bouche les oreilles. Finalement, ses parents font appel à un analyste lacanien.

Je le reçois, lui et sa famille dans un palais de Rome. Le lendemain, le père veut me rencontrer: « Mais qu'avez-vous fait à Giò ?», me demande-t-il, surpris. Il n'a jamais autant parlé de sa vie. Hier, une fois descendu dans la rue, Giò nous a demandé quand nous reviendrons vous voir ! »

De quelle clé m'étais-je servi ?

Première question : la triade + un

Si, dans un premier temps, en classe, on compte jusqu'à trois (l'enseignant, l'élève et le savoir), il peut arriver que le transfert de savoir entre celui qui l'a (l'enseignant) et celui qui ne l'a pas (l'élève) ne s'opère pas. Car cette transmission n'est nullement automatique. Elle se réalisera se l'enseignant reconnaît l'élève, s'il le reconnaît dans son désir, sans pour autant prétendre savoir quel est ce désir, s'il lui donne une place en lui protégé : les enfants et les adolescents dont l'Antenne 110 et bien d'autres institutions s'occupent.

Or, ceux qui ont le pouvoir de décider, dans la société où nous vivons, se retrouvent à plusieurs niveaux. Il y a le niveau qui est composé par ceux qui ont le pouvoir de décider parce qu'ils ont été démocratiquement élus aux instances législatives suprêmes et dont le droit et le devoir sont de promulguer les lois qui régissent la vie de la nation. Puis, il y a le niveau de ceux qui ont le pouvoir de décider pare que leur tâche est celle de rendre exécutives les lois elles-mêmes, tâche qui revient aux instances gouvernementales. Il y a enfin un troisième niveau, composé par les personnes dont la tâche est l'administration de l'Etat, à savoir l'organisation des règlements pour que les lois soient applicables et opératoires. Voilà donc esquissé le triple niveau de ce que l'on appelle la vie politique et administrative.

Mais comment les politiques et les administratifs font-ils pour prendre leurs décisions ? Platon préconisait, dans la *République*, que les personnes en cause aient ce qu'il faut de sagesse, d'intelligence et de prudence, couronnées, comme on le souhaite toujours, de justice équitable. Peut-être cela aurait-il été suffisant du temps de Platon, bien que nous sachions trop bien le degré d'utopie, voire de dérision, dans le propos du philosophe lui-même. De toute façon, dans notre monde à nous, les coordonnées platoniciennes ne sont plus suffisantes. Il est obligatoire d'avoir recours à la science, celle qui ne se confond pas avec les opinions, toujours passablement vraies et fausses à la fois.

La science et les hommes de science : voilà repérés les experts pour éclairer ceux qui ont le pouvoir de décider. Pourtant, qu'ils n'oublient pas - je parle aux politiciens et aux administratifs - que la science pour être telle ne se cantonne pas dans un savoir qui serait autoréférentiel : elle requiert, de sa propre nature, la discussion publique, le débat ouvert, le doute en son sein.

C’est la raison pour laquelle à propos d’arguments si délicats comme ceux qui concernent la vie et la santé, il ne suffit pas de confier la solution à des soi-disant experts. Problème crucial de nos jours où nous savons tous que ce que l’on appelle le discours de la science est devenu un domaine particulier d’un autre discours, à savoir le discours économique. Aujourd’hui, en fait, la science est un facteur de l’économie.

A toutes ces personnes, nous adressons ce numéro de *Préliminaire.* Il s’agit d’un ensemble de travaux faits sur le terrain par les membres d’une équipe, qui, informés de ce que la psychanalyse enseigne de la structure de l’être humain, de ses difficultés et des moyens pour y faire face, mettent en œuvre leur savoir-faire, chacun dans le style qui lui est propre, tout en partageant le même désir avec la perspective que chaque enfant et adolescent dont ils ont la charge puisse se retrouver sujet de sa vie, de son histoire et de son monde.

21. La demande des parents

Virginio Baio

La psychanalyse peut-elle nous aider à faire de la position des parents un point d'appui ?

J'ai choisi de vous parler de trois impasses en partant de la clinique, soit de la fonction que j'ai tenté d'incarner comme partenaire de ces « bouts de réel » dont il sera question :

- Un jeune couple me consulte avec ses enfants trigémellaires de trois ans parce qu'ils « font caca » dans leur culotte.
- « Tous les Italiens sont des fils de... ». C'est avec cette injure que Marco, dix ans, m'accueille dans l'Institut Médico-Pédagogique où je travaille ne tant que psychologue.
- Le cas de Paolo, six ans, a permis, dans un suivi de plusieurs années, l'invention d'une pratique originale.

Les triplés ou la valse des trois désirants

Une maman de triplés m'explique le problème au téléphone. Elle me demande si je peux faire quelque chose. Je lui réponds : « Venez ». Et elle : « Avec ou sans enfants ?» Je lui dis : « Venez ».

Quand ils arrivent tous les cinq : « Vous savez, me dit la mère, depuis que je vous ai téléphoné, ça va déjà beaucoup mieux !

- Quoi ? lui demandai-je
- Mais vous vous souvenez ce dont je vous ai parlé au téléphone ?
- De quoi m'avez-vous parlé au téléphone ?
- Mais... Du problème qu'ils « font caca » ...
- Qui « fait caca » ?
- Mais ces trois garçons.
- Et pourquoi ne pourraient-ils pas « faire caca » ?
- Mais ils le font... dans leur culotte !
- Ah, mais ce doit être très gai de « faire caca » dans sa culotte !» m'exclamai-je, en m'adressant aux parents.

Pendant cet échange, les trois frères me regardent, sourient, se regardent entre eux, regardent leurs parents : de la valse des petits « cacas », ils passent à la valse des regards.

A la phrase : « Mais ce doit être très gai... », un des trois frères se met devant sa maman, s'accroupit, et en souriant fait semblant de faire caca. Surpris par cette intervention, je sors un: « Non, c'est pas vrai - en me tournant vers la mère - il fait « un caca » pour vous ! Mais pas pour vous », ajoutai-je tout de suite, en m'adressant au papa.

Je n'avais pas terminé la phrase que le deuxième s'était accroupi pour faire semblant d'en donner un à son papa et que le troisième prenait la place pour lui en faire un, lui aussi, devant sa maman. Après quoi le premier était montré sur le divan, s'était accroupi, en mimant la même opération jusqu'à ce que chacun prenne l'initiative de faire semblant d'un « caca » devant moi. Une troisième valse s'était instaurée : celle des faiseurs semblant de « faire caca » devant le papa, la maman et moi, sur le divan.

Je mime de ramasser par terre ce que d'un même élan les trois frères ont fait semblant de produire comme si c'était quelque chose de tout à fait précieux, et de le mettre délicatement dans ma poche.

Marco : faire d'une injure une rencontre

Où sont les parents de Marco ? L'institution se plaint de ne pas réussir à les voir. Marco est agressif et n'a aucune envie d'apprendre. Sicilien d'origine, il se dit français.

Comment faire d'un mot une rencontre ?

À : « Tous les italiens sont des fils de p.… », je réponds : « C'est pas vrai... C'est extraordinaire ! » Surpris à son tour, Marco se précipite en classe pour le dire à l'instituteur.

À partir de là Marco m'interroge sur mes origines, sur mes goûts. En évitant de lui répondre, je lui parle en Italien. Pendant les récréations, il déterre peu à peu ses signifiants, ses insignes, son histoire. Il me parle de sa sœur, de ses parents qui sont témoins de Jéhovah, de ses compagnons... Il informe ses parents de notre rencontre et m'amène en cadeau, de leur part, un livre sur la Bible.

Alors, ses parents commencent à répondre aux invitations et Marco trouve du goût à la classe. Après deux ans, il intégrer une école professionnelle.

Paolo ou une famille « gelée »

Nous sommes en 1985. Paolo à six ans. Il va à l'école, reste à l'écart, est violent. S'il parle, «il parle aux murs, aux chaises... », disent ses parents qui en vain l'ont amené chez les plus grands spécialistes.

Son père dit que tout petit, il était un génie. Sa mère lui avait appris à lire et à écrire quand il n'avait encore que trois ans et demi.

Dans l'école, Romilda, une pédagogue, est prête à s'en occuper. Les difficultés viennent des parents qui disent : « Paolo est un débile, avec lui vous perdez votre temps ». Aussi, sachant que je travaille avec des enfants, Romilda demande à me parler d'eux. A chaque séance Paolo casse un objet dont il recolle, ensuite, très méticuleusement toutes les pièces, sauf une. A partir de la pièce qui manque, Paolo invente une histoire.

Romilda se sert d'un petit enregistreur. « Comme ça je peux - dit-elle à Paolo - mieux comprendre le travail que nous faisons. Je réécoute les enregistrements, je les transcris et puis je réutilise les cassettes ».

Ainsi, Paolo se met à construire sa *lalangue* en allant voir dans le dictionnaire la signification de certains mots comme « ordre », « âme », « comprendre », « écouter », « penser », « mort », « vie », « responsable », « femme » ...

A quatorze ans, il va travailler dans le garage d'Andréa, qui est constitué d'un réseau de professionnels-partenaires, relai du travail clinique. Il le fait avec enthousiasme et application.

A seize ans, Paolo va vivre, seul, dans un appartement. Il invente un nouveau moteur pour voiture.

A la fin d'une soirée qu'il a organisée, une fille ne veut pas s'en aller : « J'avais sommeil - dit-il à Romilda - elle voulait rester dormir avec moi et elle voulait quelque chose d'autre, mais je ne comprenais pas. Qu'est-ce qu'elle voulait encore de moi ? Alors je lui ai donné encore de la glace et encore des chips, mais elle voulait quelque chose d'autre encore. Selon toi, qu'est-ce qu'elle voulait encore ?»

Trois mois après le début du travail de Paolo, son père, Pietro, insiste pour rencontrer Romilda et elle finit par y consentir. C'est : « ou tous les deux ou aucun des deux !», avait menacé le père.

« Je suis une silhouette en carton..., dit Pietro, je suis traversé par des forces magnétiques... Je ne peux pas dormir parce que je dois tout surveiller... ».

Romilda se tient aux conditions que le père pose pour réussir à lui parler : il faut qu'entre elle et lui il y ait un petit vas. A chaque séance Pietro vient avec une fleur pour remplacer celle déjà fanée de la séance d'avant et il ne se met à parler qu'une fois qu'il en a changé l'eau.

Le jour même où Pietro faisait sa demande, la mère de Paolo, Maria, téléphonait pour demander d'être, elle aussi, reçue au moins une fois par semaine : « Je veux venir à la place de Paolo ». Romilda lui répond : « Vous n'occuperez jamais la place de Paolo mais, si nous décidons de travailler ensemble, vous aurez votre place... ».

Maria, qui passe ses séances à pleurer, parle des violences sexuelles qu'elle a subies de son père, de pensées obscènes qui lui viennent quand elle avale l'hostie. Nue, face du miroir, elle ne se reconnaît pas ; oui, si elle est habillée. « Tous me veulent morte ! Dit-elle : mon père, mon mari, mon fils, Paolo... » Elle veut se séparer, mais elle craint d'être laissée tombée.

Il y a quatre ans, Paolo a déménagé dans une grande ville. Il y vit maintenant en couple avec Franca, qui est devenue sa femme. Avant leur rencontre, elle travaillait comme prostituée. C'est dans le contexte de ce réseau de partenaires *extra-muros* que Paolo l'avait rencontrée, la payant pour avoir avec elle des rapports sexuels. Puis ils étaient tombés amoureux l'un de l'autre.

Ses parents ont divorcé. Le père habite seule et s'occupe de son potager et de ses livres : « Je vis à nouveau », dit-il. Quant à Maria, seule aussi, elle aide des personnes en difficulté.

Ainsi voyons-nous que toute rencontre est singulière et que nous avons à calculer le « traitement sur mesure » qui consonne avec l'opération que chaque position subjective a à réaliser.

Traitements sur mesure

Un traitement sur mesure devrait permettre que chacun des intéressés parvienne à inventer son sinthome, sa *la langue privée*[3]*,* sa modalité de savoir-y-faire avec son symptôme[4], faute du symptôme passe-partout du Nom-du-Père[5]

-Pour les frères trigémellaires :
Par leur impasse, les trois petits frères frappent à la porte des parents.

Ici l'impasse des enfants est la vérité de celle des parents. Par leurs fèces, ces enfants crient leur demande d'une offre désirante : que leurs parents élèvent leurs déjections à la dignité d'une métaphore, d'un signe d'amour.

Les parents, ici, sont un point d'appui. Ils font le détour interprétatif : la valse des « petits cacas » est une parole énigmatique pour eux et donc à déchiffrer. Les parents savent qu'il y a là une lettre qui leur est destinée. Mais ils ne savent pas la lire, et s'adressent à quelqu'un qui, selon eux, aurait appris à le faire.

Par le non-sens, par le *Witz*, il s'opère comme un miracle par lequel les fèces se parfument de désir et de la marque qui vient de l'Autre en tant que désirant. Ceci est à saisir déjà dans le constat par la mère qu'elle ne sait pas, ce qui la pousse à demander de l'aide introduisant ainsi, auprès de ses enfants, un « ailleurs ».
Par un seul coup de fil et par une séance surprenante, les trois petits coquins reprennent leur course dans le « circuit du désir »[7] ? Ne demandaient-ils pas que les soins maternels « portent la marque d'un intérêt particularisé, le fût-il par la voie de ses propres manques », et que le Nom-du-Père soit « le vecteur d'une incarnation de la Loi dans le désir »[8] ?

-Pour Marco
Par l'injure, « nom le plus propre du sujet », par lequel se « vise le sujet dans son réel, en tant que déchet »[iv], Marco fait une demande.

Comment « dire non » à l'injure en « disant oui » au sujet ? Comment faire du non un oui ? En disant oui à son injure, j'en ai fait une demande : par mon offre, c'est sa position subjective qui est convoquée. Marco renc3ontre un père qui lui dit oui du fait qu'il lui dise non. Peut-on dire que c'est à partir d'un au-delà du père que son nouveau partenaire a répondu car ce n'est pas un père qui lui propose ses signifiants, mais un au-delà qui fait jouer entre eux, un *x*, une question pour le sujet ? Ce nouveau partenaire, ce « partenaire supplémentaire », n'a-t-il pas ouvert une clairière non seulement pour Marco mais aussi pour ses parents en tant que sujets?

On peut dire que ce nouveau partenaire a fait de l'injure un point d'appui, un point d'Archimède pour Marco et l'occasion d'une rencontre avec un « trou qui opère », par où passe une offre de désir à laquelle l'enfant, subjectivement, dit oui.

-Pour la famille « gelée »
Paolo est la vérité de l'objet du fantasme de sa mère, (elle-même objet du fantasme de son propre père qui a sexuellement abusé d'elle) «et n'a plus de fonction que de révéler la vérité de cet objet »[10]. Pietro, son père, est dans la même position. Il est fils d'un père despotique et violent qui, dans son testament, avait imposé au siens qu'après sa mort, ils gardent vide sa place à table afin qu'elle ne puisse être occupée un jour que par son petit-fils Paolo. De plus la mère de Paolo vit en symbiose avec sa belle-mère, commençant toutes ses phrases par cet énoncé symbiotique : «ma belle-mère et moi ».

Dans cette famille, il y a quelque chose de « gelé »[11] de façon généralisée, mais deux à deux : Pietro avec sa mère ; Maria avec son père ; Paolo avec sa mère. Chacun est à la fois « Autre déréglé » et « petit *a* » dans le fantasme de cet Autre. Deux traits spécifient le parcours de Paolo et celui de ses parents :

a) Le transfert
Paolo, Pietro et Maria, ont tous trois un transfert massif sur Romilda, soit sur le même partenaire supplémentaire.

Comment assurer un « traitement sur mesure » pour chacune de ces positions subjectives ? Comment compléter la « clinique du partenaire »[12] (Romilda) qui consonne avec la position subjective de chacun ? Comment introduire dans cette « gélification » une discontinuité ? Il convenait que Romilda assure à chacun sa place, son temps d'invention, l'inscription de sa métaphore délirante. Forte des indications de l'orientation lacanienne, elle s'est autorisée à se faire partenaire supplémentaire de chaque position subjective. Elle a réussi à ce que Paolo, Pietro et Maria inventent chacun leur propre *lalangue*, leur savoir singulier, afin de produire un signifiant maître (S1) avec lequel « lire le monde »[13].

b) Les partenaires supplémentaires
Romilda a su inventer une équipe d'une vingtaine de personnes, nouveau partenaires possibles, susceptibles de l'épauler dans la cité, en se prêtant à la relève. Pour Paolo, elle a trouvé un garagiste, un directeur d'école, un directeur de supermarché, une prostituée ; pour Pietro, un directeur spirituel, un religieux, un jardinier ; pour Maria, des copines, des bénévoles, un groupe culturel.

Dans son texte, « Introduction à l'érotique du temps »[14], J.-A. Miller, en partant de Freud et du principe d'Œdipe, formule que « les personnages proches de la famille deviennent des personnages inaccessibles du point de vue libidinal ». Il fait remarquer que « le principe euclidien, selon lequel la ligne droite est le plus court chemin d'un point à un autre, n'est pas vrai dans l'érotique de l'espace ».

Sur une surface euclidienne le chemin le plus court entre un point A et un point B, c'est toujours une ligne droite. Au contraire, « dans l'espace libidinal, à la différence de l'espace euclidien, on rencontre sur ce chemin un obstacle », une barrière en somme. C'est « un chemin

qui fait des détours, des circonvolutions (...), tout un labyrinthe pour atteindre l'objet convoité du désir ». Bref il s'agit d'un circuit qui « est d'une façon générale un obstacle, un non »[15]

Ne pourrait-on pas dire que les parents incarnent cet espace érotique - lieu du détour, dans lequel chaque enfant a à naître, de sa deuxième naissance, c'est-à-dire dans le lien social - où se transmet cette « barrière », ce « non » qui prend la forme d'un « circuit du désir » pour que l'enfant en tire une « jouissance du circuit » ?

Le circuit du désir c'est le « oui » comme consentement au « non » du « non-rapport sexuel ».

Quelle transmission pour les parents ?

La question se pose alors de ce que les parents ont à transmettre : ils ont à transmettre quelque chose d'un « irréductible »[16] nous dit Lacan, ils ont à transmettre un «oui» au «non ».

Du côté de la mère, comment lire ce « circuit du désir » en tant qu'elle est femme ? Pour Lacan, une « mère n'est suffisamment bonne, comme nous le rappelle J.-A. Miller en reprenant l'expression de Winnicott, qu'à ne pas l'être trop »[17]. C'est dire qu'elle a à véhiculer l'autorité du Nom-du-Père, mais aussi à faire en sorte que l'enfant ne sature pas son manque à elle, que les soins qu'elle lui prodigue ne la détournent pas de désirer en tant que femme, qui trouve le signifiant de son désir dans le corps d'un homme. Une mère est suffisamment bonne si elle est au même temps « détournée » en tant que femme.

Il y a chez elle une « division du désir » : il faut que l'objet-enfant ne soit pas-tout pour la mère, et que son désir « diverge vers et soit appelé par un homme » qui a fait d'elle la cause de son désir.

Ainsi « le respect pour le Nom-du-Père », le cas qu'elle fait de la parole de son homme, la place qu'elle lui réserve ne suffisent pas : «il faut encore que soit préservé le *pas-tout* du désir féminin »[18].

Du côté du père, il n'a pas non plus à oublier qu'il est aussi un homme.
« Un homme ne devient le père qu'à la condition de consentir au *pas-tout* qui fait la structure du désire féminin. C'est dire que la fonction virile ne s'accomplit dans la paternité que si celle-ci est consentement à ce que cette autre soit Autre, c'est-à-dire désire en dehors de soi »[19] et J.-A. Miller distingue une paternité pathogène et une paternité heureuse :

« La paternité pathogène » concerne un sujet qui voudrait s'identifier à « l'universel du père, pour essayer de se faire le vecteur d'un désir anonyme », tentant d'incarner « l'absolu de l'ordre ». C'est le cas du père de Pietro.

« La fonction heureuse de la paternité est au contraire de réaliser une médiation entre, d'une part, les exigences abstraites de l'ordre, le désir anonyme du discours universel et, d'autre part, ce qui s'ensuit pour l'enfant du particulier du désir de la mère ».

« L'intérêt du père (...) se réduit à un nom ». Il a à être « incarnation de la loi dans le désir », ce qui ne peut en aucun cas s'entendre comme un idéal, mais, poursuit Éric Laurent[20], plutôt doit-il savoir «de sa jouissance, être responsable auprès de ses enfants », cette jouissance prenant «la tournure d'une femme dont il fait la cause de son désir ».

Place de l'enfant pour les parents

Dans sa « Note sur l'enfant », Lacan distingue deux grands types de symptômes : ceux qui relèvent du couple familial, et ceux qui tiennent de la relation duelle de l'enfant à la mère. Cette distinction est décisive pour répondre à la demande des parents. Dans le premier cas, le symptôme est plus ouvert à une dialectique telle que l'analyse puisse introduire de nouvelles substitutions dans le circuit du désir, comme le démontrent les trois frères et Marco ; dans le

deuxième cas, le symptôme de l'enfant est « beaucoup plus simple », mais «se présente à la limite comme un réel indifférent à l'effort pour le mobiliser par le symbolique »[21]

A l'impossible du «il n'y a pas » de rapport sexuel - parce que pour l'animal parlant, le sexuel n'est jamais prescrit ni programmé - répond le nécessaire du «il y a » le rapport symptomatique comme traitement singulier de l'impossible du rapport sexuel, de « l'impasse sexuelle »[22]. Là où le sexe ne réussit pas, seul le symptôme peut rendre partenaires un homme et une femme. « A cet égard, le vrai fondement du couple c'est le symptôme »[23]

« L'expérience analytique montre que c'est le symptôme de l'un qui est en consonance avec le symptôme de l'autre »[24]. C'est donc la « consonance » entre deux symptômes qui fait la rencontre : le partenaire sexuel ne séduisant que par la façon dont lui-même se débrouille, sait-y-faire, par son symptôme, avec l'impossible du non-rapport sexuel.

Chacun alors est appelé à savoir-y-faire avec cette « malédiction sur le sexe »[25], à devenir un inventeur, un inventeur de son symptôme.

Pour Lacan, le véritable noyau du traumatisme est de « naître comme désiré »[26], c'est dire « qu'on a parlé autour de nous, que ces signifiants ont été investis, et que ça vous a traumatisés... »[27]. Nous sommes des traumatisés de *lalangue* des parents qui nous oblige à l'invention subjective d'un savoir, à la programmation d'une cause de désir et à une modalité de jouir symptomatique.

Parents et enfants : fils du désir de *lalangue* et du symptôme, « nous sommes tous fils de symptômes. S'il y a des droits de l'homme, si la communauté humaine existe, c'est parce que nous sommes tous fils de symptômes »[28], parce que « notre famille nous parle. Nous nous sommes parlé, et nous en faisons une trame ». Nos parents se parlent et nous parlent chacun *lalangue* de son symptôme. « Quand Lacan dit «la famille », il dit « le désir des parents », mais encore mieux « *lalangue* dans la famille ». Le désir de l'Autre, des parents et des autres, (...) se transmet, se véhicule, s'impose, s'imprime par *lalangue de famille »*[29]

L'enfant devient alors le fils de cette « consonance symptomatique qui fait des parents un couple ».

Le symptôme de l'enfant est la marque du résultat de l'interprétation qu'il s'est faire du comment ses parents désirent, jouissent, se débrouillent avec cet impossible, cette malédiction du sexe. Ils en font une écriture, un chiffrage, une fixation de puissance. L'enfant alors est regardé par ces « marques symptomatiques » parentales, son inconscient interprète et il en fait écriture d'une lettre, lettre de jouissance.

Le tact (« t'acte ») clinique a permis à Romilda de dire non à Pietro et à Maria comme « Autre parental » qui viendrait piétiner la pelouse subjective de leur fils, car en même temps elle disait oui à leur dimension subjective, « oui » à leur énonciation. Il convenait de ne surtout pas les cantonner dans leur seule dimension de « parents de... ». Ainsi en ont-ils été conduits à faire eux-mêmes une demande d'analyse.

Pour conclure

J'énoncerai pour conclure quelques points qui, dans ces cas, m'ont servi et qui pourront, comme fil rouge, m'orienter dans ma pratique.

- *La clinique*. J.-A. Miller dit que «la clinique du partenaire » vient compléter «la clinique du sujet ». Comment ce nouveau partenaire, l'analyste, peut-il faire que des parents, comme sujets, soient des points d'appui ?
- *Au-delà*. Ce nouveau partenaire se fait destinataire du réel très particulier, de *lalangue* symptomatique du sujet, au-delà des signifiants par lesquels il se présente (« père », « mère », « enfant »,)

- *S'orienter sur le réel.* Ce nouveau partenaire se fait surtout destinataire du partenaire fondamental du sujet, qui n'est en aucun cas l'Autre, ce n'est pas l'Autre personne (le père, la mère...). Le partenaire du sujet est au contraire quelque chose de lui-même : son image, ses signifiants, son objet *a*, et, foncièrement, son symptôme, soit ce qu'il a de plus réel.
- *Qui vaut pour un.* L'analyste, ce nouveau partenaire, doit lutter, en chaque cas, pour extraire le réel très particulier « qui vaut pour un et qui ne vaut pas pour un Autre » (père, mère, enfant...). Réel donc qui ne peut être abordé qu'au un par un.
- *Dans une adaptation.* C'est à partir de ce réel particulier que s'invente, chaque fois, un « traitement sur mesure » en veillant à l'adapter au travail du patient, à ce que « celui qui dirige la cure soit en accord avec le réel en jeu » auquel il se confronte : s'agit-il d'inventer, d'écrire le symptôme, ou s'agit-il de le lire, de le déchiffrer ?
- *Comment traiter le réel.* Le nouveau partenaire se doit d'apprécier chaque fois si le sujet demande à inventer un savoir fantasmatique qui contiendrait ce qui fait le cœur de son symptôme, c'est-à-dire la lettre (S1), et un morceau de lui-même : l'événement de corps (a) ; ou bien s'il a recours à l'analyste comme capable de reconnaître les désirs qui n'ont pas été entendus comme il convenait par l'Autre-partenaire (Marco); ou encore s'il fait appel à l'analyste pour s'extraire de *lalangue* de l'Autre, pour naître à l'invention de sa *lalangue* symptomatique (Paolo, Pietro et Maria).
- *Ils arrivent à plusieurs.* Comment obtenir un effet de discontinuité entre le père, la mère et l'enfant qui parlent chacun leur langue symptomatique (Paolo, Pietro et Maria) ? Il convient d'offrir une place et un temps d'énonciation subjective à chacun. Le nouveau partenaire se fait destinataire de leur *lalangue* symptomatique qui devient, dans chaque position subjective, un point d'Archimède. Tôt ou tard, selon les temps de chaque sujet, ces trois langues, peut-être, demanderont d'être accueillies en discontinuité l'une de l'autre, auprès de nouveaux partenaires : discontinuité de temps et d'espace, mais surtout discontinuité en tant qu'effet subjectif de la solution symptomatique trouvées, supposant un nouveau nouage pour articuler aliénation et séparation. Il arrive ainsi que l'analyste écoute un enfant avec son père ou sa mère : il le fait dans la perspective de faire une place au sujet chez l'enfant pour qu'il vienne, par un regard, un bruit, un sourire, un cri, « faire trou » dans *lalangue* de l'Autre : le sujet « n'est rien que le trou par quoi tout Autre est séparé de la jouissance »[30]
- *Savoir-y-faire*. La perspective n'est donc pas de guérir chez l'enfant le sujet de sa *lalangue*, ni de son symptôme, mais le manier autrement, en fait bon usage et même œuvre d'art (Paolo).
- *T'acte*. Pour le nouveau partenaire, il s'agit chaque fois, dans la rencontre avec le sujet chez l'enfant et les parents, de tact, de *t'acte.* Ce n'est pas un savoir-faire, c'est-à-dire une technique universelle qui s'enseigne. Comme le rappelle J.-A. Miller, mais c'est un savoir-y-faire avec le singulier, l'imprévisible, avec la dimension du nouveau et de la surprise.
- *Dernier des derniers.* Le nouveau partenaire a à se mettre à la disposition du sujet chez l'enfant, du sujet chez le père et du sujet chez la mère, au titre de « dernier des derniers », au titre qu'il ne se croit pas grand-chose (Romilda).

Enfin, peut-on dire que les parents sont dignes de respect sinon d'amour s'ils disent oui et non
- S'ils disent oui, par la version de leur symptôme, au non-rapport sexuel.
- S'ils font de l'entrave et de l'impasse du non-rapport un point d'appui pour un savoir-y-faire avec leur symptôme, en tant qu'il consonne avec *lalangue* du symptôme de leur partenaire.
- S'ils savent être responsables, chacun, de leur jouissance auprès de leur enfant.

---

[1] Se référer à l'article de V. Baio : « Tintin et la baleine », *Quarto*, n°39, mai 1990, pp. 55-58.
[2] Silvestre M. « La névrose infantile selon Freud », *Demain la psychanalyse*, Navarin, 1987, p. 209.
[3] Se référer à *La psychose ordinaire.* La convention d'Antibes. Irma, La Paon, 1999.
[4] La convention d'Arcachon. Ces rares...Irma, Le Paon, 1997, p. 281.
[5] Ibid.
[6] J.-A. Miller, « L'Invention psychotique », *Quarto*, 80-81, p. 10.

[7] J.-A. Miller, « Introduction à l'érotique du temps », *La Cause freudienne*, n°56, pp. 63-83.
[8] J. Lacan, « Note sur l'enfant », *Autres écrits*, Paris, Seuil, 2001, p. 373.
[9] J.-A. Miller, E. Laurent, L'Orientation lacanienne, « L'Autre qui n'existe pas et ses Comités d'éthique », (inédit).
[10] J. Lacan, « Note sur l'enfant », *op. Cit.* P. 373.
[11] J. Lacan, « Conférence à Genève sur le symptôme », *Bloc-notes de la psychanalyse*, n°5, 1985, p. 20.
[12] J.-A. Miller, « La théorie du partenaire », *Quarto, n°77, pp. 6-33.*
[13] J.-A. Miller, L'orientation lacanienne, « Le désenchantement de la psychanalyse », (inédit).
[14] J.-A. Miller, « Introduction à l'érotique du temps », *La Cause freudienne*, n°56, pp. 63-85.
[15] *Ibid.* Pp. 63-64.
[16] J. Lacan, « Note sur l'enfant », *op. Cit.* P. 173.
[17] J.-A. Miller, « L'enfant et l'objet », *La petite girafe*, n°18. Une femme ma mère ? P. 7.
[18] *Ibid.* P. 9.
[19] *Ibid.* P. 9.
[20] E. Laurent, « Institution du fantasme, fantasmes de l'institution », *Les feuillets psychanalytiques du Courtil*, n°4 ; p. 16.
[21] J.-A. Miller, « L'enfant et l'objet », *op. Cit.* P. 8.
[22] J. Lacan, Télévision, Paris, Seuil, 1973, p. 51. Et *autres écrits*, *op. Cit.* P. 532.
[23] J.-A. Miller, E. Laurent, L'orientation lacanienne, « L'autre qui n'existe pas et ses comités d'éthique ». (inédit).
[24] J. Lacan, Télévision, Paris, Seuil, 1973, p. 50. Et *autres écrits*, *op. Cit.* P. 531.
[25] J. Lacan, « Malentendu », *Ornicar ?* N°22/23, Paris, Lyse, 1981, pp. 12-13.
[26] J.-A. Miller, « L'Invention psychotique », *quarto*, n°80/81, p. 10.
[27] J.-A. Miller, « Lacan avec Joyce », *La Cause freudienne,* n°38, février 1998, p.19.
[28] *Ibid.* P. 12.
[29] « Le travail avec les parents », *Préliminaire*, n°13, publication du Champ freudien en Belgique, 2001.
[30] J. Lacan, « compte rendu avec interpolations du Séminaire de l'Ethique », *Ornicar ?* N°28, p. 15.

22. Disponible au réel

Virginio Baio

2008 : « Vous psychanalystes, pourquoi vous occupez-vous de droit ? », me demande un avocat pénaliste. « Parce que... », lui répondis-je.

1974 : Mon premier jour à l'institution ; cinq enfants sont assis en cercle pour prendre la parole. « Alors que fait-on ?», demandais-je « Chut ! - me font les collègues - Victor est en train de parler !
- Mais cela fait dix minutes qu'il ne dit pas un mot !
- Chut, ne l'empêche pas de parler ! »

Pour l'Autre, la désinsertion pourrait être un refus, un « non » du sujet à vouloir jouer la partie avec l'objet ou le signifiant. Pour le sujet, cette même désinsertion, à bien y regarder, n'est pas « un renfoncement, où rester recroquevillé »[1], mais est déjà une recherche pour « s'insérer », «se produire » comme subjectivité afin de se doter de l'instrument sinthomatique. Nous pourrions dire que la clinique du sujet répond à l'Autre de la désinsertion.

Question : « Donner la parole à l'enfant autiste » ne serait-il pas un acte de désinsertion de l'Autre qui consent à se faire barrer de l'inclusion de l'énonciation naissante du sujet ?

La désinsertion et un partenaire

Une neuropsychiatre du service public, depuis des années, démolit à coups de savoir Matteo, neuf ans (« spectre autistique »), ses parents (« paranoïaques sans empathie »), pour les presser de commencer une thérapie. Les parents qui cherchent de l'aide, un soutien dans d'autres centres pour savoir de quoi souffre et ce qu'ils doivent faire pour leur fils, se trouvent précédés par cette neuropsychiatre même qui met en garde de leur folie. Il ne leur reste qu'une seule solution pour survivre aux violences de Matteo : demander la présence chez eux d'un intervenant de l'Institut freudien. Un stagiaire est envoyé avec mission de « renouer un lien de confiance, de socialiser, et de faire l'anneau de jonction entre la famille et le service ».

Présence étrangère dans une famille hostile démolie par le savoir interprétatif de la neuropsychiatre, quelle marge de manœuvre a-t-il ? Il donne la parole et répond, patiemment à chacun (père, mère, Matteo), en tirant un voile de pudeur sur le diagnostic et en se faisant partenaires de chacun.

Question : Ne s'insère-t-il pas par là, tout en se désinsérant de la pratique terroriste cognito-comportementale de la neuropsychiatre ?

De deux - d'eux

Première rencontre avec une mère et son fils de onze ans qui veut se tuer.
- « Tu es une putain ! Une sale... Tu vas avec n'importe qui..., hurle le garçon.
- Ce n'est pas vrai, réplique la mère, tu continues à m'insulter comme ton père ! L'homme avec qui je vis m'aime !
- Non, tu trahis papa ! C'est la vérité.
- Vous avez raison ! dis-je au garçon assis en face de moi.
- Je l'aime, vraiment.
- Vous avez parfaitement raison, dis-je à la mère assise un peu de biais.

Surpris, ils se regardent... me regardent.
« Combien ai-je d'oreilles ? Demandé-je au garçon ?
- Deux », répondit-il.
« Combien d'oreilles ? demandé-je à la mère.
- Deux », répond-t-elle.

- Non. Je me trompe. D'où vous êtes, combien d'oreilles voyez-vous ?
- Une.
- Vous voyez, vous dites tous les deux la vérité. Chacun la sienne : je suis tout à la fois normal et handicapé. »

En silence, je me mets à regarder l'une puis l'autre, chaise sur lesquelles ils sont assis. Lui, intrigué, me suit du regard. Puis, s'adressant à sa mère, il s'exclame : « Mais alors, je suis assis sut la chaise de mon père !»

Question : En voulant se tuer il s'inclut dans le cri du père trahi ; les insultes sont une demande; elle, avec la *fuitina*, a fui, en se mariant à quinze ans, les coups du père ; elle se désinsère de nouveau de ce mari, violent lui aussi. Tout ceci advient en une seule rencontre.

Se désinsérer de quel autre ?

Giò, quatorze ans, s'oppose ferment à la thérapie avec de psychologues que le grand-père, professeur en psychiatrie, lui fait rencontrer, en se bouchant oreilles, yeux et bouches.

Les parents veulent me rencontrer. J'hésite. « Et si Giò se refusait à parler aussi avec vous ? », me dit au téléphone la mère, le jour précédant le voyage de plusieurs centaines de kilomètres pour la rencontre.

Je reçois le père, la mère, la sœur et Giò, en laissant toutes les portes - treize - de l'immeuble, ouvertes. Pour lui, il y a deux chaises : l'une dans le cabinet, l'autre dans le couloir. Je m'occuper des parents, pendant que Giò entre et sort, en leur demandant, en leur demandant: « Pourquoi venez-vous ?» Ils répondent en souriant :
- Pour voir la fontaine de Trevi.
- Vous vous êtes trompés, dis-je en me levant, vous la trouverez en sortant à gauche puis à droite.
- Non, non. Nous venons parce que nous ne savons plus que faire avec Giò.

Giò alors se lève et commence à parler de ses projets pour devenir garde assermenté, et termine en me demandant : « Qu'est-ce que fait un lit dans ton bureau ? Tu étudies encore ? De quoi parlent-elles, les personnes qui s'étendent sur le lit ? Qui est Lacan ?». Il demande à pouvoir revenir. « Qu'avez-vous fait à Giò ? Il n'a jamais autant parlé !» me dit le père, surpris.

Question : Giò se défend en se fermant hermétiquement au savoir des psychologues et insère dans sa conversation un Autre aux portes ouvertes à son énonciation. Il est surpris de passer la porte « sortir de l'autisme ». Danger, cependant : comment s'autoriser sans monopoliser la réponse transférentielle ? « Vous savez, Giò, lui dis-je, je travaille avec des collègues que, si vous voulez, vous pouvez rencontrer, ils ne sont pas loin de chez vous. Vous vérifierez qu'ils sont compétents... » Depuis Giò rencontre « l'analyste qui travaille avec Virginio ».

Se désinsérer du désir de l'Autre

Un jeune home ne veut dire ni son nom, ni son adresse, ni son téléphone ; il est à la recherche d'un second analyste qui l'aide à sortir de l'emprise transférentielle massive où il se sent enlisé, avec son analyste qui ne veut pas le laisser partir. Exaspéré, il fait un passage à l'acte. Ayant échappé de peu à la mort, il poursuit sa recherche. Il y a deux ans, j'accepte de le recevoir acceptant docilement la porte fermée de ses coordonnées, mais lui précisant qu'il m'est impossible de l'aider s'il ne peut compter aussi sur un analyste de l'Ecole. Je suis le treizième analyste.

Depuis peu, il a pris son envol, serein, plein d'humour, sur le point de publier un livre. Grâce à ce jeune homme, j'ai pu traverser les choses les plus impensables, des trous d'une précarité qui effleure le réel.

Question : Consentir à ne connaître ni nom, ni lieu, ni temps, restant disponible au réel nu de l'analysant, lui a-t-il permis d'inscrire un lieu qui fasse limite, une désinsertion du désir de l'Autre comme volonté de jouissance dans le réel ?

S'insérer précairement

Gianni, un enfant de quatre ans, entre dans une maison qui est à lui, mais étrangère à ses parents et à moi, et se faufile dans la première pièce qu'il trouve, suivi par ses parents, que je suis pour aller m'installer dans l'angle le plus lointain de la pièce. Pendant que je parle aux parents, je tiens le bras droit tendu vers lui, et chaque fois qu'il me regarde en passant, je me couvre les yeux du bras gauche.

Lorsque la mère s'absente, Gianni vient alors me prendre par la main pour aller la retrouver. « Tu ne sais pas ce que tu as perdu ! Dit le père à la mère, Gianni a pris la main du docteur... » Surprise, elle me dit : « C'est la première fois s'approche d'un inconnu... »

Question : S'insérer à partir d'une position de savoir ne pas tout savoir, permet-il l'enfant de faire de ce « savoir avec pudeur » un instrument pragmatique ?

Pourquoi, psychanalystes... ?

A l'avocat, Giuliano Spazzali, j'ai répondu : « Parce que l'enfant autiste... parce que je suis à l'école du réel de la clinique, à sa disposition, pour le mettre en musique, le faire résonner, pour faire une place aux restes, aux désinsérés afin qu'ils naissent à une énonciation sinthomatique. »

Désinsertion résonne comme les mille variations du *scacciapensieri* sarde : l'instrument symptomatique est à la fois même et riche des singularités de chacun. »

Deux détails pour conclure.
Donner la parole au *taceo* autistique est un acte poétique. Un petit ruisseau qui se perd dans les eaux du grand fleuve de l'Ecole. Un petit ruisseau qui naît et traverse écoles, prisons, institutions, avocats pénalistes.

Un fil rouge relie le dire poétique de Victor et la demande des avocats pénalistes d'être aidés à traduire la langue privée de leurs clients : le réel de la clinique.

La pudeur du savoir. Depuis le début, en contrepoint de la puissance, du drame parfois, du transfert dans l'expérience analytique, la réunion clinique en institution a pour fonction d'aider chacun à se désinsérer de la position de supposition de savoir. Elle se fonde sur le droit à un savoir voilé. « Ce qui est essentiel pour un sujet, pour qu'une place lui soit assurée, pour sa sauvegarde, est le droit à la pudeur »[2] - c'est dire qu'il n'existe pas le droit à tout savoir. Pour les psychanalystes, c'est « une fonction historique possible : être ce frein », et Jacques-Alain Miller ajoute que ceci vaut sur les plans judiciaire, éducatif, médical et anti-terroriste.

Question : comment s'insérer dans l'Ecole de Lacan afin d'opérer munis du désir de l'analyste, qui ne coïncide pas avec le désir de « cet » analyste-ci ? Est-il encore pensable de se mettre à la disposition, « dernier des derniers » ? Comment être précaire de l'Ecole de Lacan ?

Je suis convaincu que chacun de nous « a droit au respect, sinon à l'amour » si nous nous battons, plutôt que de rester assis sur la cause du Père (« Mais alors je suis assis sur la chaise de mon père ! ») ; si nous nous battons pour être un passant qui passe - s'il est passé, il ne cesse pas de passer encore. En d'autres termes, le pari, peut-être pour chacun, ne se situe pas dans la position d'analysant qui devient analyste, mais, comme le proposait quelqu'un, dans celle « d'analyste qui continue à rester analysant ».

(Traduction : Brigitte Laffay)

[1] Giovanni Spiga di Gavino, « Paroles en plongeon », *Les avant-derniers*, p. 43, 1994.
[2] Jacques-Alain Miller, « Rencontre clinique du 8 septembre avec la participation de Jacques-Alain Miller », *Les feuillets du Courtil,* n°28, 2008, p. 78.

23. Partenaires d'une énonciation originale

Virginio Baio

Des enfants qui jouent

Le titre de ces journées, « Originalité et élaboration », a été proposé par Jacques-Alain Miller. Il place au centre de nos préoccupations ce que les enfants psychotiques nous démontrent sans cesse : ils jouent, ils jouent à naître, à naître comme sujet.[1]

C'est presque violent de dire qu'ils jouent, alors qu'il leur arrive de se blesser, d'agresser, de s'enfermer, « puisque du verbe, il(s) se protège(nt) »[2]; et que, plutôt, ils sont joués, martyrs d'un jeu infernal auquel l'Autre les soumet.

La naissance de l'enfant

Le premier statut de l'enfant qui vient au monde est d'incarner l'objet. Il n'est pas d'abord sujet, mais objet de l'Autre. A sa naissance, chaque enfant est, pour sa mère, l'apparition dans le réel de l'objet de son existence.[3]

La renaissance de l'enfant

Pour naître comme sujet, l'enfant doit renaître par le don du signifiant, par la transmission de cet appareil unique, capable de rendre présent ce qui est absent et absent ce qui est présent. « Le sujet a à surgir de la donnée des signifiants qui le recouvrent dans un Autre par quoi il se constitue. »[4]

Il s'opère ainsi une substitution : l'enfant est perdu comme objet de jouissance pour l'Autre[5], et devient ce manque à la fois représenté par le signifiant et complémenté par un objet, l'objet *a*, promesse d'une jouissance normée.

Ainsi appareillé par le signifiant, l'enfant peur se défendre : il tire un voile sur le réel, élabore une réponse à la question énigmatique du désir de son Autre primordial : « Que me veut ma mère ? Qui suis-je pour elle ? »

Cherchez toujours le partenaire : l'organe hors corps standard

Pour chaque cas clinique, Jacques-Alain Miller nous encourage à « chercher toujours le partenaire » du sujet, celui avec lequel il joue sa partie[6]. Parmi les partenaires du sujet (sa propre image, l'objet petit *a* du fantasme), il y a son partenaire symbolique, le phallus, que J. Lacan appelle « l'organe hors corps ».

Le phallus n'est rien d'autre qu'un signifiant fondamental, standard, qui joue pour le sujet la fonction, pourrait-on dire, de lampe de Diogène. Grâce à cette lampe phallique, le sujet, « dans sa soif de savoir »[7], se met, non pas à la recherche de l'homme, mais à s'orienter, à prendre sa place dans l'existence, dans la sexualité, dans le lien social, dans le discours. A s'orienter quant aux objets de la pulsion qui fondent la modalité du jouir de l'Autre. C'est à partir de cette signification qu'il met en musique ce que Freud appelle son « roman familial » ou, comme le dit Lacan, son « mythe individuel »[8], soit son fantasme[v]. A propos de l'exposé de G. Ferdière, J. Lacan disait en 1947 qu'il y a une originalité propre de la création infantile des fantasmes, et il se demandait jusqu'à quel point peuvent se lier l'humour et les comptines.

L'élaboration nécessaire

Freud écrit que l'occupation la plus chère et la plus intense de l'enfant est le jeu », grâce auquel il tire un gain de plaisir et « arrange les choses de son monde suivant un ordre nouveau, à sa convenance ». Freud ne distingue pas le « jeu » de l'enfant et la « fantaisie » de l'adulte, «

celui qui joue et celui qui se livre à sa fantaisie ». Se livrer à la fantaisie n'est, pour Freud, que la continuation du jeu. Et les « désirs insatisfaits(...) sont la force motrice des fantaisies » - Freud utilise ici le terme fantaisie pour signifier le « fantasme »[10].

Ces jeux et ces rêves diurnes du « petit fantasque », comme Freud l'appelle, « servent à corriger l'existence telle qu'elle est, et ils visent principalement deux buts, érotique et ambitieux »[11]. Ce qui nécessite, dit Freud, un « plus ou moins grand effort d'élaboration »[12]. Et il appréhende cette élaboration à l'instar de celle du rêve, qui est nourrie par le désir.
Freud conclut : « La création littéraire, comme le rêve diurne, est la continuation et le substitut du jeu enfantin d'autrefois. »[13]

Il s'agit alors, dans la névrose, de laisser les enfants jouer tranquillement : en jouant, ils fantasment. Lacan dit : là où les enfants jouent, les adultes associent.

L'organe hors corps original

Que se passe-t-il lorsqu'un enfant ne reçoit pas cette signification fondamentale, phallique ?
À bien y regarder, les enfants psychotiques jouent, eux aussi, mais leur jeu est « gelé », il comporte « une espèce de fixation »[14]

Ils jouent leur partie avec un « objet bizarre, supplémentaire, électivement érotisé »[15]. Faute de la clé passe-partout phallique, ils tentent d'introduire un véritable organe supplémentaire, « comme l'organe qui conviendrait au langage dans (leur) corps »[16], l'organe qui ferait pour eux « centre du langage »[17]. Ils soumettent à un battement, leur corps ou une partie de leur corps ou une ficelle, par exemple. Ils se baladent avec deux sacs, ou deux bonshommes, un blanc et un noir, qui sont les « mêmes » et « différents » à la fois. Ils tracent avec leur corps des circuits.

C'est-à-dire qu'ils se présentent d'emblée appareillés d'un organe qui constitue, en quelque sorte, une première pierre d'angle sur laquelle une éventuelle élaboration de savoir pourra se bâtir, mais qui ne fait pas encore « construction ».

L'originalité de cet organe hors corps

Cet organe est original, premièrement, parce qu'il ne s'agit pas du phallus, qui fonctionne normalement pour les deux sexes comme « norme mâle », standard. Faute de cette « norme mâle », l'enfant psychotique bricole un « néo-phallus », son propre organe hors corps, sa propre lampe de Diogène, sa « loi » singulière, inédite et sans pareil.

Il est original, deuxièmement, parce que l'enfant s'en origine. Dans l'impossibilité de se faire « représenter », il se « présent » grâce à une métaphorisation délirante, qui tente de le produire comme sujet « entre » un S_1 et un S_2 réels.

Mohamed, par exemple, ne mange pas, mais circule, pendant des heures, en regardant le tableau, où est écrit le nom d'Allah. Il fait de l'image du tracé de l'écriture son néo-phallus. Cette élaboration minimale le met à l'abri de l'objet de la pulsion orale, pour lui intrusif. Il se nourrit d'une élaboration, mais celle-ci ne s'articule pas métonymiquement, elle reste gelée et se répète à l'infini.

De nouveaux partenaires

Michel Silvestre nous invite à laisser les enfants névrosés faire leur névrose en paix. Et il arrive également que certains enfants psychotiques mettent en place leurs élaborations de manière discrètes, en *catimini*, dans leur coin.

Comment donc laisser un enfant psychotique faire sa psychose, bâtir son symptôme, en paix ? Là, nous sommes face à réel, mais ce n'est pas une raison pour reculer.

Ces vingt-neuf travaux cliniques, que vous entendrez, tenteront, chacun, de répondre à cette question. Ils témoignent d'une même éthique : se faire des partenaires qui ne reculent pas face à ce réel et s'autorisent à s'inclure dans l'opération à partir de laquelle, grâce à se prise d'énonciation, un sujet naît.

Ces vingt-neuf travaux témoignent, chacun, d'une très grande richesse d'inventions tactiques pour permettre que l'élaboration du sujet se dégèle, s'ancre et se localise hors de toute présence intrusive d'un Autre qui ne laisse pas en paix.

Ils portent la marque d'une même stratégie opérante. Stratégie de partenaires qui choisissent d'incarner un « lieu où ça ne sait pas »[18]; qui, tout en vivant ensemble « une routine des pratiques »[19], établissent « les conditions de la conversation avec le psychotique », choisissent « d'apprendre la langue particulière du sujet » et être dociles à son invention[20]; stratégies de partenaires qui s'offrent à ce que le sujet, à sa façon, se serve d'eux « comme d'un certain type d'instrument ».

Apprendre la langue du sujet

Il s'agit, pour ces partenaires, d'apprendre «la langue privée » du sujet par une opération de « traduction ». Traduire veut dire accueillir, faire une place à ce code que le sujet est occupé à construire, s'informer de «sa particularité »[21], permettre qu'il se dépose, s'écrive et trace « un bord »[22].

Il s'agit, pour ces partenaires, d'être plus forts que les standards, les lieux et les temps prescrits qui seraient aptes à convoquer le sujet ; il s'agit d'être à un rendez-vous que l'on ne peut programmer à l'avance, les « pieds et les mains nues »[23], en jouant d'un désir qui «ne saurait être anonyme, ni universel, ni pur »[24].

Il s'agit de faire de l'élaboration de savoir du sujet un point d'Archimède, de « prendre appui sur ce fait sinthome », grâce à ce qui s'est construit «au cours de la conversation »[25] et de dégager ainsi une place, une clairière à l'énonciation originale du sujet en s'associant à son élaboration, à son jeu délirant.

Le sujet alors, fort et riche de ces « partenaires réglés et limités », pourra s'adonner à son élaboration, qui sera métaphorique ou métonymique ou les deux à la fois. Celle-ci lui permettra de localiser et de coder son mode de jouissance.

C'est-à-dire qu'en lieu et place du « moins » de la castration que l'enfant psychotique était obligé d'introduire à tout prix - ce qu'il faisait, par exemple, en émiettant la nourriture, en éparpillant ses excréments, en évitant de se faire regarder ou de demander - il pourra, au fur et à mesure de son élaboration, tisser un voile sur l'objet de jouissance pour l'Autre. Il pourra alors se risquer dans le lien social et s'adonner au goût pour le savoir.

Pieter Bruegel l'Ancien : les jeux des enfants

Pour conclure, un mot sur l'affiche de ces Journées.
1997. Nous avions déjà eu recours à cette peinture de Bruegel pour nos journées sur la pratique à plusieurs en institution. Nous voulions alors souligner notre fonction de partenaire du sujet et l'atmosphère de jeu qui traverse le champ de notre pratique.

2003. Aujourd'hui, nous mettons l'accent sur la fonction centrale de l'élaboration, inventive, originale, sans pareil et qui se met en place avec la naissance d'une énonciation du sujet. Et donc, nous soulignons que chaque enfant, pris un par un, joue. Il joue tandis qu'il est occupé à mettre en place son élaboration, son S1, son point de capiton, ce qui lui permettra de lire le monde.[26]

Ceci, à condition toutefois, que notre désir ne soit ni anonyme, ni universel, ni pur, qu'il nous pousse à maintenir ouverte une clairière où pétille une atmosphère de jeu, de joie, d'inventions originales ; ceci, à condition que nous restions surpris par un cerveau, un cheval bâton, un saute-mouton, une gredindelle, un sujet en train de naître au désir.

[1] Virginio Baio, ancien directeur thérapeutique de l'Antenne 110.
[2] J. Lacan, « allocution sur les psychoses de l'enfant », *Autres écrits,* Seuil, Paris, 2001, p. 367.
[3] J. Lacan, « Note sur l'enfant », *autres écrits*, Seuil, Paris, 2001, p. 374.
[4] J. Lacan, « Remarque sur le rapport de Daniel Lagache », *Ecrits,* Seuil, Paris, 1966, pp. 655-656.
[5] J.-A. Miller, « Les divins détails », Cours inédit, séance du 8 mars 1989.
[6] J.-A. Miller, « La théorie du partenaire », *Quarto*, 2002, 77, pp. 6-33.
[7] S. Freud, *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci,* Gallimard, Paris, 1980, p. 32.
[8] S. Freud, « Le roman familial des névrosés », *Névrose, psychose et perversion,* PUF, Paris, 1973, p. 159.
[9] J. Lacan, *Télévision,* Seuil Paris, 1974, p. 51.
[10] *Ibid.*, p. 32.
[11] *Ibid.*, p. 158.
[12] *Ibid.*, p. 159.
[13] *Ibid.*, p. 44.
[14] J. Lacan, « conférence à Genève sur le symptôme », *Le Bloc-notes de la psychanalyse*, 1985, 5, p. 20.
[15] E. Laurent, « Réflexion sur l'autisme », *Groupe Petite enfance,* 1997, 10, p. 42.
[16] *Ibid.*, p. 43.
[17] *Ibid.*, p. 41.
[18] Irma, *La psychose ordinaire,* Agalma, 1999, p. 324.
[19] *Ibid.*, p. 341.
[20] *Ibid.*, p. 324.
[21] *Ibid.*, p. 340.
[22] *Ibid.*, p. 368.
[23] A. Di Ciaccia, à l'occasion de son intervention du 23 mars 2002 à l'atelier de psychanalyse appliquée à Paris.
[24] J.-A. Miller, « L'enfant entre la femme et le mère », *Filum*, 14, p. 11.
[25] Irma, *La psychose ordinaire*, p. 369.
[26] J.-A. Miller, « Le désenchantement de la psychanalyse », Cours inédit, séance du 12 juin 2002.

24. Une pratique à plusieurs généralisée

Virginio Baio

Dès le début de l'Antenne, lors de la réunion générale, Antonio Di Ciaccia nous indiquait à plusieurs reprises combien sa pratique en privé avec des sujets psychotiques s'inspirait de la pratique en institution qu'il avait mise en place, et que J.-A. Miller allait appeler en 1996 «la pratique à plusieurs » : il travaillait avec des sujets psychotiques d'une façon identique en privé et à l'Antenne 110 ?

A partie de la transmission d'Antonio Di Ciaccia et de la rencontre avec la « pratique à plusieurs », Virginio Baio a pu témoigner en 1995, à l'occasion du 1er Colloque de l'ACF-Belgique à Mons, d'un travail avec un sujet psychotique, « L'homme à la panthère », où il a essayé de montrer comment la pratique à plusieurs lui a permis de s'orienter dans sa pratique privée. En effet, grâce à l'application dans le privé de la stratégie propre à la pratique à plusieurs, il a pu recevoir et mener à bien un travail très difficile.

Ce travail témoigne de ce que nous avons découvert dès les débuts de l'Antenne : une place donnée à la prise d'énonciation » du sujet, des conditions délirantes du sujet, une place creusée pour un savoir propre au sujet ainsi qu'une position de l'Autre, du partenaire du sujet psychotique, qui doit « savoir ne pas savoir » à la place du sujet. Pour ce faire, il est nécessaire que ce partenaire, sur le modèle de la pratique à plusieurs, pluralise sa présence.

Miguel, un professeur espagnol de quarante ans, un géant de deux mètres, demande à faire une analyse parce qu'il est « à la merci des émotions »[1]. Sa femme, dont il a un fils de quatre ans, vient de le mettre à la porte du domicile conjugal, pour cause de violence. Par décision du Juge, l'enfant est confié à sa mère.

Son histoire

« Il y a dix ans, dit-il, j'ai fait du psychodrame pour travailler mon émotivité. Je passai de l'angoisse à l'enthousiasme jusqu'au jour où j'ai découvert que j'étais un corps en pierre : pendant dix minutes, je me suis alors frappé au front jusqu'à provoquer un hématome. J'ai failli devenir fou. Dans ce travail avec le corps, toute sensation était jouie : il n'y avait plus de limites au plaisir. » Voilà textuellement ce qu'il dit.

Il veut faire une analyse pour retrouver « une unité intérieur ». « A vrai dire, tout a commencé, dit-il, à la naissance de ma petite sœur, lorsque j'avais deux ans et demi. On m'avait envoyé chez mes grands-parents et, une fois de retour à la maison, j'ai eu peur de l'inconnu. Tout avait changé. Le jour, je restais dans ma chambre pendant des heures, je me cachais la tête. J'étais terrorisé par une idée : si des monstres me regardaient, alors ils allaient me détruire. Je ressentais cela en moi : cela voulait dire que ces monstres existaient physiquement. Alors j'allais à la cuisine, le seul lieu sûr, parce qu'il y avait d'autres personnes. »

« A six ans, a commencé le temps du désespoir. Mes parents me disaient que j'étais fou, ils m'insultaient et me frappaient avec une ceinture. Mon père a toujours été une bête féroce qu'il fallait garder à distance : il m'aurait dévoré physiquement et psychiquement. Je sens encore son horrible puanteur de bête féroce. Il tout fait pour me tuer. J'aurais voulu que ma mère me protège, mais elle aussi était violente, têtue et insultante. Elle ne m'a cependant jamais possédé, même si elle a essayé de me séduire. Ce qui me fout en rogne, c'est qu'avec elle je n'ai pas trouvé ma place. En fait, je ne sais pas pourquoi ma mère est ma mère. Derrière son étreinte, il y avait l'étreinte d'un boa. Extérieurement, elle était douce, mais je voyais l'intérieur

et j'en avais peur. Mon père était le bourreau, ma mère, le juge. Je me sentais persécuté par mon père, ma mère, mon passé. »

« Au fond, j'ai toujours souffert d'un manque de lien social : mes parents ont tué ma sociabilité.»

Les conséquences
« En conséquence, je démolissais tout : les verres, les assiettes, j'aurais voulu démolir la maison entière à coups de pioche. Lorsque mes compagnons m'insultaient en me traitant de fou, je répondais par des coups de couteau ou des jets de pierres. Il y avait en moi un désir furax de mort. En cassant tout, je cherchais une séparation. Après je m'échappais sur les rochers, je me cachais dans une maison en ruine ou dans des bateaux non surveillés, ou encore, j'allais au cimetière. J'essayais de me construire une niche pour survivre. Je faisais le révolté et cette révolte m'a sauvé. »

« Seule, je faisais aussi des longs voyages en Orient et aux Amériques pour marcher dans les forêts, à la recherche de la sociabilité que mes parents avaient tuée chez moi. »
A trente ans, Miguel épouse une hollandaise pour s'échapper de son village, mais il s'aperçoit vite qu'elle est la copie conforme de sa mère : une folle. » Pour me défendre d'elle, j'étais prêt à lui trancher la jugulaire. Je lui ai donné des coups de pied, je l'ai flanquée contre le mur, je l'ai prise par la gorge. »

Il vit la décision du Juge concernant son enfant comme une négation de sa paternité, comme une injustice identique à celle qu'il a vécu tout petit.

Il ajoute qu'il a failli mourir à cause des siens : une première fois de pneumonie, une deuxième fois à la suite d'une cure de testostérone. C'est pour cette raison qu'il mesurait déjà un mètre quatre-vingts à quatorze ans.
« Ils voulaient ma mort. En fait, je ressens à la poitrine que j'ai reçu un coup de poignard. »

Ses rêves
Il parle d'un vieux rêve où un fou sodomise un enfant pendant qu'une femme est à la fenêtre en train de regarder la scène et de la guider. La même nuit, il rêve qu'un énorme serpent le pénètre par la bouche et fouille dans son corps. En associant ce rêve à un autre où une tigresse pourchasse un enfant, il dit que « l'enfant a jeté son enfance où une tigresse assassine pour être épargné. Pour me sauver, j'ai dû disparaître. C'était comme si j'avais été déchiré et que mes organes génitaux avaient été extirpés. J'ai été un enfant offert en sacrifice. Chez l'enfant, il y a la présence d'une mort incroyable. Je sens que pour avoir l'enfant à nouveau, j'ai à me mettre entre la mort et lui. »

« Il y a chez moi le plaisir de tuer, il y a la panthère qui est la mort. Je voudrais être dans cette union entre la mort et la panthère parce qu'il y a une énorme énergie potentielle. Je sens que c'est la panthère qui commande chez moi. »

Les thèmes de l'enfant, de la mort et de la panthère sont des leitmotivs.

Le rapport à l'objet anal et l'être femme
Enfant et adolescent, Miguel mangeait beaucoup et il était constipé. « Je mangeais de tout et je me soutenais de mon estomac. Heureusement que j'étais constipé : cela a été mon ancre de salut. Mais je ne savais pas si c'était moi ou mon corps qui retenait le caca. J'avais des peurs monstrueuses d'aller à la toilette parce que je me sentais encerclé par des monstres énormes. »

« En fait *je suis* mon corps et, lorsque je parle de mon corps, j'en parle à la première personne; les autres en parlent à la troisième. Mon corps est un concentré de sensualité lascive. Mon corps assimile tout, l'humidité et l'électricité du vent. »

Mais il dit aussi que ses pensées tournent et tournent en lui et que cela entraîne un énorme gaspillage d'énergie.

« Adolescent, je restais nu et je me mettais le pénis entre les jambes et je me pensais femme: je regardais les seins, les hanches, les poils. Après mon service militaire, je voulais qu'on me reconnaisse comme une femme. En fait il y a un nœud à dénouer : faut-il rester du côté des hommes ou passer du côté des femmes ? Dans les rapports hétérosexuels, lorsque c'est moi qui sodomise l'autre, un besoin d'affect est en jeu, tandis que dans les rapports homosexuels, lorsque je suis sodomisé, il s'agit d'un jeu de jouissance. »

« A la maison, il y avait trop de sexualité liée à la peau, aux odeurs, aux renvois, aux pets. Il y avait du dégoût pour le caca. » L'excrément est un autre leitmotiv, mais celui-ci a une valeur sympathique, affective. Il n'aime pas tellement les femmes « parce que chez elles, il n'y a pas de caca, elles ont tout stérilisé. » En fait, Miguel a la nostalgie de «ne pas avoir pu chier sur son père ».

« Le sexe des femmes me fait peur parce qu'il est différent du mien : c'est une ouverture dont je ne sais rien. Je n'ai jamais rencontré une femme avec une sexualité épidermique, avec des odeurs, des goûts semblables aux miens. Le sexe féminin est une image sans visage. »

« En faisant du psychodrame, j'ai découvert que ma partie anale est ma partie féminine. L'anus est le lieu de l'énigme, de l'égocentrisme. Il m'était facile de dire «je », mais il m'était difficile de dire « tu ». C'est dans ce trou noir de l'anus qu'il y a une charge d'énergie terrible, infinie. Il m'a fallu toutes mes énergies pour dire « tu ». »

« Je vis comme si j'avais été brutalisé sexuellement par mon père. Dans un rêve, je courais et mon père me poursuivait. Je craignais qu'il ne m'attrape. Alors je tombe et je sens qu'il me pénètre sexuellement. J'éprouve un plaisir terrible. Que mon père me sodomise était pour moi un acte d'amour. »

Un début de solution
Un jour, Miguel arrive à la séance en boitant. En travaillant, il s'est coincé la jambe sous une vingtaine de plaques de gyproc Immobilisé, il est sauvé par son fils qui lui donne une barre de fer. « L'analyse est dangereuse, me dit-il. L'autre nuit, j'ai ressenti vis-à-vis de vous une énorme agressivité. Je vous aurais jeté par la fenêtre. Faites attention à ce que vous faites.

Ne bougez pas avec votre corps. Je pourrais devenir fou ! L'enfant qu'il y a en moi est en train de sortir, triste comme la mort. Après trente ans, il m'a donné la main. *Il était je.* C'est comme si l'enfant avait décidé de mourir à cause d'eux, mais maintenant il s'agrippe à moi et il me crie « papa ». A côté de l'enfant, il y a la présence de la mort. Je dois me mettre entre la mort et lui. Il est là, je le sens, mais j'ai les énergies nécessaires pour le sauver. » Et il pleure longtemps, après avoir dit cela.

Miguel considère que son analyse est terminée lorsqu'il pense avoir mis une distance entre lui et son passé. Son père alors ne le persécute plus. Mais il ne partira qu'après avoir fait l'analyse de son analyse, comme il le dit. C'est-à-dire qu'il va reparler de son analyse pendant les deux derniers mois en étant assis mais en me tournant le dos. Après avoir pensé dans un premier temps à devenir analyste, il conclura finalement qu'il lui convient mieux de travailler comme installateur de chauffage.

*

Je voudrais relever deux aspects de cette cure. Premièrement, la fonction de la construction délirante dans son rapport au mythe, et, deuxièmement, la tentative que j'ai faite dans cette cure de me repérer sur la logique d'une clinique en institution.

Mythe et construction

Pour Lacan, mythe et fantasme sont des articulations signifiantes.[2] Ils constituent un savoir qui a fonction d'écran par rapport à une vérité intolérable. Le fantasme est ce qui fait le cœur du mythe en tant qu'il écrit une relation logique entre un sujet et un objet ; il est le pivot à partir duquel se bâtissent les significations du mythe. Mythe et fantasme valent pour un sujet comme une fiction qui voile le réel du non-rapport sexuel. Dans le mathème du discours de l'inconscient, l'étage supérieur, peut-on dire, correspond à l'écriture du mythe tandis que l'étage inférieur en est le cœur véritable.

Mythe et construction fantasmatique

Dans la névrose, la construction fantasmatique constitue un savoir qui représente pour le sujet sa façon particulière de s'arranger avec le réel et de s'en défendre. La construction mythique vient de se tisser sur le fond d'un «il n'y a pas » fondamental, qui n'est pas du tout inerte mais dynamique. Cette construction est bâtie sur un manque fondamental, la castration, qui est le prix à payer par le sujet du fait qu'il est créature du langage.

Chez le névrosé, cette construction est à la fois délirante et non délirante.[3] Elle est délirante puisqu'elle vient à la place de la « référence » ultime qui manque et qu'elle voile. Elle ne l'est pas puisqu'elle met à cette même place une double référence : une référence négative, -φ, et une référence positive, *a*, qui tient la place de réel pour le sujet.[4] Grâce à ce savoir, et par la significantisation de la jouissance, le sujet se défend du réel et, dans le même temps, en retour, récupère de la jouissance.

Mythe et construction délirante

Dans la psychose, le sujet essaie de «se produire »[5], sur un mode qui lui est propre, en signifiant la jouissance débridée de l'Autre. Comme le névrosé, il met lui aussi en place une articulation signifiante, mais, à la différence du névrosé, il ne possède pas la signification phallique. Il construit alors son mythe à partir d'une signification nouvelle. Dans le cas de Miguel, cela donne la formule suivante : « Qu'il serait beau d'être une femme en train d'être sodomisé par mon père. » C'est ce fantasme qui est au cœur de son mythe où l'on retrouve un quaternaire : la panthère, l'enfant, la mort et lui-même. La clé organisatrice n'est pas le phallus, mais la femme qui manque au père.[6]
Mais pour Miguel, comme pour tout sujet paranoïaque, « le mot n'est pas assez le meurtre de la chose ». L'autre est réel et il est « gourmand de l'objet *a* ».[7]

La construction de Miguel, pourrait-on dire, n'est pas plus délirante que celle du névrosé. En revanche, elle s'en différence, non seulement en ceci que, pour lui, les mots ne sont pas assez le meurtre de la chose[8], mais encore du fait de sa fonction. La construction pythique du paranoïaque a pour fonction, comme chez le névrosé, la mise en place d'une défense par rapport au désir de l'Autre (qui, dans la psychose, n'est rien d'autre qu'une pure volonté de jouissance), mais encore et surtout, elle doit suppléer, par une opération de soustraction, à une séparation jamais advenue. C'est la création d'un savoir nouveau qui va soustraire le sujet au tout savoir de l'Autre, qui va faire manquer chez l'Autre le tout savoir concernant le sujet. Ce qui a pour effet une certaine négativation de la jouissance.

Là où le névrosé construit son voile fantasmatique pour se séparer de l'Autre et, en même temps, pour l'atteindre, le sujet psychotique construit son voile mythique pour rester une fois pour toutes à distance de l'Autre.

On pourrait ajouter que dans le cas de Miguel, ce savoir n'est pas seulement une fiction, mais encore qu'il vise une *fiction* de la jouissance, ce qui n'évacue cependant pas le risque d'une *réellisation.*

Une offre institutionnelle

Dans cette cure avec Miguel, je me suis orienté à partir d'une clinique en institution.

Pluralisation des présences
Dès le début, Miguel m'interpellait. Il me demandait pourquoi j'arrêtais la séance à tel moment et pas à tel autre. Il voulait que je lui garde la main pendant qu'il parlait. Il m'obligeait à reculer mon fauteuil parce que j'étais trop près. Il voulait arracher le fil du téléphone qui sonnait trop souvent. Les bruits de ma maison lui rappelaient trop la maison de ses parents.

J'ai alors essayé de peupler mon bureau[9] et de garder la place de l'*analyste*[10]*,* du scribe. Quand il a voulu faire la grève de la faim devant le Parlement Européen, je l'ai soutenu au contraire afin qu'il rencontre un avocat. Je ne lui donnais pas la main, mais j'acceptais qu'il me parle en marchant. Je le recevais, le téléphone débranché et quand il n'y avait personnes dans la maison.

Quand il exigeait des comptes ou des explications, je faisais intervenir Freud et Lacan. Lorsqu'il me parlait de son fils et voulait des réponses, j'essayais de lui expliquer, par le schéma L, ce que J. Lacan en dit.

J'ai accepté de garder les lettres que ses parents lui avaient adressées et qui le mettaient hors de lui. Je l'ai soutenu à ne pas renoncer à ses droits d'héritage.

Destitution du savoir, un lieu où le savoir peut juste se déposer
Cette cure a été possible grâce au pari que j'ai fait sur Lacan et ses hypothèses, et grâce à ce qu'une clinique en institution m'apprend tous les jours.

J'ai été surpris par la rigueur avec laquelle Miguel a fait son travail de construction, et par la justesse et la force des anticipations théoriques de J. Lacan.
J'ai appris qu'il est possible, non pas de ne pas reculer face au psychotique, mais de ne pas reculer avec le sujet psychotique face au traitement de son Autre fou.

Ce qu'une clinique en institution m'apprend est lié à une délocalisation quant au savoir. C'est-à-dire que j'ai essayé de me destituer d'une position ou d'une supposition de savoir pour la localiser ailleurs, dans l'équipe dont j'ai essayé de me doter, chez les autres, chez Freud et Lacan. Parce qu'avant tout, seul Miguel sait le savoir à construire. Il s'agissait juste, pour moi, de me prêter à être, pour lui, ce lieu où un savoir nouveau peut se localiser, se déposer.
Après deux ans, Miguel considère son analyse finie : « C'est à cause du transfert, dit-il, que j'ai trouvé un support. Je ne suis plus envahi par les émotions. Je sais que vous ne me prenez pas pour un fou. Plus vous étiez inexpressif et plus je me sentais en sécurité. Heureusement que vous n'avez pas gardé ma main. »

Et il s'en est allé en disant : « Maintenant je sais me passer de vous. »

---

[1] V. Baio travail à l'Antenne. Il est directeur thérapeutique.
[2] J. Lacan, *Le séminaire, livre IV, La relation d'objet,* Paris, Seuil, 1994, pp. 249-318.
[3] J.-A. Miller, « clinique ironique », *La cause freudienne,* 23, 1993, p. 10.
[4] *Ibid*., p. 11.
[5] J.-A. Miller, « Produire le sujet ?», *Actes de l'Ecole de la Cause freudienne*, IV, 1983, pp. 50-52.
[6] J. Lacan, « D'une question préliminaire à tout traitement possible de la psychose », *Ecrits*, Seuil, Paris, 1966, p. 566.
[7] J.-A. Miller, « clinique ironique », *op. Cit.,* pp. 10-11.
[8] J. Lacan, *Le Séminaire, Livre VII, L'éthique de la psychanalyse,* Seuil, Paris, 1986, chapitres II à VI.
[9] L'Antenne 110, « Le travail en institution et son cadre », *Préliminaire,* 4, 1992, pp. 7-20, et « L'autiste : un psychotique au travail », *Préliminaire,* 5, 1993, pp. 7-18.
[10] Equivoque de J. Lacan entre « l'analyste » et l'analyste », celui qui s'occupe des annales.

25. De la nécessité de l'institution

Virginio Baio

L'antenne 110 est redevable, quant à sa fondation, au désir de quelqu'un qui a choisi de bâtir un lieu de travail avec les enfants psychotiques sur les fondements de la découverte freudienne et sur les hypothèses de J. Lacan.[1]

Ces fondements, freudiens et lacaniens, ne fournissent cependant pas, à eux seuls, de garantie. Ils peuvent en effet, lorsqu'ils servent le symptôme de veux qui s'y réfèrent, être détournés de leur fonction et conduire à une impasse.

A l'Antenne, nous avons rencontré une façon toute particulière de nous servir de la découverte freudienne : si nous nous référons à la psychanalyse, nous ne l'appliquons pas. Il n'est pas question, en effet, que l'institution serve à valider la reconnaissance du psychanalyste. Nous laissons de côté, pour tous ceux qui travaillent dans l'institution, toute préoccupation concernant leur statut, le statut de l'analyste, et la nécessité d'être en contrôle ou en analyse. Et nous nous désignons comme autant d'éducateurs, ceci justement pour nous défaire des insignes.

Des éducateurs quelconques

Au fond, nous essayons à l'Antenne d'occuper la place « d'éducateurs quelconques ») c'est aujourd'hui que m'est venue cette expression en pensant au « Sq » de Lacan. Quelconques, distraits quant à la volonté d'être quelqu'un, nous essayons d'en savoir un peu plus sur ce qui est là en difficulté, sur la position du sujet, nous nous posons la question de savoir sur qui, du sujet ou de son Autre, doit porter le traitement.

« De la nécessité de l'institution » : n'y a-t-il pas dans ce titre encore un geste de toupet, d'effronterie ? C'est possible. Mais je suis contraint de constater, et donc de témoigner, que pour des sujets psychotiques, enfants ou adultes, un Autre pluralisé, une pluralisation du Un^2- c'est dans ce sens qu'il faut entendre « l'institution » où on est plusieurs - est nécessaire. Et il y a pluralisation de l'Un, et pas seulement du Un tout seul, lorsque les éducateurs viennent occuper la place d'un Autre, dans la mesure où ils sont réglés et se règlent.

Être réglé

Cet Autre doit être réglé quant au regard et à la voix : les éducateurs ne fixent pas un enfant psychotique, ils ne lui adressent pas directement la parole, ils regardent ailleurs, ils s'adressent aux autres éducateurs. Ils se présentent avec un regard négativé, qui ne possède pas son objet, et avec une voix musicalisée, régulée, qui ne gronde pas.

Ce Autre doit être réglé quant au savoir et à la jouissance : nous essayons d'être là sans savoir, sans comprendre. C'est pour cette raison également que nous ne nous adressons pas directement aux enfants psychotiques.

Se régler

Cet Autre, par ailleurs, doit se régler. Il ne suffit pas, en effet, d'être réglé. Il faut encore se régler sur le savoir du sujet, sur l'œuvre, sur la construction qu'il est en train de réaliser : le sujet ne nous attend pas pour se mettre au travail, déjà il est occupé à traiter son Autre. Nous appréhendons, comme autant de constructions langagières[3], comme autant de savoir faits de + et de -, ce que d'autre considèrent n'être que des stéréotypies[4]. Nous avons à nous régler, à nous mettre en dialectique avec ces constructions au moyen desquelles le sujet tente de décompléter son Autre fou.[5]

Youyou, par exemple, parcourt une pièce d'un mur à l'autre. Il donne un coup de pied sur un mur, et puis sur l'autre, il fait + et -. Il arrive qu'il nous regarde lorsqu'il fait +, c'est à nous alors à nous mettre en dialectique et à faire-. Et Youyou sourit.

Ce sourire du sujet surgit comme l'indice d'un « oui » : il nous inclut dans le traitement de son Autre fou. L'inclusion de l'éducateur dans cette construction a un effet d'inscription, d'écriture, de nouage, de localisation d'un savoir nouveau qui permet un répit. Youyou peut alors quitter ces mouvements dits répétitifs pour passer à des constructions plus complexes - qui restent bien sûr métonymiques-, à des constructions que l'on appelle délirantes - parce qu'elles ne sont pas construites à partir de la signification phallique. Cette inclusion de l'éducateur peut engendrer une certaine insertion de l'enfant dans le lien social, à la limite dans le contexte scolaire.

La pluralisation du Un

La multiplication du Un, des éducateurs, est nécessaires : elle permet d'éviter le risque d'être mis, par le sujet, à la place de son Autre persécuteur. Nous n'avons d'ailleurs jamais pensé, comme cela se fait souvent, nommer pour un enfant, avant même son arrivée, un référant. Au contraire, nous nous multiplions, nous faisons une offre multipliée, par exemple en ne nous adressant à l'enfant que *via* les autres éducateurs. Cette multiplication de présence nous permet de ne pas incarner ce « tu » qui présentifierait pour l'enfant son Autre qui tue, qui sait, qui jouit de lui. L'enfant peut dès lors voyager de l'un à l'autre, être entre l'un et l'autre. Nous leur permettons toujours d'être entre deux, entre deux pièces par exemple, non pas bien sûr pour susciter une question, un désir, mais pour échapper à une mainmise de l'Autre.

Pour conclure, résumons donc les raisons qui rendent nécessaires le passage par un travail en institution pour le psychotique - l'institution étant à entendre comme une modalité de l'Autre, pas comme un lieu physique.

Ces raisons sont au nombre de deux : elles tiennent, d'une part, à la temporalité particulière au travail de construction du psychotique, et, d'autre part, à la position particulière que doit comporter l'Autre pour s'associer à son traitement.

Premièrement : le sujet psychotique, nous le savons, est au travail vingt-quatre heures sur vingt-quatre, sans répit. Pour traiter son Autre qui n'est pas réglé, qui ne tombe pas sous le coup des temps syndicaux, il n'attend ni rendez-vous, ni experts. Nous, les éducateurs, par contre, nous avons nos huis heures, et bientôt nos sept heures. Il nous faut donc, pour tenir le coup, nous relayer. Au fond, le sujet psychotique a à « syndicaliser » son Autre fou.

Deuxièmement : pour nous associer au traitement de l'Autre du psychotique, il ne faut pas que nous soyons Un tout seul, il faut que nous soyons pluralisés. Et cette pluralisation comporte une destitution réciproque quant au savoir et à la jouissance. C'est à l'intérieur d'une équipe d'éducateurs que le sujet psychotique sera libre de choisir le ou les partenaires qu'il associera à son traitement.

Les conditions

Ceci, à condition toutefois que les éducateurs soient là pour autre chose que pour guérir, aimer ou faire du bien. Raison pour laquelle nous essayons de devenir des bossus, de rester courbés sur le savoir à dénicher, et chez ces enfants, et au cœur des hypothèses de Freud et Lacan.
Ceci, à condition que cette offre pluralisée soit faite par un Autre qui ne se trompe pas sur la question de savoir à qui il faut s'associer dans le traitement, et qui sache ce qu'il a à savoir et ce qu'il n'a pas à savoir.

Ce qu'il a à savoir : c'est garder sa position de « scribe » réglé et qui se règle, et ceci afin que le sujet dit psychotique se produise, en tant que tel, grâce à la production d'un savoir nouveau

qui décomplète le tout savoir de son Autre fou. Cette décomplétude aura pour effet de le soustraire, de le mettre à l'abri de cet Autre.

Ce qu'il n'a pas à savoir : c'est ce savoir particulier que le sujet psychotique a à construire : un savoir dont l'énonciation et l'énoncé sont à la charge du sujet psychotique.

[1] Ce texte est une réécriture du texte établit par le Dr Maryse Roy à partir d'une conférence faite à l'ACF de Bordeaux, le 2 mai 1995, et publié dans le dernier *Bulletin* de l'ACF de Bordeaux. Nous remercions le *Bulletin* de l'ACF de Bordeaux et le DR Maryse Roy pour nous avoir permis de publier ce texte aussi dans *Préliminaire.*

[2] M. Kusnierek, E. Laurent, « Psychanalyse et institution : une discussion », *préliminaire.*

[3] J.-A. Miller, « A propos des Structures de la psychose. L'enfant au loup et le Président », *L'enfant et la psychanalyse,* Eolia, 1992, p. 10.

[4] L. Kanner, « Autistic disturbances of effective contact », *Acta Paedo-Psychiatrica,* 35, 1968, pp. 98-139. Publication originale dans *Nervous Child*, 2-3, 1942-1943, pp. 217-230.

[5] V. Baio, « L'institution et le malaise chez l'enfant », *Préliminaire*, 4, 1992, p. 26.

26. C'est le moment de frapper le réel

Virginio Baio

C'est le moment de frapper le réel. Au nom de l'Antenne, je voudrais le faire à partir de l'affiche de nos Journées, « Les jeux des enfants », de Peter Bruegel l'Ancien, qu'Horace semble bien commenter :

« C'est le moment / de frapper la terre / au pas de danse... »

Comme l'enfant qui, sautillant, rentre tout heureux chez lui, les mains dans les poches pour que les billes, qu'il a gagnées au jeu, ne tombent pas.

C'est aussi le moment de la surprise de nous découvrir si nombreux, tous penchés sur les mêmes questions. Si nombreux, chacun seul avec son style, seul avec sa version du désir, mais à plusieurs au travail pour calculer d'où opérer. Seuls donc, mais pas dans la solitude.

C'est le moment de la gratitude parce que, grâce à J.-A. Miller, qui a créé ce Réseau, nous sommes prêts, de plus en plus, à découvrir dans nos versions de « l'a plusieurs », la force et l'opérativité des découvertes de Freud et de Lacan et à témoigner que, chez ces enfants et ces jeunes, des sujets peuvent se produire.

C'est le moment d'un enthousiasme dû au fait que nous avons consenti à ce que les questions, auxquelles les quatre fondateur (Diana, Antonio, Jean-Robert et Alexandre) ont répondu par leur acte, rebondissent sur nous. Cela provoquera encore des vagues : nous avons consenti à nous faire vagues de ces questions.

En vidant nos poches pour jouer à plusieurs les billes de nos questions, de nos impasses, de nos trouvailles, nous nous découvrons traversés d'un enthousiasme nouveau. Enthousiasme qui fera retour en nos maisons plus léger et la reprise du travail plus pétillante.

C'est, enfin, le moment de découvrir que Jacques Lacan avait raison. Il y a une joie à vider nos poches des billes de notre pratique pour jouer à plusieurs, en faisant rebondir sans cesse ce que ces enfants nous font découvrir et que ces grand enfant, Freud et Lacan, ont anticipé.

« Quelle joie trouvons-nous donc dans ce qui faire notre travail ? » A cette question, que Jacques Lacan nous adresse, nous pouvons répondre ce soir : la joie de la découverte, de l'enthousiasme, de la gratitude et de la surprise. La joie de découvrir chaque jour un savoir nouveau !

A partir de la proposition d'Antonio Di Ciaccia, celle d'incarner cette place vide, à la charge de chacun, un par un », nous pouvons alors conclure en disant : « C'est le moment de frapper, non pas la terre, mais le réel, d'un pas nouveau : le pas du désir de l'analyste et non celui du discours de l'analyste, et ce, pour tous, un par un mais à plusieurs ! »

27. Le travail en institution et son cadre

Virginio Baio, Bruno de Halleux et Monique Kusnierek

En introduction

Neuf heures du matin, la journée commence, le petit déjeuner se termine.[1] Paul, un garçon de douze ans, grippé la veille, a vu le toubib qui lui a prescrit quelque médecine. Manifestement inquiet, il a refusé de se laisser ausculter.

Il nous dit :
- le *médecin*, il est venu,
- c'est un médecin avec une jupe,
- le médecin a dit qu'il faut prendre des médicaments

Grégoire, un garçon du même âge, lui répond en riant et en montant sa poitrine avec un geste éloquent :
- mes *deux seins* a dit...

Nous rions tous. Sauf Paul qui, très sérieux, reprend :
- le *docteur* a dit qu'il faut prendre des médicaments...

Nos rires ont salué l'ingéniosité de Grégoire. Paul, lui se protège de l'équivoque signifiante surgissant ici comme énigme. Nous l'accompagnons dans ses constructions incessantes sur les signifiants des choses.

La séquence s'arrête là. En quelques instants, un espace s'est ouvert.
Chacun a indiqué une place, la sienne, et par là, celle de l'autre. Les rééducations, pour lesquelles nous serions repris, n'avaient pas encore commencé, mais le travail, lui n'avait pas cessé.

Dans ce qui suit, nous introduirons aux conditions d'une mise en place d'une clinique en institution avec des enfants névrosés et psychotiques.

Comme préambule, situons le champ général où peuvent s'inscrire des cliniques au sein des institutions.

Nous avons relevé deux orientations de travail en institution, orientations dont nous nous distinguons clairement. Pour le dire vite, elles s'ordonnent suivant qu'on situe la psychanalyse à l'intérieur ou à l'extérieur de l'institution. Ce sont là, en fait, deux positions extrêmes - des positions intermédiaires peuvent exister.

La première de ces deux orientations a trouvé son expression achevée dans le courant de la psychothérapie institutionnelle. Elle promeut la fonction psychothérapique de l'institution comme telle. On est dès lors dans une situation où tout ce qui se passe, arrive, surgit dans le cadre institutionnel, doit être repris dans le champ du thérapeutique. L'on pourrait donner comme devise à cette orientation : « tous analystes » - tant la femme de ménage que le psychiatre, etc. L'idée sous-jacente à ce courant est que tout est signifiant, qu'il y a de la signification partout de sorte que tout peut être reçu, interprété, analysé. Nous nous en distinguons.

Cette seconde orientation, dans sa formulation extrême, trouve son point d'impasse dans la supposition que le cas de l'enfant, son problème, ne peut être traité que par le spécialiste, thérapeute ou psychanalyste, et que c'est avec lui uniquement que le vrai du vrai de l'enfant va surgir, va se dérouler et va être traité; corrélativement elle suppose, pour les éducateurs au

sein de l'institution, un rôle de garde, ils ont à se coltiner la salle d'attente, les enfants sont en attente d'être traités et les éducateurs n'ont pas à intervenir dans le champ thérapeutique. Ils sont dans ce cas dans une position démissionnaire quant à la prise en charge de ce qui concerne le désir, qui est remise aux seules mains du psychanalyste qui est supposé, lui, savoir y faire.

Un tel mode de fonctionnement, par ailleurs, constitue bien un cadre. Il cadre, il assure les va et vient réguliers chez l'analyste, il assure, il garantit l'analyse. Et ceci selon le modèle des post-freudiens. Les post-freudiens agissaient de la sorte. Avant même d'envisager toute possibilité de travail analytique, ils posaient en effet un cadre, un contrat, un *setting* : il fallait, au préalable, régler le nombre des séances, les heures de rendez-vous, le temps de la séance, le mode de paiement, bref il fallait éviter toute surprise, et ceci comme préalable, pour garantir l'acte analytique - qui, cependant, n'est que surprise. Et bien une institution qui relègue l'analyse, ce qui surprend, à l'extérieur de ses murs, qui assure le va et vient régulier chez un analyste fonctionne comme le *setting* des post-freudiens. Nous nous en distinguons également.

Cela étant dit, Freud lui-même avait son cadre, il posait lui aussi des conditions à la possibilité du travail analytique. Le cadre freudien est tout simple, c'est la règle de l'association libre. Lacan également avait son cadre. Pour Lacan ce qui cadre le travail de l'analysant, c'est le désir de l'analyste.

Alors nous ? Nous qui nous orientons à partir d'hypothèses freudienne et lacanienne, qu'avons-nous inventé comme cadre pour permettre le travail avec les enfants ? Qu'avons-nous inventé, nous qui sommes dans les conditions non standard, en institution, qu'avons-nous inventé à la place de la règle de l'association libre et du désir de l'analyste ? Est-ce la programmation de notre journée qui fait cadre, à savoir les heures du lever, du dîner, du coucher, la répartition entre différents ateliers ?

Avant d'y répondre voyons notre clinique, avec les enfants névrosés et avec les enfants psychotiques.

Les enfants névrosés à l'Antenne

Nous extrairons trois points de cette clinique pour tenter de la théoriser.

Nous sommes attentifs à la logique du signifiant

Par exemple : Caroline, une petite fille de sept ans, demande l'autre jour à Monique de fermer la fermeture de son anorak[2]. Monique ne le fait pas mail lui donne la marche à suivre : «il y a, dit-elle, un premier bout qui comporte un trou et un second bout qu'il faut introduire dans le trou du premier bout, une cette opération réalisée il te suffit de tirer sur la languette et la fermeture se fermera ». Caroline s'exécute alors, trouve le premier bout avec son trou, cherche le second dans son dos, sur son épaule et le trouve finalement dans sa poche - cette petite, depuis un an qu'elle fréquente l'institution, a appris, on le vérifie là, à jongler avec le signifiant qui nomme quelque chose qui n'est pas là. Elle introduit donc ce bout fictif dans le trou qu'elle a trouvé et ferme fictivement sa fermeture. Elle se dirige alors vers une porte dont la clef n'est pas accessible qu'aux adultes, monte sur une chaise, prend la clef, l'introduit dans la serrure, ferme la porte, et puis l'ouvre. Elle désigne alors les totems des différents enfants, accrochés à leurs portemanteaux et indique ensuite, en montrant un magazine, qu'avec des mots écrits l'on peut désigner autrement les enfants, autrement qu'avec des dessins - elle s'exerce par ailleurs à écrire son prénom. La séquence se termine là. Monique la félicite pour cette suite logique : fermeture de l'anorak - fermeture de la porte - désignation par le dessin et par l'écriture du prénom des enfants.

Ce genre de situation est fréquente à l'Antenne. Elle indique qu'à ne pas se précipiter dans une réponse éducative - apprendre à fermer un anorak par exemple -, l'on préserve l'opération logique su signifiant, ce qui est loin d'être sans conséquences pour un enfant.

Voici les conséquences que cela a eu pour cette petite : par la suite elle a répété à plusieurs reprise cette scène, à savoir : demander la clef, entrer dans la pièce - cette pièce comporte un w.-c. Et une douche - et fermer la porte à clef. Cette scène répétée à différents moments, tant pendant les ateliers que pendant la récréation, a introduit trois nouvelles choses :
- alors qu'auparavant Caroline allait dans cette pièce sans problème, elle s'est mise, dès lors qu'elle a fermé la porte à clef, à avoir peur. Elle a alors demandé à Monique d'y entrer avec elle. Monique a refusé mais l'a assurée qu'elle restait tout près. Caroline a alors énuméré, à travers la porte, quelques raisons de sa peur, par exemple : « un flic va venir » ; ou encore « mon papa va venir » ; ou encore elle n'ose pas faire pipi parce qu'elle aperçoit tout à coup dans le fond de la cuvette du w.-c. Un bout de fil électrique ; ou encore elle ouvre le robinet de la douche, elle a peur de ce qu'elle a fait et se trouve obligée de le refermer très vite comme si elle craignait qu'il ne se referme plus.
- Entre-temps, pendant les ateliers où elle a l'habitude de dessiner des formes géométriques, des rectangles, des cercles, des triangles, Caroline a attribué une nouvelle valeur aux rectangles. Elle en a fait « des fenêtres pour papa » et a demandé à Monique de les colorier. Au bout d'un certain nombre de coloriage, alors que Monique lui demandait s'il s'agissait de mettre des rideaux à ces fenêtres, Caroline a répondu que oui, qu'il fallait tout cacher, qu'on ne pouvait pas voir.
- Elle a, par ailleurs attribué une nouvelle valeur aux cercles. Ceux-ci représentent pour elle la lettre « o », - qui est une lettre de son prénom qu'elle ne cesse d'écrire -, elle a déclaré que les lettres « o » avait un gros ventre, et dans ces gros ventres elle a dessiné des yeux, une bouche et un nez, c'est-à-dire qu'elle en a fait, selon ses propres termes, des bébés. Elle a alors demandé à Monique si elle attendait un bébé, si elle avait mal au ventre, si elle voulait du lait. Et le jour même, lors du repas de midi, nous l'avons vue sortir de la salle à manger pour y revenir avec une poussette qu'elle a baladé un peu partout.

Nous sommes donc attentifs à la logique signifiante. Cela a pour conséquence qu'un enfant névrosé se déplace dans la chaîne signifiante, poursuit, élabore le fil logique de sa question.

En l'occurrence, cela donne le déplacement suivant : Caroline est passée de l'ouverture-fermeture de l'anorak à l'ouverture-fermeture de la porte, de là à l'ouverture-fermeture du robinet de la douche, et ceci pour arriver à attribuer une nouvelle valeur à la fenêtre dont on peut également ouvrir et fermer les rideaux et à la lettre « o » que l'on peut d'ailleurs aussi ouvrir, selon ce qu'elle dit, cela donne alors la lettre « u » qui est une autre lettre de son prénom.

Sans doute peut-on dire que cette porte fermée à clef fonctionne comme un halte-là, comme une barrière, non sans une petite pointe phobique : ce halte-là, dès lors qu'il est posé, elle craint qu'il ne soit pas suffisant, « un flic pourrait venir ». Par ailleurs, elle n'est pas, une fois cette barrière posée, sans élaborer sa théorie sexuelle infantile sur le « comment naissent les bébés », et ceci à partir d'une clef qu'elle possède, la signification phallique - le robinet de la douche qu'elle craint de ne pouvoir fermer.

Nous avions dit que nous extrairions trois points de notre clinique avec enfants névrosés pour tenter de la théoriser. Nous aborderons maintenant, plus brièvement, les deux autres points que l'on retrouve d'ailleurs dans ce premier exemple, mais que nous développerons à partir d'un autre exemple.

Les enfants nous décomplètent
Lors d'un atelier « Lettres » - baptisé ainsi à cause d'un enfant qui ne voulait pas y participer et auquel Monique a proposé d'écrire une lettre aux responsables des ateliers pour se plaindre -, un autre enfant, Renaud, se sert de ce cadre de la façon suivante : il ne veut pas que Monique écrive quoi que ce soit dans son cahier, ce qu'il dit ne lui appartient pas, ce sont ses propres termes. Elle doit consigner ce qu'il dit dans une lettre cachetée, adressé au responsable et déposée dans son casier - «je te découperai en morceaux, lui dit-il par

exemple, je te mettrai dans le four et te ferai cuire. Apporte-moi des ciseaux et du papier collant. »

Cette opération de décomplétion, en l'occurrence d'un adulte par un autre - ce qu'il dit n'appartient pas à Monique -, surgit fort régulièrement chez les enfants névrosés. Il s'agit pour l'enfant de décompléter, non pas l'institution, mais tel ou tel adulte en particulier, et ceci, à chaque fois, d'une manière particulièrement inattendue. Nous veillons à ne pas y faire obstacle.

Une fois l'adulte décomplété, l'enfant névrosé met en scène un fantasme
Au début de chaque atelier « Lettres », Renaud et Monique vérifient si le responsable a déposé une réponse dans son casier. L'autre jour, il y avait des ciseaux, du papier collant, et une lettre bien énigmatique : « Mon cher, mon très cher Renaud, disait-on, qui, quoi, pourquoi ?» Renaud s'est alors approprié les ciseaux et le papier collant, à déchiré la lettre, a décidé que ce jour-là il n'enverrait pas de courrier et s'est caché dans l'armoire. « Lorsque je frapperai à la porte, tu ouvriras, a-t-il dit à Monique. » Ce qui faut fait. Monique a alors découvert un petit garçon qui mimait l'agonie, fantasmait sa propre disparition, s'exerçait au régime de la séparation.

C'est bien ce que dit J. Lacan lors du *Séminaire* XI : « Le premier objet qu'il (l'enfant) propose à ce désir parental dont l'objet est inconnu, c'est sa propre perte - Peut-il me perdre ? Le fantasme de sa mort, de sa disparition, est le premier objet que le sujet a à mettre en jeu dans cette dialectique, et il le met en effet - nous le savons par mille faits (...) »[3]

Renaud, quant à lui, n'en n'est pas resté là, il a répété cette scène à chaque atelier et il l'a fait varier. Elle se présente maintenant de la manière suivante : il se cache toujours dans l'armoire mais il dit à Monique : « lorsque je frapperai à la porte, tu n'ouvriras pas ». Il frappe alors à la porte, se met à pousser des hurlements effrayants, ouvre la porte et surgit alors sous la forme, dit-il, d'un « chat-monstre » invisible - nous ne savons pas pourquoi un chat-monstre, peut-être nous l'apprendra-t-il plus tard ? Il met donc en scène quelque chose qu'il imagine cauchemardesque pour l'autre, c'est-à-dire un fantasme à coloration sadique, et ceci autour d'un signifiant, d'un semblant qu'il répète : « un chat-monstre ».

Nous avons donc abordé trois points pour tenter de théoriser notre clinique avec les névrosés que nous pourrions résumer comme ceci : il s'agit d'une mise en place des conditions pour l'élaboration d'un fantasme, et ce une fois la signification phallique assurée.

Les enfants psychotiques à l'Antenne

Un travail de construction pour une séparation

Tano et son circuit :
Tano, qui passe des heures à faire rouler devant ses yeux une petite voiture rouge, en imitant le bruit du moteur, commence, à l'atelier « Fardes », à s'intéresser à la terre, aux astres.[4] Il demande à Nicole de lui apporter des livres et de lui expliquer les dessins.

Lorsqu'il s'intéresse aux trains, l'atelier se déplace à la gare où, en attendant le train, il demande à Nicole si les gens sont des hommes ou des femmes. C'est ensuite le tour d'une librairie, de l'église de Genval et enfin du monument aux morts.

Sur le chemin de son circuit, toujours parcouru dans le même ordre, il pose toujours les mêmes questions, toujours au même endroit, par exemple : « Où vont les flèches des panneaux de signalisation ? ».
Tano accepte n'importe quelle réponse de Nicole, mais s'il y a une hésitation, alors il se déchaîne : soit il se précipite pour se jeter sous le train, soit il piétine les fleurs du monument aux morts. Lorsque Nicole ne sait pas expliquer la présence d'un trou dans les vitraux de l'église, Tano se précipite pour donner des coups de pied à l'autel. Il se pacifie quand elle lui propose d'aller s'asseoir à sa place à lui, dans l'église.

Paul et l'écriture :
Paul aussi fait sa construction.[5] Après un premier temps où il est intenable, casse les vitres, les chaises et renverse les plus petites, il se met à écrire partout des chiffres et des lettres, à l'intérieur et à l'extérieur de la maison, sur les murs, les portes, sur le pavé, selon les différents caractères, en majuscules et en minuscules. Il dessine des chiffres dans un ordre précis et il dessine également un homme avec dans sa main un long serpent. Il s'intéresse à la couleur des portes, des murs. Dans un nouvel endroit, c'est la première chose qu'il repère. L nous dit alors : « Elle est comment cette porte ? Elle est brune... C'est un petit peu comme... L'autre porte brune ». Il s'intéresse également aux animaux : « Le zèbre, c'est un petit peu comme... Le cheval ». Mais tout cela, il a besoin de nous le dire. Par exemple, il ouvre la porte du bureau pour nous dire ce que vient de lui dire la directrice qui se trouve dans le bureau : « nous sommes occupés ».

Actuellement il fait des comparaisons, non plus à partir d'une ressemblance, mais à partir d'un point de manque. Par exemple, « Nando c'est un petit peu comme Guy ». Pourquoi, lui demandons-nous ?» Là où nous nous attendons à ce que Paul mentionne la moustache qu'ils ont en commun, il énonce ce que tous deux n'ont pas : « Ils ne dont pas la soirée ». Ou encore il définit les choses par ce qu'elles ne sont pas : « Bleu marine ce n'est pas bleu turquoise... » Ou, riant, il dit également à l'éducatrice : « Qui fait la cuisine ce soir ? Ce n'est pas toi !» « Qui fait la nuit ? Ce n'est pas toi !»

On voit comment Tano et Paul sont déjà au travail, installés sur l'échafaudage, et réclament un assistant, un scribe - Tano réclame un peu plus qu'un scribe, il lui faut quelqu'un qui lui passe les briques, les réponses, Paul, quant à lui, demande simplement un assentiment -, comment s'introduire chez Pippo qui passe ses journées, tout seul, à tapoter d'une main avec un gobelet contre le mur, pour bouffer, avec l'autre, ce qui tomber du mur ? On dirait qu'il travaille sans cesse à se passer de l'Autre, en remplissant sa bouche de divers objets, dans une tentative, toujours ratée, d'incorporer l'objet.

Faut-il l'empêcher de tapoter ou lui enlever le gobelet ? Certainement pas, parce que Pippo est déjà au travail. Il travaille à se passer d'un Autre dangereux. Et il n'y a pas à lui enlever les outils de son travail. Comment alors s'introduire chez lui, lui faire parvenir que nous n'avons rien à voir avec son Autre dangereux ?

A l'atelier « Deux guitares », quand on lui donne la parole, Pippo continue à tapoter avec son gobelet, le dos toujours tourné, fermé dans son monde comme s'il était sourd, muet et aveugle.

Virginio, à chaque « toc » de Pippo, exécute alors un accord de guitare. Lorsque Pippo arrête, il s'arrête également et lorsque Pippo reprend, il reprend. Au bout d'un certain temps, Pippo se retourne et regarde Virginio qui se met alors à chanter : « Pippo, Pippo est là ». Et ceci, semaine après semaine, jusqu'au jour où Pippo interrompt son « toc-toc » pour aller tapoter sur une guitare, puis sur la guitare de Virginio, pour finalement se mettre sur ses genoux à la place de la guitare, le mordre à l'épaule et sourire.

Une négativation de la jouissance
Pourrait-on dire que ces enfants sont au travail pour réaliser une séparation d'avec l'Autre dangereux ? Chacun a sa stratégie : l'un met en place un circuit dans le village, l'autre écrit, l'autre encore dit oui, met sa prise sur un Autre non dangereux dont il voudrait piquer un morceau du corps, faut d'incorporer un trait signifiant.
S'agit-il d'une séparation qui leur est garantie par la construction d'un savoir-délirant-nouveau qui a la fonction de décompléter justement le tout-savoir de l'Autre absolu ? Une séparation qui consiste à « dire non » à son Autre grâce précisément à la construction délirante ?

Cette rigueur dans l'ordonnancement et la vérification est-elle logiquement exigible du fait qu'il manque au sujet l'ordonnancement garanti par la signification phallique ? Est-ce pour cette

raison que le psychotique nécessite un imaginaire rigoureusement ordonné, tel qu'il ait pour lui fonction symbolique ?

Quelle est alors la fonction des éducateurs ?
La fonction des éducateurs est d'être là où ces sujets les convoquent, non pour se prêter, mais pour être prestes à l'opération qu'eux-mêmes ont choisi de réaliser. Ils nous donnent l'orientation. Ainsi avec Pippo, nous essayons de donner un lieu d'adresse à son « toc-toc », non pas en y répondant par un savoir sur ce que veut dire ce « toc-toc », mais par un « reçu », simplement. Nous essayons d'inscrire ce « toc-toc », dans un pseudo battement avec un S_2 dans la visée qu'il devienne, dans un après coup, signifiant du sujet et que Pippo réponde à son prénom.

Cela a été très difficile de saisir que sous ce « toc-toc » un sujet était déjà au travail. Difficile aussi de s'introduire auprès de lui, sans venir à la place de l'Autre dangereux, alors qu'il se tournait vers nous, et même, alors qu'il ne nous regardait pas, quand il nous avait déjà vu. Ces sujets semblent ne rien regarder, mais ils voient tout. Et c'est justement au moment où vous êtes ailleurs, avec votre regard ou votre voix, que ces enfants vous lâchent des mots ou des gestes surprenants.

Nous essayons en fait de nous adresser à ces enfants à partir d'un manque, de nous faire manquer auprès d'eux de quelque chose de l'ordre du regard ou de la voix. Nous essayons de nous adresser à eux en visant, en regardant ailleurs. Nous essayons de manœuvrer avec la voix comme avec la guitare, nous la mettons en musique de manière très théâtralisée, avec un grand cérémonial.

Cela a pour effet que le sujet psychotique s'apaise, accepte davantage la présence de l'éducateur et se risque à l'approcher, à lui parler et même à demander.

Avec Paul, nous nous amusons à bousculer un peu sa construction. Il nous regarde alors et, nous voyant rigoler, il ne fait pas de crise, mais il rit lui aussi.

Cela étant dit, nous n'opérons pas avec le psychotique à partir de l'énigme ou de l'équivoque. Le jour où l'éducateur a dit à Paul sur le ton d'une cantilène : « Le médecin a dit que Paul doit prendre des médicaments » et qu'un autre enfant se mêlant à la scène a ajouté : « pas le médecin, mais mes deux seins », cela n'a pas fait rire Paul qui s'est empressé de répéter à l'adresse de l'éducateur : « Le docteur a dit que Paul... »

En conclusion

Faisons-nous des cures analytiques avec les enfants névrosés ?
Nous avons défini notre travail avec les névrosés comme la mise en place des conditions pour l'élaboration d'un fantasme. S'agit-il là de cure analytique ? Et bien la réponse que l'on donnera à cette question dépend de la manière dont on définit la psychanalyse.

- Si l'on désigne par psychanalyse l'opération de l'analyste qui, chez un sujet dont le fantasme est établi - c'est-à-dire, pour ce que nous en savons, un adulte -, l'opération donc qui vise la traversée de ce fantasme et son au-delà, à cette condition on ne peut pas dire que nous faisons de cures analytiques à l'Antenne. Simplement visons-nous à ce que s'élabore chez l'enfant ce que, rétroactivement, lorsqu'il sera adulte, on appellera sa névrose infantile.

Certes, pour ce faire, il faut que nous ayons appris quelque chose de la psychanalyse, que nous nous soyons laissé faire par elle et ceci jusqu'à nous laisser décompléter les uns par les autres afin que se mette en place ce cadrage fantasmatique qui, dans les familles les plus ordinaires, quand tout se passe bien, se réalise en catimini.

L'analyste, dans son cabinet privé, ferait-il autre chose avec les petits névrosés ? Il ne nous semble pas. Y a-t-il lieu, auquel cas, de parler de psychanalyse d'enfants ? Pas plus sans

doute que de psychanalyse de psychotiques, adultes ou enfants, pour lesquels cependant une direction de la cure éclairée par la psychanalyse est opérant.

- A moins que l'on ne fasse équivaloir cette névrose infantile à une psychanalyse, comme le faisait Lacan dans le Livre I et son *Séminaire.* Mais à cette époque il définissait la psychanalyse comme accomplissant la réintégration du passé, à l'instar de la névrose infantile par laquelle, disait-il, « le sujet apprend à intégrer les événements de sa vie dans une loi, dans un champ de significations symboliques, dans un champ humain universalisant de significations ».[6]

De deux choses l'une donc : ou bien l'on définit la psychanalyse, quant à visée, à partir du registre du tout universalisant et de l'établissement du fantasme, et les enfants sont alors susceptibles de faire une psychanalyse, ou bien on la définit à partir du pas-tout de de la traversée du fantasme, et ils ne le sont pas, pas plus à l'Antenne que chez un analyste en privé.

La question de l'interprétation
Faisons-nous intervenir l'interprétation dans l'institution ? Avant de répondre à cette question, il nous faut ici aussi définir le champ à partir duquel nous parlons d'interprétation.

Dans l'opération analytique :
L'interprétation, qui fait partie intégrante du champ de l'expérience analytique en tant que traitement du fantasme, a, dans la subjectivation du symptôme par le sujet et donc dans l'installation d'un sujet supposé savoir l'opacité de ce symptôme, les conditions pour son application.

La visée de l'interprétation est la mise à découvert du fantasme et sa traversée, fantasme dont le symptôme se soutient : le sujet, dans l'impossibilité de jouir de l'objet fantasmatique, en jouit via le court-circuit du symptôme.

Comment l'interprétation met-elle à découvert la vérité fantasmatique subjective ?
Par le mi-dire, dit Lacan, parce que «la vérité, on ne peut jamais la dire qu'à moitié ». L'interprétation est un « savoir en tant que vérité », elle manœuvre par le mi-dire de l'énigme et de la citation. Elle joue de l'équivoque pour opérer chez le sujet un suspens, en vue de le relancer là où un S1 viendrait se mettre en travers, barrer le chemin vers un mise à découvert de la signification absolue que le sujet s'est construite.

Elle vise, non pas le signifiant, mais son intervalle, elle vise à côté, là où la jouissance est dite-entre, interdite, là où le sujet a été capturé par une scène de jouissance « qui le laisse interdit et qui décide de son désir, de la manière dont il sera désormais appelé par une jouissance ».[7]

Ainsi, d'un côté, l'interprétation fait valser les signifiants maîtres, de l'autre, elle vise la cause du désir du sujet.

Dans l'institution :
A l'Antenne nous jouons aussi de l'équivoque par la citation et par l'énigme, et ceci avec les enfants névrosés.

Ainsi par exemple, lorsque Daniela, une jeune fille de quatorze ans, s'échappe de l'institution, Bruno qui court après, et alors qu'il va la rattraper, il poursuit calmement sa course.

Ou encore, Monique lit à Andreina cette phrase de J. Lacan inscrite à l'entrée de l'Antenne : « Je dis toujours la vérité, mais pas toute(...) ». Ce qui amène Andreina à interroger Monique : « Mais qui a fondé l'Antenne, dit-elle ? Est-ce J. Lacan, Est-ce A. Di Ciaccia ?» Et de demander ensuite à Monique : « Mais comment était-il J. Lacan quand moi j'étais petite ?»[8]
Ou encore lorsque Cesco fait une bêtise, on le gronde à côté, c'est-à-dire que l'on gronde à se place, l'éducateur à côté de lui.

Que faisons-nous donc ? Et bien nous essayons de créer un suspens en vue de relancer le sujet dans la métonymie signifiante. Nous essayons de faire des vagues, et ce avec pour visée que le sujet se construise sa signification fantasmatique. Nous essayons d'opérer toujours à partir d'un petit « à côté » qui se soutient d'un S(A), qui fait la structure du signifiant, pour que le sujet « construise » sont interprétation fantasmatique.

Nos interventions ne sont donc pas de l'ordre de l'interprétation analytique, et ceci pour trois raisons :
- parce que le sujet névrotique fait sa construction sans devoir passer par la subjectivation de son symptôme ;
- parce qu'il n'y a pas chez l'enfant de sujet supposé savoir l'opacité de son symptôme. Il y a cependant transfert, mais il s'agit encore du transfert pour un Autre paternel, qui « sait tout ». Il s'agit d'un « savoir total », que nous visons à démontrer par l'équivoque et en nous référant toujours à un tiers ;
- se « faire des vagues » ne vise pas une traversée du fantasme, mais, au contraire, son établissement, sa mise en place.

Si l'on joue donc du mi-dire lié à la logique du signifiant, nos interventions ne sont pas de l'ordre de l'interprétation analytique, pare qu'elles n'interviennent pas dans les mêmes conditions et qu'elles n'ont pas la même visée, elles n'interviennent pas dans le même champ.

Qui interprète ?
Avec le sujet névrotique, nous jouons donc de l'équivoque en vue de relancer son travail d'interprétation du *Che vuoi ?* de l'Autre par une construction fantasmatique, et ceci une fois que nous nous sommes assurés qu'il possède bien la clé phallique. C'est donc le sujet lui-même qui interprète ce qu'il est dans le désir de l'Autre.

Avec le sujet psychotique, faut de la négativation de la jouissance, c'est encore lui qui interprète mais sans la clé phallique, en vue, non pas de saisir ce qu'il est dans le désir de l4autre, mais pour négativer la jouissance de l'Autre. Comment ? En construisant un savoir qui a la fonction de décompléter le savoir absolu de son Autre déréglé.

Nos interventions ne sont donc pas des interprétations analytiques. Cela étant dit, sans doute peut-on les qualifier d'interprétation, mais ce sera alors dans un sens large, non restrictif. Avec cette précision toutefois : ces dites interprétations n'ont d'autre visée que de permettre au sujet lui-même de faire sa propre interprétation.

Quel cadre avons-nous inventé pour notre travail avec les enfants ?
Est-ce la programmation de notre journée, notre répartition entre différents ateliers qui fait cadre ?

Et bien, au regard de notre clinique, il ne semble pas. Tano, par exemple, cet enfant psychotique dont nous avons parlé, élabore son circuit indépendamment de tout cadre préétablit, indépendamment du thème et de la pièce dans laquelle se déroule son atelier. C'est ainsi qu'il sort de l'Antenne pour tirer un fil entre celle-ci, la gare, la librairie, l'église et enfin le monument aux morts.

Il en est de même pour les petits névrosés. Par exemple : lors d'un atelier intitulé « Là où l'on poursuit sa question », atelier qui se déroule à un moment bien précis et dans une pièce bien précise, un enfant sort régulièrement de la pièce pour rester un peu plus loin dans les environs. En fait il s'extrait de la pièce, il disparaît - et cela fait partie de la définition même du sujet de disparaître. Ce faisant, cet enfant, ce sujet, décomplète cet ordre bien établi de l'atelier. La première fois que cela s'est produit, Monique l'a félicité de poursuivre ainsi sa question. Il a alors ramassé, à l'extérieur, des bouts de chiffons, des bibelots et est ensuite revenu les jeter

aux pieds de Monique, dans la pièce, déclarant que c'était cela sa question. C'est-à-dire qu'il a mis ces bouts de chiffons à la place du trou qu'il avait dans le cadre en disparaissant.

Alors qu'est-ce donc qui cadre notre travail avec ces enfants ? Et bien il semble que ce soit notre désir qui cadre ce travail, notre désir tout simplement que le sujet poursuive le fil logique de sa question. Et pour ce faire nous nous laissons surprendre, indépendamment des cadres établis.

Cela étant dit, ces cadres établis, nous ne les balançons pas, bien plutôt nous nous en servons. Il faut bien en effet qu'il y ait un endroit, une pièce déterminée pour qu'un enfant en sorte d'abord pour y revenir ensuite.

Ce désir qu'un sujet poursuive le fil logique de sa question, nous pourrions aussi dire qu'il est un désir de savoir, d'en savoir un petit peu plus sur l'enfant névrosé et psychotique. Nous sommes en fait de grands curieux, des passionnés. Nous apprenons tous les jours un peu plus. Nous ne cessons de vérifier l'enseignement de Lacan à partir de notre pratique, ou de le découvrir.

---

[1] Intervention au Séminaire de la psychanalyse avec les enfants au local de l'ECF à Paris, le 19 mars 1992. Invité par N. Guey, V. Mariage et J.-R. Rabanel qui animaient ce Séminaire en 1991-1992, nous y avons présenté le travail de l'Antenne.

[2] C'est du même enfant dont il s'agit, Caroline, dans l'article intitulé «Comment en institution, rendre opératoire un manque?», aux pages à de ce même numéro. Le présent article relate un travail postérieur à celui de l'article «Comment, en institution, ...».

[3] J. Lacan, *Le Séminaire,* Livre XI, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse,* Seuil, Paris, 1973, p. 194.

[4] C'est du même enfant dont il s'agit, Tano, dans l'article intitulé «L'institution et le malaise chez l'enfant?», pp. 21-27 de ce même numéro.

[5] C'est du même enfant dont il s'agit, Paul, dans l'article intitulé «Comment en institution rendre opératoire un manque?» et dans l'article intitulé «Les vérifications de Paul» aux pages à de ce même numéro.

[6] J. Lacan, *Le séminaire,* Livre I, *Les écrit techniques de Freud,* Seuil, Paris, 1975, p. 215.

[7] J.-A. Miller, «Transfert et interprétation», *Actes de l'ECF,* vol. VI, «Transfert et interprétation dans les névroses et les psychoses», Angers, 1984, p. 36.

[8] M. Kusnierek, «Mais qui a donc fondé l'Antenne 110?», *La lettre mensuelle,* juin-juillet 1911, 100, pp. 101-102.

28. L’institution et le malaise chez l’enfant

Virginio Baio

Le malaise chez l’enfant est-il simple accident de parcours ou faire de structure ?[1]

Nous pensons qu’il est faire de structure, c’est-à-dire qu’il est non résorbable dans une prétendue harmonie, dans la maturation d’une personnalité totale - prémisse utopique sur laquelle repose la psychothérapie moderne. Comme le dit J. Lacan, « L’homme ne peut viser à être entier dès lors que je leu de déplacement et de condensation où il est voué dans l’exercice de ses fonctions, marque sa relation de sujet au signifiant »[2].

Pour reprendre les termes freudiens, le sujet constitue le terrain même où s’opposent deux programmes, ceux du principe de plaisir et du principe de réalité. La coexistence de ces deux programmes - que S. Freud rebaptisera dans la suite de son œuvre « libido » et « pulsion de mort » et que J. Lacan unira dans le concept de jouissance - fait du sujet le lieu même de ce malaise.[3] Impossible donc d’éliminer ce malaise.

Pourquoi dès lors une institution comme l’Antenne 110 ? Comment se positionne-t-elle par rapport à ce malaise ?

Notre politique ne vise ni à situer l’origine du malaise du côté de la société, ni à protéger l’enfant de ce malaise. Auquel cas nous nous considérerions comme une mini-société privilégiée où l’enfant, le temps de son séjour, se referait une santé avant de réaffronter la grande méchante société. Ce n’est pas le cas. Bien au contraire, nous essayons d’amener l’enfant en difficulté à consentir à devenir sujet à ce malaise, à devenir, si j’ose dire, incurable. Il s’agit de lui permettre de régler ses comptes avec ce malaise, de prendre position par rapport à celui-ci, même s’il est inéliminable, et ceci en se construisant, dans le cas de la névrose, une réponse à l’énigme du désir de l'Autre, et, dans le cas de la psychose, une soustraction à la jouissance de l’Autre absolu. Nous ne jugeons pas de ce qu’il est mieux pour l’enfant d’être dans l’institution ou hors de l’institution.

La ségrégation n’est pas effet de l’institution mais du signifiant. Notre question, bien plutôt, est de saisir le point d’où opérer pour amener l’enfant à prendre position par rapport à ce malaise. Notre pari est celui même de la psychanalyse.

Nos hypothèses théoriques sont donc celles de S. Freud et de J. Lacan. Nous ne les appréhendons pas comme un savoir systématique, mais bien comme des hypothèses qui, d’une part, nous guident dans notre pratique et que, d’autre part, nous soumettons à la vérification clinique.

Côté névrose

La plus belle fille du monde

Andreina a onze ans.[4] Pendant la récréation elle entend les éducateurs discuter autour d’un tableau accroché à l'entrée de l’Antenne, comportant la photo de Jacques Lacan et ce texte extrait de Télévision : « Je dis toujours la vérité : pas toute, parce que toute la dire, on n’y arrive pas(...) ».[5]

Andreina s’adresse alors à Monique, restée seule avec elle, en ces termes :

- Mais qui a donc fondé l’Antenne ? Est-ce Jacques Lacan ?
- Non, c’est Antonio Di Ciaccia qui a fondé l’Antenne, tu le connais bien. Mais s’il a fait cela, c’est à cause de Jacques Lacan

- Cela veut-il dire que Jacques Lacan a donné des idées à Antonio Di Ciaccia ?
- Exactement
- Comment était-il Jacques Lacan quand j'étais petite ?
- En quelle année es-tu née ?
- En 1980
- Eh bien J. Lacan est mort en 1981. Tu avais donc un an lorsqu'il est mort
- C'est donc pour cela que je ne l'ai jamais connu

Andreina parle ensuite, lors de l'atelier « Bibliothèque », de ses deux vies, de sa vie « privée » et de sa vie « publique », et également de ses deux pères, son père de naissance et son père actuel. « Je te vois à l'Antenne, dira-t-elle à Monique, mais je ne connais pas ta vie privée. Je te parlerai de ta vie privée. »

Semaine après semaine, Andreina construira ainsi le scénario suivant : elle imagine participer aux réunions d'éducateurs et ceux-ci parlent d'elle, de la merveille qu'elle représente pour eux, au point d'en rester cois. Pour sa maman, dit-elle, elle est le plus beau cadeau du monde. Et si elle fait de la gymnastique, c'est en vérité parce qu'elle est « Juliette, je t'aime ». « Vois-tu, dit-elle à Monique, tout le monde croit que je fais de la gymnastique, tandis que je ne joue qu'à « Juliette je t'aime ». Mais toi, tu le sais. » Et elle conclure : « Un jour, tous les hommes tomberont amoureux de moi parce que je suis en train de devenir la plus belle fille du monde! »

Cette séquence est pragmatique de ce qui oriente notre travail avec les enfants névrosés dans l'institution, en ceci qu'elle met en exergue la fonction du désir. Je ferai à ce propos quatre remarques.

Premièrement : dans un premier temps, les questions d'Andreina mettent en relief ce sur quoi se fonde l'institution, à savoir sur le désir de l'Autre, le désir de Lacan qui cause, « donne des idées » à A. Di Ciaccia et aux éducateurs. C'est ce point qui accroche Andreina et qu'elle essaie par la suite d'interpréter à partir de la fenêtre fantasmatique qu'elle se construit.

Deuxièmement : cette séquence se passe pendant la récréation. Elle aurait pu se passer à l'Innovation ou sur la Grand-Place. Monique ne fait que relancer la question d'Andreina. Elle répond de façon à ce que sa réponse vaille comme une nouvelle question pour Andreina. Sa réponse inclut une énigme, ce qui case sa question : « Que suis-je dans le désir de l'autre ?»

Troisièmement : ce n'est pas Monique qui convoque Andreina à telle heure et dans tel bureau, pour une thérapie ou une psychanalyse, mais c'est Andreina qui la convoque. Et Monique répond comme répondrait quiconque qui ne cède pas sur son désir.

Quatrièmement : Monique opère à partir de la vérité de la structure du désir, non pas à partir du lieu de l'autre loquace, situé par Lacan à l'étage inférieur du graphe[6], mais en faisant intervenir S(Ⱥ), comme point d'appel de la séparation. S(Ⱥ) écrit que l'Autre n'a pas de réponse à la question du désir, à la question séparatrice du *Che vuoi* ? il ne sait pas répondre sur ce qui vaut la peine. Et c'est justement parce que l'Autre ne sait pas répondre, ne sais pas dire ce qu'est Andreina pour J. Lacan, qu'Andreina se met alors à construire une réponse fantasmatique, une réponse passe-partout qui dit ce qu'elle pourrait être dans le désir de l'Autre. Une réponse par laquelle elle se fait l'objet de l'Autre là où l'Autre se tait au niveau signifiant. Ainsi Andreina trouve-t-elle dans le trait « Belle à regarder » son identité absolue.

Si les éducateurs font intervenir le discours du maître, qui est thérapeutique parce que le signifiant donne une place, une identification au sujet, ils essaient d'aller au-delà, de distraire le sujet du court-circuit de l'étage inférieur du graphe, pour le relancer dans le circuit plus larde qui passe par S(A), et ceci afin que le sujet soir interpellé et dans son énonciation et par le manque dans l'Autre. Les éducateurs visent donc un au-delà de l'effet thérapeutique.

Le couteau dans le coffre-fort
Comment opérer à partir de S(Ⱥ), qui met en valeur justement la disjonction entre les signifiants, entre S1 et S2, sans, d'une part, nier que les signifiants des éducateurs constituent une offre pour l'enfant, et, d'autre part, en accentuant que le signifiant n'est qu'un faux principe d'identité, qu'il ne sait pas garantir une identité au sujet ? Comment opérer en sachant que l'énonciation du sujet n'est présente quand la chaîne signifiante qu'en tant qu'exclue ?

Vico, qui a 12 ans, sait qu'il est interdit de circuler dans l'institution avec un couteau suisse, mais il le fait.
- Sais-tu, me dit-il, que j'ai un couteau ?
- Ah ! Lui répondis-je
- Mais tu ne le diras pas à la directrice, ajoute-t-il
- Tu sais ce que tu as à faire, rétorquais-je
- Ah non, dit-il, je ne le donnerai jamais à la directrice, je l'ai payé trois cents francs
- Justement, répliquais-je

Vico accepte de me montrer ce couteau parce que j'aime les couteaux. Je le complimente et le lui rends.

Le jour suivant nous sommes tous les deux dans le bureau de la directrice et dessinons. Je vois son couteau sur la table de la directrice qui entre à ce moment-là. D'une voix fâchée, j'interpelle la directrice : « Mais que fait ce couteau sur la table, je t'avais dit qu'il devait être dans une boîte fermée à clé et que seul Vico pouvait détenir cette clé. » La directrice trouve alors un petit coffre-fort, y place le couteau et en donne la clé à Vico. Ainsi le couteau se trouve-t-il dans un coffre-fort dont seule Vico à la clé, coffre-fort par ailleurs qui reste dans le bureau dont seule la directrice à la clé.

L'autre a donc la clé de l'ensemble, le bureau, mais pas la clé de tous les éléments de l'ensemble : un élément lui est inaccessible. La directrice manque de la jouissance du couteau, même si celui-ci est dans son champ. Le couteau de Vico est dans le lieu de l'Autre, mais il n'est pas un élément de l'Autre. Vico, lui-même, manque de la jouissance de son couteau, même s'il a la clé du coffre-fort. Il y a chez l'autre une exclusion interne : Vico manque d'un objet exclu à l'Autre.

Il faut que quelque chose manque
Il faut donc que chez les éducateurs quelque chose manque. D'une part, il faut qu'ils soient dans une position désirante qui vise un au-delà du thérapeutique et, d'autre part, il faut qu'ils s'adressent à l'enfant en prenant en compte son énonciation à partir du manque dans l'Autre, de S(Ⱥ), comme pour Andreina.

En d'autres termes, il faut que l'enfant manque à l'éducateur, il faut que l'éducateur soit là pour rechercher, non pas un savoir déjà là à découvrir - il n'y a rien à savoir, c'est ce qu'écrit S(Ⱥ) -, mais un savoir à construire, à inventer.

Il faut donc que la visée de l'éducateur, tout en étant au-delà du bien de l'enfant, inclue le sujet.

Côté psychose

Avec Tano ?
Une position désirante est-elle aussi possible avec l'enfant psychotique ?

Certainement. L'éducateur est dans ce cas convoqué par le sujet psychotique à une opération de construction d'un savoir nouveau, qui a la fonction de le protéger, de le séparer d'un savoir absolu de l'Autre.

Tano est occupé à se construire un nouvel ordre du monde, fait de voitures, de circuits, de canalisations d'eau et du gaz, de trains et d'églises de Genval et de Bruxelles.[7] Un trou dans

le vitrail de l'Eglise de Genval et une hésitation de l'éducatrice à dire le pourquoi de ce trou, l'angoissent. Tano se jette alors par terre, se tape la tête contre le sol, s'encourt hors de l'église et se lance au milieu de la rue. Une semaine plus tard, face à la porte fermée de l'église, au lieu de se taper la tête, il trouve, grâce à la même éducatrice, une réponse, un signifiant pour boucler le trou pour lui dangereux : « La porte est fermée parce que le prêtre, dit Nicole, est fou ». Et Tano s'en va pacifié.

Si la position de S(Ⱥ), à partir de laquelle l'éducatrice répond, permet à Andreina de réaliser l'opération de séparation, si l'énonciation de Vico est prise en compte, avec Tano il en va tout autrement. Ici l'éducatrice n'opère pas à partir de S(Ⱥ), elle ne s'occupe pas su sujet psychotique, mais de son Autre. Elle essaie d'aider le sujet dans sa construction d'un savoir nouveau qui est thérapeutique pour le sujet lui-même, en ceci qu'il le sépare du savoir absolu de l'Autre. Elle opère dans ce cas à partir d'une position de semblable, pour domestiquer et localiser la jouissance.

Psychothérapie ou psychanalyse ?

Que faisons-nous alors à l'Antenne : faisons-nous de la psychothérapie ou de la psychanalyse ?

Je dirais ni l'une ni l'autre. Surtout nous essayons de ne pas collaborer avec le discours du Maître[8]. Comment ? En opérant justement, non seulement à partir de l'Autre, mais aussi à partir de S(Ⱥ). Et comment ? Eh bien avec l'humour, le comique. Si un enfant ne veut pas aller au lit, il arrive que l'éducateur se mette à sa place en pyjama et se glisse dans son lit. Ou encore il fait semblant de comprendre autre chose que ce qui est dit. Un enfant lui dit : « Va te faire... », il lui répond : « comment as-tu deviné mon prénom ?»

L'humour en fait a affaire avec le non -sens[9], il concerne ce savoir qui nous fascine dans le sens et que le sens méconnaît, il concerne le sens qui est en connexion avec la jouissance. A côté du sens à comprendre, il y a en effet le sens à jouir, le sens en connexion avec l'objet du fantasme.

Nous opérons également avec l'énigme. L'énigme relève de ce qui est méconnu dans un énoncé, de l'énonciation.

Vico reste sur le w.-c. Pendant des heures et des heures. Un jour Bernard prend une énorme allonge et installe le téléphone dans la pièce en question.

Un autre jour, après l'avoir appelé à plusieurs reprises pour le départ, il lui glisse par-dessous la porte un billet de cent francs. Vico tourmentera longtemps Bernard pour connaître la raison de ce billet.

En un mot, nous essayons de répondre toujours un peu à côté, de faire en sorte que le compte ne soit jamais bon. C'est ce qu'écrit S(A). Nous essayons de confronter l'enfant, non seulement au court-circuit, au circuit court du plan inférieur du graphe, mais aussi au circuit plus large, au plan de la jouissance, afin que le sujet prenne position par rapport au manque dans l'Autre.

C'est en cela que nous ne faisons pas de psychothérapie. Bien plutôt opérons-nous et par nos signifiants et par l'humour, l'énigme et le non-sens, afin de relancer le sujet dans la construction d'une réponse fantasmatique, de le brancher sur le désir de l'Autre. A côté de l'offre signifiante que nous lui faisons, nous essayons de lui offrir, à toutes les sauces, l'offre d'un manque, d'un S(Ⱥ). Nous chatouillons le sujet pour qu'il se construise sa fenêtre fantasmatique.

Nous ne faisons donc pas de psychothérapie à l'Antenne, même si nous constatons des effets thérapeutiques et de bonne humeur pour les enfants et des effets d'enthousiasmes pour les éducateurs lorsqu'ils découvrent ce qu'ils sont occupés à faire.

Nous ne faisons pas de psychanalyse non plus. Nous nous préoccupons seulement de nous maintenir dans une position désirante, dans une position telle qu'elle permettre à l'enfant de répondre au S(Ⱥ) ou de se construire une métaphore délirante. Peut-être est-ce cette position qu'Éric Laurent qualifiait « d'analyse civilisé »?

Comment en sommes-nous arrivés là ? Eh bien, grâce à une triple orientation, à savoir les hypothèses théoriques de S. Freud et de J. Lacan, le désir des premiers pères de l'Antenne et notre propre désir. L'enfant psychotique interroge d'ailleurs l'éducateurs sur ce qui fait le ressort de son désir, la castration. Mais sur cela, chacun, au sein de l'institution, a le droit de se taire.

Trouvons-nous dans cette triple orientation une réponse, une indication quant à la façon de prendre en compte le malaise dans la civilisation, le malaise de l'enfant ?

Je terminerai en évoquant ce qui s'est passé, il y a quelques semaines, à l'occasion du départ de Cesco, un enfant qui, à trois mois, se laissait mourir. Cette séquence me semble paradigmatique su style que les enfants rencontrent dans cette maison.

Nous étions chez sa grand-mère et nous parlions de son départ. Au moment de nous congédier, Cesco s'échappe, va dans l'ascenseur et donne des bises au miroir, aux boutons des étages. Monique Marot et moi-même, interloqués, nous nous sommes regardés. Se faisant, Cesco disait : « Monique, Virginio ». Nous avions tout à fait oublié que quelques jours auparavant, nous avions nous-même quitté l'Antenne en donnant des bises, non pas à Cesco, mais aux arbres, aux fenêtres, en disant : « Cesco, Cesco ». Et Cesco s'est alors finalement encouru, tout content d'avoir logé l'énigme dans notre champ.

---

[1] Exposé effectué au Congrès du Champ freudien à Venise, les 1 et 2 juin 1991.
[2] J. Lacan, «La signification du phallus», *Ecrits,* Seuil, Paris, 1966n p. 692.
[3] J.-A. Miller, «Le programme de la psychanalyse», *Quarto,* 37 - 38, pp. 115-122.
[4] M. Kusnierek, «Mais qui a donc fondé l'Antenne 110?», *La Lettre mensuelle,* 100, juin-juillet 1991, pp. 40-41.
[5] J. Lacan, *Télévision,* Seuil, Paris, 1974, p. 9.
[6] J. Lacan, «Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien», *Ecrits,* Seuil; Paris, 1966, p. 817.
[7] C'est du même enfant dont il s'agit, Tano, dans l'article intitulé «Le travail en institution et son cadre», pp. 7-20 de ce même numéro.
[8] J .Lacan, *télévision*, Seuil, Paris, 1974, p. 25.
[9] *Ibid.,* pp. 18-19.

29. Traits de perversion et clinique différentielle ?

Virginio Baio

La rencontre Internationale de Paris au mois de juillet prochain sur les « Traits de perversion dans les structures cliniques »[1] a été pour nous l'occasion de retravailler sous cet angle les cas de Victor et de Daniela[2]. En fait certaines séquences ou épisodes nous ont poussé à nous demander si l'on pouvait parler de traits de perversion.

On trouvera ailleurs une présentation plus complète de ces deux cas.[3] Il est cependant nécessaire d'en reprendre les éléments essentiels.

Daniela se fait rejeter de toute institution du fait qu'elle ne se soumet à aucun lien social mais se révolte chaque fois que l'autre ne répond pas à son caprice. Alors, et spectaculairement, elle fait tout sauter en l'air, choses, enfants, adultes. Elle fugue, se drogue, boit, ouvre le gaz. Mais surtout, elle se coupe aux bras avec des lames de rasoir, en les faisant saigner de façon très théâtrale. Or, dans l'histoire de sa famille, sur trois générations, tous les pères se sont suicidés, tandis que dans la lignée des mères, il fut question de maison de passe.

Victor, lui, se fait remarquer par une construction particulière : une chaise avec deux bols remplis d'eau, qu'il porte constamment sur le dos, lui permet d'y coincer les bras, l'empêchant de se donner des coups de poing à la figure. Quand ses bras restent libres, Victor se démolit en se donnant des coups aux yeux, aux oreilles. Il hurle, s'arrache les cheveux. Il parviendra à ne plus se blesser et à trouver un certain apaisement, grâce à la présence d'un éducateur qui a essayé de l'empêcher de se blesser, en prenant la place de la chaise. Victor, grâce à la présence de cet éducateur, parviendra peu à peu non seulement à ne plus se démolir, mais à se passer de sa construction spectaculaire et à être dans un certain lien avec le groupe.

Voici maintenant les épisodes que l'on voudrait relever et pour Daniela et pour Victor.

Un soir, au moment où cet éducateur est là pour lui souhaiter bonne nuit, Victor, qui est dans son lit, lui prend la main et la porte à ses fesses, en faisant le mouvement comme d'être frappé. L'éducateur s'exécute et y va sur un mode humoristique mais aussi bien déterminé, en même temps que d'une grosse voix, et en italien, il lui envoie des injures, des imprécations, comme : « Je te massacre, je te casse tout... ». Victor y réagit par de grands éclats de rire. Si l'éducateur arrête de « frapper », Victor dit « Encore ». L'éducateur le « malmène » ainsi assez longtemps. Victor est infatigable. Mais quand Victor veut que l'éducateur arrête, il crie : « Toilette ». Alors l'éducateur sait qu'il doit arrêter. Pourquoi ?

Pour Daniela, au fond, on aurait pu croire qu'il n'y avait que la force physique pour pouvoir l'arrêter. Eh bien, non. Il y a bien quelqu'un qui parvient à l'arrêter : Sandra, une éducatrice. « Sandra, dit Daniela, est l'unique personne qui me comprend, qui me cajole, qui s'occupe de moi, qui sait m'écouter. Les autres, ils s'en fichent tous. »

Au fond, Daniela a rencontré « La femme », ce qu'elle voulait. Elle ne travaille que lorsque Sandra est avec elle. Quand elle n'est pas là, elle passe tout son temps à demander l'heure aux éducateurs pour savoir combien de temps il reste avant que Sandra n'arrive. Avec Sandra, elle est très douce, elle écoute et travaille. Mais en même temps, elle est très exigeante, tyrannique. Elle veut tout de Sandra : sourire, attention, présence. Elle la voudrait, comme on dirait à Naples, « toutes, ici, maintenant » pour elle. Elle est jalouse des plus petits, de tout ce qui peut distraire ou éloigner Sandre d'elle.
Mais les tentatives de Sandra de prendre distances en faisant intervenir un tiers (tiers-adulte : « Demande cela à un homme » ; tiers-enfants : «il y a aussi les plus petits », ou un tiers au

niveau du temps : « Pas maintenant ») la font passer de l'amour à la haine, d'une position de séductrice à celle de bourreau.

Alors elle se fait mal, elle porte l'agression sur elle-même, en se blessant et se mettant du sang partout. Si l'éducatrice ne regarde pas, elle agresse les petits qui ne savent pas parler. Elle choisit le moment où Sandra est dans une autre pièce, pour les faire tomber, les piquer avec des aiguilles ou mettre dans leurs mains des objets dangereux, de telle façon que l'éducatrice accoure et ne sache pas pourquoi ils pleurent. A la limite, son jeu devient encore plus astucieux. Elle propose de s'occuper des plus petits, de leur donner à manger. Quel miracle, dirait-on ! En fait oui, elle donne à manger à une petite fille, mais Daniela lui fait avaler de la soupe bouillante, qui fait hurler la petite. Sandra qui vient juste de la complimenter, reste paralysée entre les hurlements de la petite et l'expression innocente de Daniela. Plus encore, elle fait faire par d'autres, - en particulier par une autre fille - par procuration donc, ce qu'elle voudrait faire elle-même ; elle fait ouvrir le gaz par un petit, donne à une autre fille tous les objets à lancer dans le jardin à l'adresse d'un éducateur, mais précisément en sorte que celui-ci ne soit pas touché - des objets tels que coussins, fourchettes, bâtons, etc. En particulier, elle envoie toujours cette fille demander une chose à sa place.

Enfin, cet épisode clé entre Daniela et Sandra. Sandra aime beaucoup les animaux et, justement, Daniela parvient à accaparer le hamster d'une autre fille. Elle joue à le jeter dans la baignoire remplie d'eau, le lancement en l'air puis le laisse tomber, le hamster finit ainsi par avoir une patte cassée. Un soir où Sandra est dans l'institution, Daniela va à la salle de bain avec le hamster, accompagnée par une autre fille. On entend du bruit et des cris. Sandra accourt. Dans la salle de bain, un spectacle incroyable l'attend : du sang partout, des morceaux de chair et de peau du petit hamster réduit en miettes. Au milieu de tout ça, Daniela lance à Sandra un regard plein de jouissance qui la laisse pétrifiée.

Voilà. Nous pourrions dire que pour Daniela il s'agit d'une structure hystérique, pour Victor d'une structure psychotique.

A partir d'une clinique du regard, on pourrait trouver bien des points de rencontre : et Daniela et Victor portent une mutilation sur leur corps. Mais là où Daniela porte des coups aussi sur les autres, Victor veut être frappé par l'autre.

Au lieu de nous fier à une clinique du regard, nous nous référons à une clinique du sujet : l'automutilation de Daniela est également une opération d'identification ; celle de Victor, une tentative de castration dans le réel.

Daniela ne souffre pas de son symptôme ; ce sont les autres qui en souffrent. Plutôt elle en tire un double bénéfice. Un bénéfice sur le plan du signifiant et un autre sur le plan de la jouissance. Sur le versant signifiant du symptôme, Daniela s'identifie au père qui s'est suicidé, restant ainsi fidèle à la série des suicides, du côté des pères. C'est sur ce versant qu'on peut lire sa tentative de suicide, ses blessures, le fait d'ouvrir le gaz, etc. Sur ce plan de l'identification, Daniela se porte très bien parce qu'elle se prend pour le père. Sur le plan de la jouissance, elle crie par son symptôme la vérité de ce qu'elle est, de ce qu'elle vaut pour l'autre. Mais pour le dire, elle doit passer par l'Autre. Elle passe par le désir du père qui s'est suicidé. Son symptôme écrit en fait ce qu'elle interprète être le désir de son père. Ainsi elle devient cet objet, objet-rebut, objet-sacrifice. Elle veut être l'objet unique, absolu, l'objet d'amour du père, pas sur le versant idéal, mais sur celui de la cause du désir. Ses blessures lui apportent une jouissance liée à la position d'objet de désir qu'elle veut être pour le père. Elle met en place la même stratégie symptomatique avec Sandra.

Les coups de poing que Victor se donne, les cheveux arrachés, sont clairement des tentatives de se séparer de l'Autre, une tentative de négativation de la jouissance. Mais quand Victor demande d'être frappé, pourrait-on dire qu'il est dans une position masochiste, c'est-à-dire en

position d'être l'instrument pour la jouissance de l'Autre ? Est-ce qu'il travaille pour la jouissance de l'autre ?

On peut reprendre le fantasme fondamental « Un enfant est battu », selon la lecture que J.-A. Miller en a faite dans son cours.[4] Il s'agit d'une étude de Freud datant de 1919, et qui est une contribution à la connaissance de la genèse des perversions sexuelles, étude dans laquelle il présent le fantasme pervers, qu'il retrouve chez des névrosés. Ce fantasme est une mise en scène de la castration, du refoulement originaire ; c'est l'écriture de l'inscription signifiante du sujet « en tant que le signifiant bat et barre le sujet ».[5] Cet « Un enfant est battu » n'est qu'une mise en scène du marquage de la castration.[6] C'est en fait à cette occasion que Lacan introduit le S, qui écrit le «je suis battu par le père ». Dans la première phrase, imaginaire, « le père bat un enfant », le signifiant « battre » est de l'ordre de haïr. La deuxième phrase, «je suis battu par le père », qui met en scène un rapport symbolique, n'est jamais remémorée mais est construire dans l'analyse. Jamais remémorée parce que soumise au refoulement. Ici, « battre » est de l'ordre d'aimer. Le signifiant « battre » a donc deux sens différents.

Mais quelle est la fonction du fantasme ? Dans la névrose, le fantasme est une phrase absolue, un écran, qui a la fonction de masquer que l'Autre est barré. Il est une réponse à un point de manque dans l'Autre. Le fantasme est bien cet » ailleurs » que le sujet se forge pour s'abriter du désir de l'Autre. Mais ce fantasme qui a fonction d'écran, cette phrase absolue manque à Victor. Il est plutôt hors-phrase. Il lui manque cet écran. Pourquoi ? Parce que l'Autre du psychotique est bien manquant, comme pour le névrosé, à la différence près que l'Autre du psychotique est complété par l'être même de Victor, qui le complète en tant qu'objet.

« Être frappé par le père » est refoulé dans la névrose, tandis que dans la psychose, ça se « réalise ». A propos de Victor qui s'auto-mutile, Colette Soler dirait qu'il mutile l'Autre : il s'agit d'une hétéro-mutilation, dans le sens qu'il essaye de se séparer de l'Autre.[7] Victor ne se donne pas de coups. Il est la pure identité du corps et de l'Autre de la jouissance. Victor est l'Autre. Victor, c'est le sujet encore hors de l'Autre, un sujet qui n'a pas de place dans l'Autre, pare qu'il y est encore inclus. Et ses coups visent à introduire un manque, une incomplétude, une mutilation dans l'Autre. Une mutilation qui est une manière d'entamer l'Autre, de réaliser un manque dans l'Autre et donc une certaine dialectisation. Mais cette négativation, ce moins (ce « non » que Victor crie) est l'œuvre qui reste à charge du symbolique, que le réel des coups ne parvient pas à inscrire. Le sujet tient précisément à un « non » à un *falsus*, à ce qui tombe sous les coups du signifiant, sous le fouet du signifiant-maître.[8] En fait cela correspond au premier geste du sujet, qui est celui de se soustraire. Ainsi l'opération de séparation n'est qu'un déchirement, parce que l'objet *a* n'est pas hors-corps, c'est une mutilation dans le réel.

La frappe des coups ne contient pas sa propre limite, donnée par le Nom-du-Père. C'est une frappe qui est dans le réel du sujet, qui est faire du réel du sujet. Le signifiant de la loi étant forclos, la frappe signifiante n'est pas du semblant, ne s'arrête pas au symbolique, mais se déchaîne dans le réel.

Ainsi Victor, ayant dit oui à un autre, à un Autre moins fou que l'Autre primordial, a consenti à tomber sous la frappe de cet I, de ce signifiant un et un seul, qui aura comme fonction de dédoubler l'Autre, de se poser en travers, en tant qu'obstacle à l'Autre fou. L'éducateur, qui a opéré en tant que pacificateur dans l'essai de négativer d'une certaine façon la jouissance de l'Autre. Victor est passé d'une mort subjective, qui est ce qui répond à la forclusion du Nom-du-Père, à la tentative d'une certaine mortification signifiante. Pourrait-on dire alors qu'il y a dans le deuxième moment, le moment où Victor demande d'être frappé, un début de constitution du fantasme, d'un « Je suis battu par l'éducateur » ? Par I, par l'idéalisation, Victor essaye d'apprivoiser la volonté de jouissance. En étant « battu » il vise une significantisation, une normalisation. C'est le contraire de la position du pervers, qui opère à partir du semblant pour suppléer au défaut de volonté de jouissance. Tandis que pour Victor il y a introduction du semblant, I, qui a pour fonction de le protéger de la jouissance de l'Autre. On pourrait dire que I est une façon pour Victor d'interpréter le désir de l'Autre.

Peut-on parler de masochisme chez Victor ?
Victor, un jour, à la fin d'un de ces corps à corps, bousculé par l'éducateur, lui lance, tout en souriant, un « je te plais », pendant qu'il essaye de se masturber en se collant à l'éducateur. Est-ce qu'on peut voir ici une tentative de lier la jouissance de l'autre à la signification phallique ? Au fond, sans la fonction du père, le phallus est rabattu sur l'organe.

Cette position érotomaniaque est l'autre face de la persécution : érotomanie et persécution comportent toutes les deux que l'Autre s'occupe de Victor. Il est dans le mouvement d'un pousse-à-la-femme de l'Autre. Pouvons-nous dire alors qu'il se soutient d'un fantasme paranoïaque dans lequel l'Autre jouit de lui ?

Par conséquent, ce qui pourrait être entendu comme une position masochiste, «je suis battu par l'éducateur », est au contraire une position érotomaniaque, qui s'éclaire par le fantasme de Schreber « qu'il serait beau d'être une femme en train de subir l'accouplement »[9]. Donc, Victor aussi se féminise. Quand Freud relève chez le masochiste d'adoption dans son exercice comme dans ses fantasmes d'une position féminine, [10] cette féminisation du sujet constitue le « dénominateur commun » de toutes les perversions. Mais cette féminisation a comme base le déni de la castration. Or, pour Victor, la castration n'a pas eu lieu : il n'y a aucun déni possible pour lui. Ce pour-à-femme, dans le cas de la forclusion du Nom-du-père, est une tentative de concilier la jouissance avec le signifiant. « Faute d'être le phallus, il y a la promotion du signifiant qui n'existe pas. Il s'agit d'une tentative de sortir de l'autisme d'une jouissance pure».

Or, pour Victor, qui n'est plus à la merci de la jouissance de l'Autre, il y a un début du principe de plaisir, qui n'était pas présent dans l'automutilation. Avec le fait qu'il est frappé par I, il y a une ébauche du principe de plaisir, une significantisation de la jouissance, qui fait pendant à la jouissance au lieu de l'Autre. Un principe de plaire lié au fait que I ne le laisse pas tomber et s'occupe de lui.

Et les rires de Victor ?
Il rit quand l'éducateur se fâche, par exemple lors d'une scène où il fait tomber des chaises ; il rit à la grosse voix surmoïque de l'Etre suprême en méchanceté ; il rit quand il est battu par l'éducateur. Dans la névrose, le rire révèle « une subjectivité qui est prise au dépourvu » ;[11] il a son fondement dans un plus-de-jouir qui surgit à l'improviste, qui apparaît sur scène. Pourrait-on le dire pour Victor ? Peut-être est-ce grâce au signifiant idéal de l'éducateur, grâce à l'Autre du signifiant, qu'il lui est possible de ne pas être une chose parmi les choses du monde, mais un lieu, un point d'où il se voit aimable ? Être battu par l'Autre est pour lui une ébauche, une amorce du fantasme qui lui permet de retirer du plaisir de la jouissance.

Il est intéressant de faire un petit détour par le cas Stanley de Paula Elkisch, supervisée par Margaret Mahler.[12] Stanley, un petit garçon de 6 ans qui a un accrochage pathologique avec sa mère, est dans une phase autistique. Ce que la thérapie vise, c'est de corriger la symbiose avec la mère par la symbiose avec la thérapeute. On voit ici que la thérapeute vise un dédoublement de l'Autre de Stanley. Mais ce qui est intéressant de relever dans ce cas, c'est la seule allusion qui est faire au père. On lit, dans ce cas, « (...) qu'il arrivait souvent à la maison la chose suivante : Stanley se mettait à hurler dans une crise très difficile à calmer ».[13]

Marie-Hélène Brousse fait l'hypothèse qu'ici Stanley « tente un tenant lieu de refoulement, un tenant lieu du deuxième temps du fantasme fondamental ».[14] Cette tentative de se faire battre vise une approche de la perte. Mais le sujet reste englué dans la symbiose avec la mère.

On pourrait dire que pour Victor cette tentative de créer un tenant lieu de refoulement est en partie réussie par l'adoption d'un autre. Voilà une hypothèse à mettre à l'épreuve : peut-on affirmer que Victor a dit oui à l'éducateur parce qu'il lui a montré qu'il avait été capable de tenir bon face à l'Autre primordial ? Parce qu'il a su venir en position tierce par rapport à l'Autre primordial ? Était-ce justement à cette opération que Stanley incitait son père à s'engager, c'est-à-dire qu'il dise non à l'Autre maternel, qu'il inscrive un tenant lieu du deuxième temps

du fantasme fondamental ? La non-incidence du père de Stanley sur le caprice de l'Autre primordial laisse Stanley dans les hurlements et à la merci de l'Autre.

Pour Victor la demande d'être frappé vient donc dans un temps second, après le premier temps dans lequel l'éducateur a dit non à l'Autre fou. Victor peut ainsi demander d'être frappé par I et en retirer du plaisir, fort de ce tenant lieu de refoulement.

Et chez Daniela ? Peut-on parler de traits de perversion ?
Dans un premier temps, Sandra se pose en tant qu'Autre, en tant qu'elle peut répondre dans le registre de l'amour, en tant qu'Autre qui peut donner un complément d'être. Pour Daniela, Sandra présentifie un Autre qui se suppose à même de répondre à la question de ce que veut une femme.

Dans un deuxième temps, face à ce positionnement de Sandra, Daniela vise à dénoncer l'impuissance de l'Autre du savoir à répondre de son désir à elle ; Daniela vise à dénoncer que le savoir n'est pas satisfaisant, qu'il est impuissant à dire ce qu'elle est. Elle veut dénoncer que la réponse phallique laisse intacte et en même temps en souffrance la question du désir de la femme, un désir qui reste inconnu, qui reste au-delà de la signification que le Nom-du-Père peut donner. Ainsi Daniela vise à amener Sandra à ce point d'impuissance, pour provoquer son désir, et s'en fait ainsi la cause.

Donc, la stratégie de Daniela est, dans un premier temps, d'appeler sur scène un Autre de l'amour, pour, dans un deuxième, lui prouver, par un « Que vaux-tu ?», son impuissance. C'est-à-dire que, pour le parlêtre, l'Autre ne connaît que le phallus ; en d'autres mors : Sandra ne sait pas dire ce que Daniela est pour elle, Daniela vise un manque dans l'Autre pour en devenir la cause.

Ou alors repérer chez Daniela des traits de perversion ?
Par ses *acting-out*, qui ont la structure d'un scénario, Daniela réalise sous forme de symptôme son fantasme inconscient. Ces *acting-out* sont en rapport « avec une opacité du refoulé »,[15] et ils sont, en même temps, une monstration permanente de l'être du sujet. Cet objet, cet élément du fantasme, est adressé au regard de l'Autre. Il y a ainsi une réalisation du fantasme inconscient, une monstration, faite de vérité et de hâte, adressée à l'Autre, sans que le sujet y soit. Il s'agit au fond d'une traversée sauvage du fantasme dans le sens où le sujet n'est pas présent à cette traversée.

On peut dire que ces *acting-out* constituent pour Daniela des tentatives de solution du problème lié à la relation du désir et de la demande.

Peut-on dire que c'est grâce à ces *acting-out* que se réalise le deuxième temps de son fantasme, deuxième temps symbolique, qu'on pourrait aussi appeler temps hystérique ? Deuxième temps, qui pour Freud « a indubitablement un caractère masochiste ».[16] C'est ce deuxième temps qui met en scène la relation privilégiée de Daniela avec son père. Ce « Je suis battue par mon père » lui permet d'une certaine façon de sauter la barrière de plaisir. Daniela, par cet *acting-out*, qui ont un rapport nécessaire avec *a*, fait une monstration de l'objet suprême qu'elle est.

Sa stratégie est de se promouvoir en tant qu'objet qui défie l'Autre, qui défie la sensibilité de l'Autre, dans ses idéaux esthétiques et humanitaires. Daniela se met sur scène en tant qu'objet insupportable, insoutenable pour le regard de l'Autre. Elle vise cette jouissance qui fait défaut à la satisfaction phallique, qui fait défaut au principe de plaisir. Elle vise sur une jouissance qui est extime à la satisfaction. Daniela garde à l'horizon le désir du père : elle s'identifie à la jouissance qui échappe à la castration du père. Au lieu de rester dans le champ de l'idéal, d'être aimable pour l'Autre, Daniela, dans un *acting-out* permanent, veut être la cause de l'insatisfaction de l'Autre, en occupant cette place où la jouissance manque au principe de plaisir. Elle se fait mal, elle va au-delà du principe de plaisir. Mais ce «se faire mal », cette

monstration de l'insupportable, de l'horrible visent la division de l'Autre. Cette promotion de l'horrible de la Chose, pour causer une division subjective, nous semble constituer un trait de perversion.

Le petit hamster incarne en même temps le double du corps de Daniela, le double de Sandra et l'insupportable jouissance de la Chose, pour le regarde de l'Autre.

Pourquoi trait de perversion et non pas simplement perversion ? Parce qu'il ne s'agit pas d'une position subjective où il y a une volonté de jouissance, mais parce que, par tous ces *acting-out*, Daniela interroge le désir de l'Autre, pour saisir si l'Autre désire avec elle ou sans elle.

Pour le dire brièvement, ces traits de perversion ont disparu presque totalement grâce à la stratégie que les éducateurs ont fait intervenir pour contrer celle de Daniela. Une stratégie par laquelle ils ont trouvé d'où il fallait lui répondre. C'est-à-dire qu'ils ont tout fait pour éviter d'avouer leur désir par rapport à elle, de telle sorte qu'elle s'est retrouvée avec une énigme. Ils ont réussi en fait à faire surgir chez elle, qui était dans la position d'un maître implacable, une énigme quant à leur désir par rapport à elle. C'est ainsi qu'elle est parvenue, après trois mois de travail, à subjectiver son symptôme et à poser une demande d'aller parler « ailleurs » pour saisir ce qui lui était opaque dans son symptôme, ce qui était en train de lui arriver. Ainsi, pour elle, son symptôme change d'usage. Elle ne s'en sert plus pour en jouir, mais pour y chercher le savoir qui y est caché. Elle échangera ainsi la jouissance liée au symptôme pour une jouissance du déchiffrage de l'inconscient.

Sur la question par conséquent de la présence de traits de perversion dans ces deux cas, il apparaît clairement qu'ils sont repérables dans l'hystérie de Daniela, tandis que dans le cas de Victor, quand il veut être frappé par l'éducateur, sa position apparente de masochisme est à entendre comme une position érotomaniaque.

---

[1] Cette Rencontre Internationale est organisée par la fondation du Champ freudien, et aura lieu du 6 au 9 juillet 1990, à Paris.
[2] Exposé fait à Paris, le 15 février 1990, au «Séminaire de psychanalyse avec les enfants», animé par C. Lazarus-Matet, A. Stevens et C. Terrisse, sur le thème : «L'enfant et le pervers polymorphe». Il s'agit ici d'un texte réduit.
[3] Pour le cas de Victor, nous renvoyons à *Préliminaires* 1, Antenne 110, Bruxelles, 1989, pp. 49-56. Pour celui de Daniela, voir dans ce même numéro «Daniela et le désir du père, suicidé», pp. 77-83.
[4] J.-A. Miller, *du symptôme au fantasme et retour,* cours du 15 décembre 1982 (inédit).
[5] *Op. Cit. (4).*
[6] *Op. Cit.* (4).
[7] C. Soler, *Traitement des psychoses,* cours du 19 mars 1983 (inédit).
[8] J.-A. Miller, *Des réponses du réel,* cours du 20 juin 1984.(inédit).
[9] J. Lacan, *Ecrit*, Seuil, Paris, 1966, p. 566.
[10] S. Freud, *Névrose, psychose et perversions,* P.U.F., Paris, 1973, p. 237.
[11] *Op. Cit.* (9), p. 763.
[12] M.-H. Brousse, *«Une psychanalyse est la cure qu'on attend d'un psychanalyste»,* Analytica, n°42, Navarin, Paris, 1985, pp. 75-88.
[13] *Op. Cit.* (12), p. 86.
[14] *Op. Cit. (12), p. 86.*
[15] J. Lacan, *Le Séminaire livre VIII. Le Transfert* (1960 - 1961), chapitre XXIII (non publié).
[16] S. Freud, «Un enfant est battu», *Névrose, psychose et perversion,* P.U.F., Paris, 1973, p.225.

30. Daniela et le désir du père, suicidé

Virginio Baio

Daniela est une jeune fille immigrée de 13 ans.[1] Elle s'est adressée à l'institution parce que plus personne ne sait quoi faire avec elle. Violente, elle fume, elle boit, elle a des relations sexuelles avec plusieurs garçons. Dans les moments de crise, elle se coupe avec une lame de rasoir ou un couteau, se faisant toute une série de coupures sur les deux bras. Elle s'injecte parfois du liquide de maquillage dans une jambe, au risque de se faire amputer. Elle a aussi essayé le suicide en absorbant des médicaments.

La mère de Daniela a épousé en secondes noces Giovanni, qu'elle avait rencontré dans une maison de passe, où elle allait après son travail de bouchère. Giovanni souffrait des nerfs et avait déjà fait plusieurs séjours dans des cliniques psychiatriques. « Si vous faites un enfant à votre mari, avait dit un psychiatre à la maman de Daniela, vous pourriez le sortir de sa maladie ». Ainsi naît Daniela. Un an et demi plus tard, Giovanni se suicide quand même, en absorbant des médicaments et de l'alcool. « Vous voyez, nous dit la maman de Daniela le jour où elle la conduit à l'Antenne, Daniela n'a pas suffi à sauver son père ».

Le grand-père paternel de Daniela jouait à fait semblant de se pendre ou d'ouvrir le gaz pour faire peut aux siens. Un jour, il l'a fait pour de bon et il est allé s'allonger sur les rails du chemin de fer. Et le train est passé. Quant à l'arrière-grand-père paternel, il s'est pendu en prison. En fait, il avait été condamné à la suite des accusations portées par sa fille aînée de l'avoir violée et obligée pendant longtemps à avoir des rapports sexuels avec lui. Enfin, la demi-sœur de Daniela, qui l'a élevée dès les premières semaines, parce que la maman a voulu reprendre tout de suite son travail à la boucherie, meurt, il y trois ans dans un accident de voiture.

Daniela, au début de son travail à l'Antenne, dessine sur une feuille de papier quatre croix et, en la donnant à l'éducateur, lui dit : « Voilà, c'est ça mon problème ». Daniela se révèle être une fille très intelligente avec surtout d'étonnantes qualités de dessinatrice. Mais en même temps, l'institution semble être bouleversée par une tornade. Daniela n'accepte pas de travailler avec les autres enfants ; elle reste barricadée seule dans sa chambre et décide de tout faire comme elle veut et quand elle le veut. Tout le monde doit être à ses ordres. Quand elle n'obtient pas ce qu'elle veut, elle renverse tout ce qui se trouve sur son chemin, chose et enfants. Rien ne l'arrête ; elle claque les portes, elle se coupe faisant sortir de façon spectaculaire le sang de ses bras, elle ouvre le gaz, lance du poivre à la figure des éducateurs, circule avec un couteau, menace de mettre le feu, la nuit, à des bonbonnes de spray. Au fond, seule la force physique la contiendrait.

Sandra est la seule éducatrice qui peut l'arrêter. « Sandra, dit Daniela, est la seule personne à me comprendre, qui me dorlote, qui s'occupe de moi, qui sait m'écouter. Les autres éducateurs s'en foutent. » Au fond, Daniela a trouvé « La femme ». Elle ne travaille que lorsque Sandra est là. Elle est très attentive à ce que Sandra dit, au ton de sa voix ; elle guette ses humeurs, ses regards ; elle est excessivement jalouse. Au moindre signe de distraction ou de prise de distance que Sandra essaie de prendre, elle est en proie à la fureur.

Un jour Daniela prend le hamster d'une autre fille et va dans la salle de bain. Sandra, en entendant du bruit, accourt pour voir ce qui se passe et, en ouvrant la porte de la salle de bain, se trouve face à scène invraisemblable : dans la pièce, il y a du sang partout. Daniela, un petit couteau à la main est en train d'écorcher le hamster et de le réduire en petits morceaux. Sandra lit dans le regard qu'elle lui lance, une jouissance unique : Daniela n'est pas en train d'écorcher le hamster, mais en train de réduire en petits morceaux, de jouir à diviser, à écorcher l'éducatrice.

Quelle souffrance pour Daniela ?

On ne peut pas dire que Daniela souffre de son symptôme, mais il est sûr que ceux qui l'entourent en souffrent. Elle trouve dans ce symptôme un double profit : un profit au niveau du signifiant et un autre au niveau de la jouissance.

Sur le versant signifiant du symptôme, Daniela s'est identifiée au père suicidé, en se faisant ainsi fidèle à la chaîne, à la série de suicides dans la lignée des pères. C'est sur ce versant que l'on peut lire sa tentative de suicide avec des médicaments, ses multiples coupures aux bras, le fait qu'elle ouvre le gaz, tente de faire peur aux autres, etc... Sur ce versant de l'identification au père, elle se sent tout à fait bien : elle se prend pour le père.

Sur le versant de la jouissance, par son symptôme, Daniela crie, déploie la vérité de ce qu'elle est, de ce qu'elle vaut. Mais pour dire ce qu'elle est et ce qu'elle vaut, elle doit passer par l'Autre, par le désir du ce père suicidé. Daniela devient alors cet objet, qui pour elle est un objet de rebut, un objet de refus, un objet-sacrifice. Elle veut être l'objet unique, absolu, l'objet d'amour du père. Ainsi elle ne veut pas qu'une autre fille de l'institution s'habille avec sa jupe à elle ou prenne son pull-over, « parce que, dit-elle, mon père pourrait se tromper et alors il aimerait l'autre et pas moi ».

Se blesser, se couper, absorber des médicaments lui apporte une jouissance qui lui vient du fait de poser comme objet du désir du père ; c'est une jouissance liée à la position d'objet qu'elle veut être pour le père.

On pourrait dire que le symptôme de Daniela est son vrai nom propre, le nom qui dirait sa particularité de sujet.

D'où opérer avec Daniela ?

Quelle stratégie faire intervenir alors pour Daniela ? Elle ne s'intéresse en rien aux valeurs, aux signifiants, au savoir des éducateurs. Au contraire elle s'intéresse aux désirs des éducateurs, elle l'interroge. Elle les harcèle pour qu'ils disent leur désir, qu'ils manifestent, qu'ils se prononcent sur ce qu'elle est pour eux, sur ce qu'elle est dans leur désir. Elle voudrait qu'ils la reconnaissent en tant que perle unique, perle rare, pour pouvoir ainsi, après, les diviser comme cela s'est passé avec Sandra. Ainsi elle sera seul et unique maître, le vrai maître, l'objet qui cause leur division.

Cependant, les éducateurs évitent très soigneusement de tomber dans ce piège subtil que Daniela programme sans cesse et ne découvrent jamais leur désir par rapport à elle ; ils essaient de le garder énigmatique, avec un x. Les éducateurs font tout pour nourrir et soutenir leur énigme, mais sans jamais prendre en compte, parce que c'est seulement dans la relation analytique que cela est possible. Ils ont chacun leur stratégie. Avec Daniela, ils gardent chaque fois une attitude tout à fait imprévisible, en la surprenant, en l'anticipant ou en la prenant à contre-pied ou à contre-temps. Ils essaient d'être d'une extrême mobilité et d'une grande souplesse. Comment ? Un jour, par exemple, Daniela s'enfuit de l'Antenne. A son retour, la directrice la félicite et lui offre en cadeau une trousse à ongles. Une autre fois, pendant qu'elle est en train d'ouvrir encore une fois ses blessures aux bras et qu'elle saigne abondamment, un éducateur envoi un « que tu es bien coiffé aujourd'hui !». Si elle demande une cigarette, l'éducateur lui en donne trois. Si elle demande quelque chose à une éducatrice, elle s'entend lui répondre : « Le directeur thérapeutique m'interdit de travailler avec toi !». Une autre fois, elle s'enfuit de l'institution. Un éducateur lui court après pour la rattraper. Mais au moment où il va la rattraper, au lieu de l'arrêter, l'éducateur la dépasse et il continue calmement sa course. Ou, enfin, un soir où Daniela avait rendu la vie particulièrement impossible aux éducateurs et où, en dernier recours, ils s'étaient adressés, désespéré, au directeur thérapeutique, la seule chose que celui-ci lui dit, en la regardant droit dans les yeux, fut : « Mais Daniela, comment est-ce possible ? Une jeune fille comme toi ! Mais va demander à une femme comment il faut se maquiller !».

Le directeur thérapeutique, les éducateurs mettent Daniela dans une position asymétrique, différente de celle à laquelle elle s'attendait. Et cela l'amène à se dire : « Mais qu'est-ce que je suis pour eux ? Quel est leur désir par rapport à moi ?». Elle a du mal à s'y retrouver. Elle se trouve face à une énigme. C'est grâce à cette énigme, à cette voie derrière lequel les éducateurs protègent leur désir envers elle que Daniela ne se coupe plus et accepte d'une certaine façon le règlement et le fonctionnement de l'institution. Mais ce qui est le plus important à souligner, c'est qu'elle demande d'aller parler de ses problèmes à quelqu'un. C'est ainsi qu'elle va chez un psychanalyste, que le directeur thérapeutique lui avait proposé, un psychanalyste en dehors de l'institution.

Au fond les éducateurs gardent Daniela à l'œil, mais en même temps, ils font les distraits à son égard, comme s'ils étaient attentifs à autre chose. Ils évitent ainsi d'opérer avec elle à partir de la rigueur du savoir, à partir du sens. Ils opèrent plutôt à partir du non-sens, en faisant intervenir le comique, la surprise, l'humour. Or le non-sens est un autre nom du sens en tant qu'il est connecté à la jouissance. C'est le sens-jouis. Le comique est lié au sens, à ce savoir qui concerne l'impossibilité du rapport sexuel. Et c'est justement cette vérité-là que la structure hystérique crie : qu'il n'y a pas de savoir, qu'il n'y a pas de signifiant du rapport sexuel.

Daniela parvient ainsi à trouver une certaine pacification. Peu à peu, elle laisse tomber la jouissance qu'elle trouvait dans la répétition du symptôme pour se mettre à la recherche d'un « pourquoi tout cela m'arrive-t-il ?».

Un jour, elle dit à une éducatrice : « Vous ne savez pas ce que me coûte de ne plus me couper ». C'est pourquoi son symptôme change d'usage. Daniela ne se sert plus de son symptôme pour en jouir, mais elle s'en sert pour chercher le savoir qui y est caché. Elle laisse tomber la jouissance incluse dans le symptôme pour lui substituer une autre jouissance, la jouissance liée au déchiffrage de l'inconscient. Mais il s'agit d'un déchiffrage qu'elle pourra faire avec sa psychanalyse.

Daniela et la sexualité

Quelle est la réponse de Daniela face à la question de la sexualité ?

A son arrivé dans l'institution, elle montrait assez bien comment elle avait résolu la question des sexes. Elle ne le montrait certainement pas dans la facilité avec laquelle elle avait des rapports avec plusieurs garçon, parce qu'avoir des rapports sexuels pour Daniela était une valeur, un signifiant de sa famille ; en fait sa mère, sa grand-mère paternelle, et sa tante travaillaient dans une maison de passe. Avoir des rapports sexuels avec plusieurs garçons est à entendre plutôt comme une identification pour Daniela, comme une fidélité aux valeurs familiales dans la lignée des mères. Pour elles, la question de la sexualité se pose dans sa relation avec Sandra, et avec son père.

En fait, avec Sandra, Daniela vise à devenir l'objet cause de son désir. Son fantasme la porte à s'imposer à Sandra comme celle qui peut la combler, qui pourrait garantir de rapport en tant que possible, un rapport qui a des connotations perverses.

De plus, nous pouvons entrevoir justement dans le symptôme de Daniela la tentative de résoudre la question de la sexualité. Comment ? On pourrait dire que son symptôme à sa cause, son origine dans le fantasme. Le matériel du symptôme est pris dans le fantasme et le symptôme est une réalisation en court-circuit du fantasme comme rapport impossible. Dans le symptôme, la tentative de se suicider, de se blesser, Daniela essaie de réaliser le rapport avec son père ; elle cherche à faire un avec son père. Si, avec Sandra, nous pouvons dire qu'il y a eu Daniela des traits de perversion, dans le rapport à son père, Daniela est en position de victime à immoler au père.

Peu avant son départ, elle avait dessiné sur le mur près de son lit, un cimetière avec de nombreuses croix. Il y en avait une plus grande que les autres et sur laquelle il était inscrit : «

Papa ». Au centre du cimetière, elle avait écrit : « Pourquoi ?». Ce « Pourquoi ?» que Daniela adresse au père fait écho au même « Pourquoi ? qu'elle se pose face à l'énigme du désir des éducateurs, au « Pourquoi me regardez-vous comme ça ?» qu'elle adresse au directeur thérapeutique.

Si Daniela semble trouver une certaine normalité quant à la sexualité, c'est-à-dire une sexualité réglée parce que pour l'instant refoulée, elle est par contre prise par la question de sa position subjective, de sa position vis-à-vis du père, du directeur thérapeutique, des éducateurs. Elle est bien davantage prise par un « Pourquoi m'arrive-t-il tout ça ?». Au point qu'on retrouve chez elle des attitudes de petite fille : elle rougit, embarrassée, et semble timide, elle aide les plus petits et les grands, elle est pleine d'attentions délicates pour les éducateurs...

Un nouveau préliminaire ?

C'est la première fois en 15 ans qu'il nous arrive, à l'Antenne, de travailler avec une jeune fille comme Daniela. Un cas limite, pourrait-on dire. Mais Daniela nous a permis de mettre à l'épreuve ces hypothèses psychanalytiques de Freud et de Lacan, qui éclairent notre pratique clinique. De plus, elle nous a permis d'affiner notre stratégie, d'en trouver une nouvelle. Il faut reconnaître que c'est grâce à elle que, dans l'institution, nous avons fait un petit pas vers une nouvelle forme de travail préliminaire en institution. L'institution a réussi à faire en sorte que son malaise, que son symptôme se transforme en un symptôme analysable, à faire en sorte que Daniela subjective son symptôme. En d'autres mots, Daniela est parvenue à se dire : « Dans ce qui m'arrive j'y suis pour quelque chose, et comment !»

Jacques Lacan dirait qu'il y a eu rectification du sujet dans le réel, une rectification qui lui a permis d'arriver à poser une demande et d'entrer dans le transfert.

Daniela est maintenant partie depuis très longtemps. Deux semaines après son départ, elle a écrit aux éducateurs pour dire que l'Antenne lui manquait. C'était la première fois qu'elle disait qu'il lui manquait quelque chose qui n'était ni alcool, ni médicaments, ni cigarettes. Aux éducateurs il a fallu bien du temps pour se remettre, petit à petit, du passage de la tornade que nous appellerions volontiers « La tornade Daniela ».

[1] Exposé fait à Ascoli Piceno, le 8 avril 1989, au congrès sur « Adolescence et psychanalyse », organisé par Vincenzo Luciani, de la USL 24.

31. La confidence des contrôleurs

Virginio Baio, Jorge Chamorro, Serge Cottet, Romildo Do Régo Barros et Hebe Tizio

Deux expériences de contrôleur

Je parlerai de deux expériences de contrôleur. Elles semblent distinctes mais s'influencent réciproquement.

Contrôlant

« Pourquoi voulez-vous que votre patient revienne ? » me dit mon contrôleur. Un voile tombe: surpris, je me découvre en position de demande. Mon contrôleur, en tant qu'analyste, interprète ma demande symptomatique. Je fais alors à ce contrôleur une demande d'analyse. Il devient mon deuxième analyste et je poursuis mon contrôle chez un autre analyste contrôleur.

Contrôleur

Ma pratique de contrôler est récente et limitée. Récente, parce que je n'ai reçu des demandes de contrôle qu'après ma passe ; limitée, parce qu'il s'agit d'un petit nombre de demandes de jeunes analystes.

De cette expérience, je peux dire que je réponds à la demande du contrôlant :

- En vérifiant s'il est en analyse et s'il a dit à son analyste qu'il recevait ;
- En me faisant lecteur du cas du sujet en analyse, c'est-à-dire que j'essaie de repérer sa position subjective, ses signifiants, sa question sous le symptôme, sa position quant à l'objet. En me faisant lecteur de la conduite de la cure par le contrôlant, quant au symptôme à *sinthomatiser* ou à subjectiviser, à la place d'où se faire partenaire du patient, à l'installation du transfert, à la coupure, à l'interprétation et au fantasme. En vérifiant que l'analyste n'opère ni à partir de son contre-transfert en faisant intervenir des signifiants et sa position fantasmatique, ni à partir d'une position imaginaire en usant de suggestion, de conseils, de solutions. En contrôlant qu'il ne se précipité pas à comprendre mais qu'il prend le temps d'apprendre la *langue* du patient. En m'assurant que l'inconscient est au travail de répondre, par les formations de l'inconscient, à l'acte de l'analyste ;
- En me soutenant de l'expérience de mon analyse, des contrôles, de l'enseignement clinique de l'Ecole, de l'enseignement clinique des analystes de l'Ecole, en renvoyant aussi le contrôlant à cet enseignement de l'Ecole ;
- En faisant de tout ce savoir, un savoir qui vise à serrer, border, non pas à couvrir S(Ⱥ), mais à rendre ce trou opératoire.

Une surprise

Je reçois en contrôle une jeune analyste qui s'autorise à recevoir après treize ans d'une analyse qu'elle vient d'arrêter. Après quatre rencontres, elle disparaît. Deux ans plus tard, étant plus-un cartel de la passe à l'entrée[1], j'entends les passeurs témoigner de la passe de cette jeune analyste qui a repris une analyse depuis deux ans. « Fille du devoir », elle doit être une fille bien, puis une écolière bien, puis une analysante bien. C'est ce qui fait que dans sa première analyse, elle n'a pas pu parler de ses symptômes parce qu'il « ne faut pas que cela dérange le travail de l'analyse ». Elle s'est même mariée sans en parler en analyse. Les passeurs amènent trois rêvent qu'elle a faits pendant qu'elle était en contrôle chez moi. Dans ces trois rêves, la jeune analyste me fait incarner, en tant que contrôleur, la fonction de l'analyste. Ce qui y fait surtout surface, c'est sa question concernant la maternité qu'elle n'avait pas travaillée en analyse, et elle interprète que c'est le moment pour elle de sortir d'une dimension de « tromperie ». Elle décide de se faire elle-même « lectrice de son inconscient » et de sortir d'un entre-deux, psychanalyse et contrôle, en reprenant son analyse avec une analyse femme, avec laquelle elle pensait pouvoir plus facilement parler enfin de son problème, « devenir mère ».

La surprise était pour moi double. C'est d'abord la surprise liée à la vivacité et à la graine d'humour que l'inconscient de le jeune analyste me faisait endosser : ainsi dans un des rêves, le contrôleur, qui lui donne un cours de tennis, lui envoie non pas des balles, mais des choux de Bruxelles. Ensuite, la surprise était aussi et surtout liée au fait que, sans le savoir, j'avais incarné pour elle la fonction, non pas du contrôleur, mais de l'analyste, ce dont les trois rêves témoignaient.

Contrôleur contrôlé
Il m'arrive de parler à mon contrôleur également des impasses dans lesquelles je me trouve en tant que contrôleur. Je lui parle en contrôle de ma pratique de contrôleur. Il s'agit de quelques cas, mais parler en contrôle de ma fonction de contrôleur est pour moi décisif.

Par exemple, suivre les indications de mon contrôleur me permet de soutenir une jeune analyste dans un parcours surprenant, alors que j'étais convaincu que j'aurai dû arrêter de la recevoir en contrôle. En fait, dans ses cures, c'est plus fort qu'elle, dit-elle, elle se fait la mère de ses patients, s'occupant de leurs besoins, de leurs difficultés dans la vie : elle les assiste, les aide en leur prêtant aussi de l'argent. Soutenu par mon contrôleur, je me mets alors à lire avec elle les différentes impasses pour en extraire la logique.

Après plusieurs mois, elle me surprend en m'apprenant sa décision : il vaut mieux qu'elle arrête non seulement son contrôle, mais aussi de recevoir comme analyste, afin de se consacrer entièrement à sa passion pour le piano.

Contrôleur de pratique en institution
De plus en plus de collectifs opérant en institution me demandent un contrôle. Ces demandes me sont adressées parce que je travaille depuis longtemps dans une institution particulière. Ma pratique de contrôleur en est marquée.

Depuis le début de cette institution (1974), le fondateur et tout le collectif allaient chaque mois en contrôle chez Françoise Dolto à Paris. Grâce à elle, le collectif est sensibilisé à la clinique du sujet. Deux ans plus tard, le directeur thérapeutique arrête ce contrôle. Pour deux raisons. Premièrement parce qu'il ne veut pas introduire dans le collectif une distinction entre ceux qui « thérapeutisent » et ceux qui gardent les enfants, entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas. Deuxièmement, parce qu'il ne veut pas que le collectif, par le contrôle, localise le lieu du savoir dans le contrôleur, en se déresponsabilisant tant au niveau du savoir qu'à un niveau de la clinique.

L'appel à un contrôleur extérieur risque de ne pas aider le collectif :
- A répondre aux impasses de l'enfant en première personne, c'est-à-dire en assumant chacun sa responsabilité sans la décharger sur d'autres et sans se défiler ;
- A se destituer de la position de se croire seul partenaire de l'enfant, en sachant recourir aux autres partenaires du collectif dans un jeu permutatif, réglé, calculé et inventif, dans un mouvement de relance d'une chaîne d'intérêts et de désirs. Il inclut ainsi le contrôle, en instituant, dans la question de la « localisation du savoir ».

Ainsi, depuis 1976, la figure du contrôleur a disparu de l'institution. Ce qui se poursuit, c'est la pratique, mise sur pied dès le départ, d'un séminaire au cours duquel chacun du collectif présente la lecture des textes de Freud, de Lacan et d'analystes de notre Ecole (Miller, Laurent), mais à partir du point où il en est, à partir de son parcours singulier, à partir de ce qu'il comprend et de ce qu'il ne comprend pas. Ce séminaire va de pair avec la mise en commun permanente des impasses cliniques, en localisant le savoir non seulement dans les textes, mais aussi dans les impasses des enfants et dans les impasses du collectif avec les enfants.

Le directeur thérapeutique est garant qu'une « disjonction » s'opère chez chacun du collectif par rapport au savoir qu'il a de l'enfant et que cette disjonction permette l'élaboration de ce

savoir, non pas comme savoir sur l'enfant, mais comme un savoir qui se fait Witz. Pour cela, la place du directeur thérapeutique n'est pas celle du savoir, ni celle de savoir pour les autres, mais c'est la place et la fonction de préserver et d'entretenir un trou central qui permet à chacun et au collectif de se destituer tout en étant pleinement responsable de l'acte que comporte le travail avec l'enfant.

Question : pourquoi alors j'accepte de faire le contrôleur des collectifs des institutions ? J'accepte de le faire justement dans la perspective de faire*…

**fin de l'article introuvable*

[1] D'octobre 1998 à décembre 1999, un cartel réservé exclusivement aux demandes de passe à l'entrée a fonctionné en Italie.

32. Présentation de l'Antenne 110

Virginio Baio

J'ai à présenter dans les grande lignes cette institution pour enfants dits psychotiques. On m'a dit : « Essaie de faire comme un chapeau aux exposés ». Cela ne va pas être un chapeau de paille de Florence mais de Rome, et plus par reconnaissance à Antonio Di Ciaccia qu'à Jules César. A vrai dire, tous les deux sont partis de Rome pour venir en Gaule : Jules César pour la conquérir, Antonio di Ciaccia pour y rencontrer Lacan et créer l'Antenne.

Dans la manière dont A. Di Ciaccia et son équipe ont répondu à l'offre faire par une institution, la Maison Familiale de Braine-l'Alleud, de s'occuper de quatre enfants psychotiques, on trouve déjà ce que, plus tard, on appellera un certain style de l'Antenne.

Avec ces enfants qui avaient été soumis à toutes sortes de traitements dont la psychanalyse en finale - puisqu'on les conduisait alors régulièrement à Paris pour des cures psychanalytique - se posait la question de la possibilité du travail : de quelle position s'adresser à eux ? De quelle partie de l'enfant fallait-il s'occuper ?

Voici en quelques points comment l'Antenne a essayé de constituer une réponse à cette question :

1. Les éducateurs essayent d'être là, d'être présents.
2. Être présents, mais ni pour interpréter ni pour guérir. Nous avons toujours fait la distinction entre les savoir sur la structure inconsciente et l'opération sur cette structure. Nous n'avons pas voulu confondre savoir et cure. En d'autres mors, si nous avons choisi l'éclairage théoriques des hypothèses de Freud et de Lacan, nous avons exclu l'application directe de la psychanalyse.
3. Nous avons choisi d'éviter tout autant le Scylla de faire passer l'enfant à la casserole de l'interprétation parce que manquent les conditions de l'application du discours analytique, que le Charybde de prouver que nous savions être le bon milieu thérapeutique face au milieu pathologique des parents. Nous avons fait ce choix d'en savoir plus sur la psychose. Ainsi cet « être-là » des éducateurs ne se soutient pas d'une visée thérapeutique mais bien d'un désir d'en savoir plus.
4. Cette visée se concrétise dans un travail préliminaire. Préliminaire dans le sens où il vise à amener l'enfant à s'interroger « sur la place qu'il occupe auprès de l'Autre », à s'interroger sur son être : ou « être symptôme », comme dit Jacques Lacan, d'un mal-être qui se situe ailleurs, ou « être objet » obturant un fantasme, ce qui le garde hors du lien social.
5. Ce travail implique deux temps logiques : un premier temps où l'éducateur intervient en première personne dans le but de susciter chez l'enfant (nos amis de Courtil diraient » préoccuper l'enfant ») un mouvement d'identification et de désir. Un deuxième temps plus pédagogique vise l'enfant dans le circuit scolaire et social.
6. Dans la stratégie de travail interviennent le cadre et le style, deux paramètres distincts. Par cadre, on entend la place d'où l'éducateur s'adresse à l'enfant, une place qui est en position tierce et par rapport à l'enfant et par rapport à l'adulte. C'est aussi une place où l'éducateur est tourné ailleurs. C'est de cette place que l'éducateur met en jeu ses valeurs, ses signifiants, son désir. Ce cadre, s'il n'implique pas que l'éducateur doit prouver ses qualités de clinicien, implique néanmoins qu'à la réunion générale de l'équipe, l'éducateur rendre compte de la logique qu'il fait intervenir dans son travail.

A l'intérieur de ce cadre, auquel chacun doit se tenir, chaque éducateur fait ce qu'il veut, ce qu'il aime, selon son goût, ses passions, son style. On aura ainsi des ateliers de rééducation tels que : l'atelier « histoires », l'atelier « rythme africain », l'atelier « gros mots », l'atelier « masques », l'atelier « qu'est-ce que c'est que ça ?», l'atelier « herbier et champignons ».

Si l'on suit le sillon tracé par ce symbolique que Freud appelle l'inconscient, les effets thérapeutiques viennent tous seuls et en plus.

En guise d'anecdote, nous avons, dès le début, été attentifs à ce que, dans le groupe d'enfants, il y ait d'autres structures que les structures psychotiques. Nous avons toujours été « riches » de petites hystériques. D'ailleurs, il faut souligner que presque la moitié des enfants qui arrivaient avec le diagnostic psychiatrique de psychose se révélaient en fait être de structure névrotique. Nous aurions pu crier au miracle, celui d'avoir guéri des enfants de la psychose. Or, nous avions simplement affaire à un diagnostic posé à partir du comportement de l'enfant et non à partir de son rapport à l'Autre.

Par ailleurs, on nous fait souvent remarquer qu'il n'y a pas de violence dans l'institution (voir l'étude comparative qui a été faite à l'Université Catholique de Louvain entre la plus grande maison pour enfants psychotiques et la plus petite, l'Antenne), et que, d'autre part, les mêmes éducateurs sont toujours là depuis le début de l'Antenne ou depuis plusieurs années. Les éducateurs en fait ne se sont pas fait démolir par ces maîtres que sont les psychotiques. Au contraire, ils parviennent souvent à s'amuser.

Peut-on dire - ce sont des questions que je me pose - que la position de garant occupée par le directeur thérapeutique (Bruno de Halleux en parlera largement tantôt) rend compte de ce que et les éducateurs et les enfants trouvent dans cette institution le respect de leur position subjective et de leur désir dans une atmosphère de vie et de travail qui est gaie, chose rare dans des institutions comme la nôtre ?

Est-ce pour cela que des enfants veulent encore avoir recours à l'Antenne une fois partis et que les éducateurs ne s'en vont pas si facilement pour travailler ailleurs ?

Autre question : en quoi l'expérience de l'Antenne démonte-t-elle la révolution anti-psychiatrique et peut-elle être une proposition de vie institutionnelle valable pour d'autres institutions telle l'institution familiale ou psychanalytique ?

Nous nous sommes souvent surpris par ce que des visiteurs nous disent : « Mais vous vous adressez aux enfants comme s'ils étaient normaux », ou « On croyait tomber dans une maison triste et déprimante, alors que c'est gai chez vous », ou enfin « Vous dites opérer en tant qu'éducateurs, mais vous devez en savoir un bout de la psychanalyse pour travailler comme vous le faites ».

Comme vous voyez, nous avons décidé de fêter cela en vous présentant notre travail. C'est la première fois que nous le faisons comme ça.

Comme nous ne sommes pas habitués à parler en public, il faut reconnaître que ça tremblote depuis quelques jours pour nous tous, mais nous comptons sur votre patience.

33. Une pratique à plusieurs comme mode de réponse à la ségrégation

Monique Kusnierek, Virginio Baio et Bruno de Halleux

En 1974, Antonio Di Ciaccia a fondé l'Antenne 110, une institution pour enfants psychotiques et névrosés graves, et il en assuré la direction thérapeutique pendant de nombreuses années.

Il a pensé cette institution à partir de la psychose. Il a voulu mettre en place un mode fonctionnement qui convienne au sujet psychotique, qui propose à l'Autre homogène au partenaire exigé par l'enfant psychotique pour se produire comme sujet[1], un autre qui réponde aux conditions nécessaires à cette production. Et, à partir du constat de la nécessité pour le sujet psychotique d'avoir affaire à un partenaire démultiplié, il a pensé le fonctionnement de cette institution sur le modèle d'une « pratique à plusieurs »[2].

Nous montrerons que cette pratique à plusieurs, tant sur les enfants, que sur le fonctionnement institutionnel lui-même.

Les conditions de l'Autre

1. Un autre qui ne cesse pas

Les enfants psychotiques ne cessent de répéter la même opération. Par exemple, ils appliquent sans relâche le même battement à quelques menus objets, ou répètent le même circuit dans la maison, le jardin, le village, ou encore ils étudient sans discontinuer les circuits des tuyaux d'eau, du gaz et d'électricité, et même les circuits du sang dans le corps.

Ces opérations répétées sont, selon notre hypothèse, autant de tentatives de traitement de l'Autre qui, pour le sujet psychotique, est déréglé. Elles tentent, sous un mode métonymique, de mettre en place un savoir nouveau qui mette de l'ordre dans le monde, chez l'Autre. Mais cette construction, faute de s'inscrire, se répète, toujours la même. Il leur faut donc de l'aide.

Il leur faut un partenaire, un Autre, un scribe, un compagnon qui prenne acte de ce savoir nouveau afin qu'il s'inscrive et porte à conséquence. Mais ce partenaire doit fonctionner à leur rythme, c'est-à-dire sans relâche, jour et nuit. Ce qui n'est possible qu'à plusieurs. Les éducateurs doivent donc se relayer auprès de ces enfants, ils doivent ne pas cesser de se relayer, ils doivent faire champ.

2. Un Autre réglé

L'enfant psychotique est occupé à mettre de l'ordre dans le monde, à régler l'Autre. Il faut donc que ses partenaires contribuent à cette régulation, ne l'empêchent pas. Il faut même, dans la mesure où ils représentent l'Autre pour l'enfant, qu'ils contribuent à leur propre régulation. Ils le feront en négativant leur regard et leur voix en présence de l'enfant. Par exemple, ils ne regarderont pas l'enfant lorsqu'ils s'adressent à lui, ou encore, lorsqu'ils veulent signifier quelque chose, ils s'adresseront à un autre éducateur plutôt qu'à l'enfant. Ils le feront encore en entamant leurs demandes quant à la nourriture et la propreté. Bref, ils essaieront d'être là sans savoir, sans comprendre, sans vouloir et sans exigence.

3. Un Autre qui se règle

Mais il ne suffit pas que les éducateurs soient réglés quant à leur présence et leur demande, il faut encore qu'ils se règlent sur la construction que le sujet est en train de réaliser, qu'ils se mettent en dialectique avec elle.

Ainsi, Youyou parcourt une pièce, il va d'un mur à l'autre, et à chaque fois il donne un coup de pied. Les éducateurs appréhendent cette opération comme une construction langagière, comme un savoir fait de + et de -, dès lors qu'ils produisent, par exemple, un son. Il arrive alors que Youyou s'interrompe, et adresse un sourire à l'éducateur. Le sourire de l'enfant dit en quelque sorte « oui » à l'éducateur, il l'inclut dans le traitement. Grâce à l'éducateur qui a pris au sérieux cette construction de l'enfant, le sujet peut vérifier sa construction, s'accorder un répit et y donner suite. Il y a alors effet d'inscription, d'écriture, de localisation d'un savoir nouveau. L'enfant peut alors passer à des constructions plus complexes.

L'éducateur, lui de son côté, saisit que les constructions du sujet avaient et ont pour fonction de dire « non » au tout savoir intrusif de l'Autre ; et il se règle sur ce « non ».

L'invention du dispositif
Il faut ces trois conditions pour que les enfants psychotiques acceptent de faire des éducateurs leur partenaires. Reste à savoir comment mettre et maintenir en place ces trois conditions à partir desquelles chaque membres de l'équipe doivent calculer son opération.

A l'Antenne, on ne se réfère ni au Discours du maître, ni au Discours de l'Analyste pour répondre à cette question. On ne se réfère pas plus à l'opposition de ces deux discours, ni non plus au fait que le second viendrait décompléter le premier. Pour maintenir ces conditions, on s'oriente sur le réel en jeu dans le travail avec les enfants, c'est-à-dire que l'on s'oriente sur la fonction des éducateurs en tant qu'ils sont convoqués et se font convoquer par ce réel.

Ce dispositif n'exige, de la part des éducateurs, ni compétence professionnelle, ni psychanalyse individuelle, ni contrôle, ni savoir préalable sur Freud et Lacan. Il suffit qu'ils veuillent travailler à plusieurs, qu'ils acceptent de se destituer réciproquement.

Au cœur même de cette pratique, fonctionne une réunion générale qui constitue sans doute un de ses secrets. Il s'agit d'un dispositif simple qui sert, à ceux qui le veulent, à mettre sur table tout simplement les impasses, ce qui ne va pas dans le travail avec les enfants. Et, à partir de là, à étudier ces impasses, à les élaborer, en s'aidant d'une part des hypothèses de Freud et de Lacan, et d'autre part en laissant enseigner par la pratique de chacun.

Il s'agit d'être à l'heure du sujet psychotique qui a à poser un acte, qui a à dire « non » à l'Autre dans la jouissance duquel il se trouve pris. Il s'agit de «se faire entendre »[3] par le sujet dit autiste ou psychotique, en lui « disant certainement quelque chose », sans pour autant « s'en occuper », en jouir. Il s'agit de se dissocier de l'Autre jouisseur, et de le faire entendre.

Lors de cette réunion, sont pris en compte le transfert, le savoir, le réel, le narcissisme et le contre-transfert.

Le transfert
Les enfants psychotiques ont besoin d'un partenaire pour poursuivre leur élaboration, il faut donc qu'ils transfèrent sur les membres de l'équipe, sans pour autant verser dans l'érotomanie.

A la pratique à plusieurs constitue à ce propos une réponse stratégique. Elle répond à la nécessité d'une pluralisation de l'Autre pour le psychotique. Le sujet psychotique est alors à l'abri, il n'est pas confronté à l'Un tout seul qui saurait ; quant à l'éducateur, puisqu'il n'est pas le seul à travailler avec l'enfant, il ne se présente pas à l'enfant comme c'est Un tout seul qui saurait et s'identifierait à sa fonction.

La pratique à plusieurs permet par ailleurs à chaque membre de l'équipe, lorsqu'il s'adresse au sujet psychotique, de le faire par le détour de ses collègues. Par cette manœuvre, chacun peut instituer l'autre en se destituant lui-même comme lieu du savoir. C'est-à-dire que les éducateurs entretiennent entre eux une destitution permanente, et ceci afin d'être au service de l'acte que le sujet psychotique a à poser. Un éducateur, quant à sa fonction, en vaut donc

un autre, et chacun se trouve délesté des batailles imaginaires pour le savoir ou le pouvoir thérapeutiques.

Le savoir
Le savoir est situé, d'une part et avant tout, du côté des enfants, comme « savoir opaque », et, d'autre part, il est situé comme « savoir anticiper » chez Freud et chez Lacan. Aucun savoir n'est exigé des membres de l'équipe. Chacun a la possibilité d'amener à la réunion ce qui fait impasse, les bouts de réels du sujet psychotique. C'est à partir de là qu'est élaboré en équipe « un savoir calculé » quant à la position à partir de laquelle il s'agir d'opérer pour se faire partenaires du sujet, afin que celui-ci réalise son « savoir à construire », son savoir délirant ou fantasmatique.

Le réel
Chaque membre de l'équipe se fait convoquer par les bouts de réels du sujet psychotique. C'est ainsi qu'en a décidé le fondateur : que chacun, et lui-même y compris, se mette au travail à partir du réel de la clinique.

Face à ce réel, les différentes compétences se réordonnent : orthophonistes, kinésithérapeutes, pédopsychiatres, éducateurs, psychologues se trouvent tous décalés quant à leurs fonctions respectives, leurs discours s'en trouvent subvertis. Ils s'orientent à partir de la question du sujet, de la jouissance et de son traitement.

Le narcissisme
Mais la mauvaise herbe du narcissisme peut revenir hanter chacun d'entre nous qui aimerait détenir le monopole ou le copyright d'une bonne intervention, des progrès thérapeutiques ou de l'invention d'un concept.

La réunion est là pour y palier. Le directeur thérapeutique y a pour fonction de garantir l'énonciation de chaque membre de l'équipe, et ceci dans la perspective de l'acte. Il est là pour que rebondissent, entre eux, ce que disant et font les enfants et les éducateurs ; il est là pour soutenir chacun afin qu'il soit prêt et preste à répondre à la convocation du sujet psychotique, pour qu'il soit attentif à l'acte et distrait de son fantasme.
La place centrale donnée au sujet psychotique et à l'attention qu'il exige de la part de chacun, soulage l'équipe d'être une collection de vedettes, de *prime donne*, pour être une équipe « à plusieurs pour l'acte », à « plusieurs quelconques », quelconques dans la perspective de l'acte.

Il n'y a pas de bon éducateur ou de bon professionnel. Le fondateur n'a pas parié sur le savoir, mais sur le désir, tout en sachant l'impasse que représente pour chacun le réel de son fantasme. Ce à quoi tente de pallier la réunion générale qui soutient les différents membres de l'équipe à s'entretenir à plusieurs dans la position d'un Autre barré, position exigible pour l'acte du sujet psychotique.

Les effets de ce dispositif

Une petite école
Ce dispositif engendre des effets surprenants. On se découvre être à l'école, à l'école du réel du sujet psychotique.

Faire école et être à l'école n'a cependant jamais été la visée du fondateur. Ce constitue juste un effet de surcroît, une conséquence liée au choix de se faire convoquer par le sujet et son réel. Ce choix peut devenir le choix de celui qui veut, et même de tous, un par un.

Un par un peuvent se mettre à plusieurs au travail de faire passer du réel au savoir, peuvent se faire, lors de la réunion générale, passants des impasses et se découvrir être en permanence dans une petite école.

Un effet déségrégatif
Grâce à ce dispositif, les enfants non seulement se pacifient, mais aussi ils réalisent une construction qui leur permet de se produire comme sujet, et souvent avec une allure ironique. Ils parviennent à rire de nous, à s'amuser, à nous surprendre.

Leurs parents également sont surpris, ils en témoignent : ils découvrent quelqu'un qui est bien là, qui prend position ; un sujet qui passe de la position de l'Autre à celle d'objecter[4] au tout savoir de l'Autre, un sujet qui trouve son énonciation et une insertion dans l'apprentissage, un certain lien social. En quoi ces enfants se « dé-ségréguent ».

Les adultes, de leur côté, se retrouvent constamment surpris par le surgissement, le sursaut du sujet chez l'enfant psychotique, par sa création et sa rigueur logique, et par le savoir toujours nouveau qui apparaît chaque fois qu'ils parient à plusieurs pour se faire l'adresse de ces bouts de réel. C'est sans doute pour cela qu'ils ne quittent pas si facilement ce champ où et pour les enfants et pour eux-mêmes, la position subjective et l'énonciation sont garanties. Chacun, à l'intérieur de la même orientation théorique, peut opérer selon son style.

Ainsi la pratique à plusieurs se transforme-t-elle en un champ léger, créatif, enthousiaste, et pour les enfants et pour les adultes.

Si le discours de l'analyste est inapplicable pour le sujet psychotique (la condition de séparation d'avec l'Autre manque pour cette application) et si le discours de maître ne l'est pas plus (puisque ces sujets sont les maîtres du langage), la pratique à plusieurs offre une nouvelle modalité pour un lien social possible avec le sujet psychotique dans la mesure où elle lui offre un partenaire qui lui permet de retrouver le droit à l'énonciation et à l'énoncé. Ceci, à condition que ce partenaire soit à la fois docile et intraitable, docile par rapport au sujet et au savoir que celui-ci a à construire, et intraitable quant à tout intrusion de l'Autre et de son savoir.

A la question de J. Lacan, « quelle joie trouvons-nous dans ce qui fait notre travail ?», nous pouvons répondre : la joie de l'enthousiasme, de la gratitude, de la surprise, la joie de découvrir chaque jour des sujets qui se produisent et un savoir nouveau.

Tony va partir. A cette occasion nous invitons ses parents à la réunion générale.
Sa maman d'emblée intervient :
- Avant de commencer, dit-elle, je voudrais savoir qui parmi vous est Jacques
- Jacques, qui est Jacques ? Nous nous regardons.
- Mais oui, dit-elle, ces derniers temps Tony ne cessent de nous faire une tête comme cela : à l'Antenne, Jacques a dit ceci, Jacques a dit cela !
- Il n'y a aucun Jacques ici ! Nous nous tournons alors vers Tony et lui demandons de qui il parle.
- Mais si, dit-il en riant, il y a Jacques Lacan !
- C'est qui Jacques Lacan, demande alors sa mère ?
- Il est mort depuis quelques années, lui répond un éducateur.
- Mais alors, demande Tony à l'éducateur, s'il est mort, pourquoi vas-tu tous les mercredis à Paris ?
- Justement, lui réplique l'éducateur !

Les éducateurs ne savaient pas qu'en les faisant partenaires de ces deux « éducateurs d'exception », S. Freud et J. Lacan, Tony avait fait de leurs manœuvres un enjeu pour les siens. Ils en furent tous surpris.

---

[1] J.-A. Miller « Produire le sujet ?», *La clinique psychanalytique des psychoses,* actes de l'Ecole de la Cause freudienne, IV, pp. 50-52
[2] C'est ainsi que J.-A. Miller a appelé, en, 1996, cette pratique en institution, qui a été inventée par A. Di Ciaccia
[3] J. Lacan « Conférence à Genève », *Bloc-notes de la psychanalyse*, 5, p. 17.

[4] Nous reprenons là une expression de M-J. Suret, *cf.* « Psychanalyse et institution », *Feuilles du Courtil,* 14, p. 102.

34. Une analyse pour mourir lucide

Virginio Baio

Je vous ferai part du cas d'Anna, parce que son cas soulève pour moi bien des difficultés qui se transforment en question. Par exemple, les entretiens préliminaires peuvent-ils déjà avoir lieu hors cure ? La subjectivation du symptôme aussi ? Peut-on entrevoir la fin de l'analyse dès l'entrée ? L'âge pourrait-il être, comme le pense Freud, une impasse pour une analyse ?

Une lettre comme préliminaire

Pendant les grandes vacances, je reçois une lettre : « après avoir entendu votre conférence, j'ai décidé de faire quelque chose. J'ai soixante ans, je suis fille unique, j'enseigne la littérature. Ces derniers temps, j'ai fait trois accidents de la route et je n'arrête pas de me saouler. Je veux savoir pourquoi j'ai raté ma vie : non pas ma vie professionnelle, mais ma vie affective. Ma mère, quatre-vingt-douze ans, vit encore avec moi. Ma vraie demande est : empêchez-moi de me suicider quand ma mère mourra. J'ai décidé de faire une analyse parce que je voudrais mourir lucide. C'est urgent. » Le lendemain je lui écris : « Je suis là ». Quatre mois plus tard, elle prendra rendez-vous.

Anna et son Autre maternel

Elle commence en pleurant : sa maman vient de mourir. « Je n'aurais pas pu commencer une analyse quand ma mère était encore vivante : elle était opposée à la psychanalyse. » Sa mère, orpheline à quatre ans, quitte le collège à quatorze pour être femme de ménage. Son fiancé meurt la veille du mariage. Elle se marie alors avec Jacques, « par pitié ». Sa mère est « une tête de flamande. Elle a réalisé tout ce qu'elle a voulu. » C'est elle qui travaille, qui trouve un travail à son mari, qui veut avoir une fille, qui veut adopter un orphelin, qui décide quand aller habiter chez sa fille Anna. Elle met tous les moyens en œuvre pour parvenir à ses fins. Elle adopte un garçon de neuf ans contre l'avis de son mari et de sa fille. Elle parvient à s'installer chez Anna en mettant en œuvre une tentative de suicide. « Et surtout, ajoute Anna, elle voulait une fille, et elle m'a eu ! Non seulement elle m'a eue, mais elle m'a surtout eue !»

Sa mère est aussi une femme possessive : elle lui reprend tout ce qu'elle lui avait donné pour l'offrir à l'enfant adopté ; elle écoute ses coups de téléphone ; elle se fâche si Anna coupe ses cheveux : « Tes boucles de cheveux m'appartiennent, lui dit-elle. Quand je serai morte je veux les avoir entre mes mains. » « J'étais sa préférée, dit Anna, mais à quel prix !»

Sa mère est également une femme paradoxale : un jour, alors qu'elle est déjà mariée, elle dit à un passant qui s'approche d'elle qu'elle est libre. Une autre fois, elle dit aux voisins qu'elle est déjà morte et enterrée. Travaillant dans un service spécialisé en maladies vénériennes, elle raconte à Anna les détails scabreux et les propositions indécentes que les patients lui adressent. En même temps, elle déteste les hommes : « ils sont des cochons. » Elle parle de l'accouchement d'Anna comme d'une boucherie. Elle dit avoir subi, à cette occasion-là, les pires choses qu'un être humain puisse subir et, d'un autre côté, qu'il n'y a pour une fille rien qui vaille plus que sa mère ! Enfin, elle vole dans les maisons où elle est femme de ménage.

Anna et son Autre paternel

Le père d'Anna est inexistant. Même s'il est là, on ne le voit pas, toujours enfermé dans sa bibliothèque. Pendant les bombardements de 1940, il veut mourir dans sa bibliothèque. Il est maladroit : un jour, portant Anna sur ses épaules, il la laisse tomber. Un verre suffit pour qu'il soit un peu ivre : « C'est un saint Joseph, dit Anna. Maman dormait avec moi. Si elle dormait avec papa, alors elle se tournait vers moi. » Un jour, le père s'écrie tout content : « J'ai tué une

mouche !» « Certes, réplique la mère, tu l'as tuée, mais tu as aussi cassé la vitre !» Anna conclut : « Maman me disait que papa était quelqu'un qui réussissait à tout faire rater. »

Anna et son Autre

« De mon père, j'ai pris la passion des livres et je suis maladroite comme lui. De maman, j'ai pris les maladies. » En fait, Anna consulte les mêmes médecins que sa mère, qui lui prescrivent les mêmes médicaments. Comme sa maman, elle subit les mêmes interventions à l'utérus et au pied. Elle aussi, quand il y a une fête, termine infailliblement aux urgences. Comme sa maman, elle est une « femme et un prof différent ». Elle s'occupe aussi de ceux qui souffrent, elle se bat pour ceux qui subissent des injustices, elle se bat pour un jeune incriminé pour vol à main armée. Elle s'occuper aussi d'un Polonais qu'elle accueille comme « un orphelin triste », qui vite dévoile son homosexualité et la traîne dans les lieux chauds d'Amsterdam. Elle a également un plaisir fou à voler dans les magasins. En conclusion, elle découvre être sur les mêmes sentiers programmés par sa mère : « Je suis venue en analyse, dit-elle, pour réussir à casser cette transmission. »

La mort

La mort est omniprésente dans le discours d'Anna. « J'ai commencé l'analyse, dit-elle, à cause de la mort de ma maman et de cette de Marta. La mort de ma maman m'a fait entrevoir la mienne. » C'est avec l'analyse qu'Anna sent qu'elle est en train de se libérer des grappins de sa mère. Le thème de la mort est déjà présent au moment de l'accouchement. Sa maman se fâche avec le médecin accoucheur : elle lui fait promettre qu'en cas de danger, il sauvera la mère. Pourquoi ? « Parce que c'est surtout la mère qui compte et, en plus, si elle était morte, elle aurait laissé deux malheureux !» Anna découvre dans l'analyse que le désir de sa mère est un désir de mort. « J'étais son esclave !» Elle se sent alors en faute parce que maintenant elle est portée à la haïr : la mort de sa mère coïncide avec sa propre libération. Au fond, elle ne pardonne pas à sa mère de lui « avoir barré le chemin de la jouissance, de la satisfaction, du plaisir, du mariage et de la maternité. » De fait, c'est sa mère qui décidait quels jeunes pouvaient lui convenir (des séminariste ou d'autres amours impossibles) ou, au contraire, elle les gardait à distance. « Maman, dit Anna, me considérait incapable de conquérir et de garder un homme. Elle répondait toujours à ma place. »

Le réel de Marta

A cinquante ans, Anna tombe amoureuse d'une étudiante lycéenne, Marta, son énième amour féminin. « Ce n'était pas un amour homosexuel comme les autres. C'était un amour maternel. » Marta est une jeune élève à l'allure masculine, qui ne travaille pas. Anna l'aide, la soigne, la loge chez elle. Elles ont des rapports sexuels, mais Anna est terrorisée par la violence physique et le désire de fusion de Marta. Celle-ci ne mange pas, se drogue, réussit à perdre toutes ses dents. Sous les yeux d'Anna, Marta couche avec d'autres femmes. Enfin, Marta lui fait promettre qu'elle ne l'empêchera pas de se suicider. « Avec mes sous, dit Anna, elle est allée acheter un bidon d'essence et elle a fait perdre ses traces. » Le lendemain, Marta est retrouvée morte et bâillonnée dans un champ. Elle s'était versée de l'essence et avais mis le feu. Anna veut voir son corps calciné : « Marta m'avait fait promettre qu'une fois morte, j'irais la voir. » Elle se sent coupable : « Si j'avais été en analyse, peut-être j'aurais pu l'aider. »

Anna aussi, à vingt-huit ans, a essayé de se suicider. Déjà toute petite, on la considérait comme étrange et mauvaise parce qu'elle courait après les filles. Adolescente, elle tombe amoureuse d'une copine et de professeurs féminins. A l'université, elle tombe amoureuse des jeunes les plus intelligents, géniaux et inquiétants. Elle les fréquente, les interpelle sur leur savoir jusqu'à les seconder dans ce qu'ils exigent d'elle dans leurs jeux érotiques. Un jour, ils la dénudent et la ligotent pour réaliser leurs fantasmes. Angoissée, elle réussit avec peine à s'enfuir et, le soir même, bouleversée, elle tente de se suicider.

Elle dit que le savoir l'attire. Assistance à l'Université, elle fréquente les professeurs, des gens brillants, avec qui elle termine toujours au lit : « Je ne parvenais pas à faire l'amour, dit-elle. A

ce moment-là, je pensais toujours à mon père. » Jusqu'au jour où, à Paris, elle rencontre Rico, avec qui, pour la première fois, elle fait l'amour, franchissant toutes les limites de la cité universitaire : « Je montais les escaliers interdits aux filles. Je montrais à tous que j'y allais pour faire l'amour. »

Celle qui doit dé-montrer

« J'ai besoin de montrer. Je passe mon temps à faire des examens de néerlandais, de russes, d'italien et de guide touristique. C'est vrai que j'aime la mise en scène, le théâtre. Le rôle qui me va comme un gant est celui d'Antigone. » Elle écrit des scénarios de théâtre qu'elle met en scène elle-même et qu'elle présente avec Marta dans un théâtre de la capitale. « Cependant, en dehors de mon travail, j'ai besoin d'échec : même l'amour pour Rico a été merveilleux parce que je savais qu'il n'allait pas durer. Plus! J'étais prête à m'enfuir pour laisser ma place à une autre femme ! Au fond, je suis comme mère : je fais tout pour être au ventre de l'attention et, d'un autre côté, pour faire tout échouer. » Cela l'amène à avoir peur d'elle-même. Anna se vit comme «la fille toujours supplantée » par sa mère qui décide tout à sa place, par Marta qui préférait coucher avec la directrice du théâtre, par son frère d'adoption, par Rico qui la quitte pour une autre fille.

Celle qui regarde sans se faire voir

Elle aime s'arrêter devant les maisons pour regarder ce qui s'y passe : « Il y a quelque chose que je n'ai jamais vu, dit-elle. Je ne sais pas ce qui s'est passé entre papa et maman et je n'ai jamais vu le moindre geste d'affection entre eux. Je regarde surtout les couples, pour savoir quelque chose que je n'ai jamais connu. »

L'autre femme

Le jour d'un mariage d'une voisine, « très féminine et très belle », Anna réussit à se glisser dans la salle de bain de la mariée pour essayer toutes ses petites bouteilles de parfum. « Je voulais connaître ses parfums secrets. » Notez que c'est elle qui a fait en sorte qu'un ami psychanalyste rencontre cette voisine. Elle dit : « Je sais ne pas être jolie, je n'entre pas en compétition avec les autres femmes. Je peux les regarder avec un regard masculin. Je suis attirée par les filles qui ont une sexualité incertaine, hermaphrodite, aux gros seins comme ma maman. Je comprends mieux la sexualité féminine que la masculine. Au fond, j'ai toujours eu peur de ne pas savoir parce que je n'ai pas vu. Savoir a à faire avec voir. Mais je ne supporte pas d'être dépassée par une autre femme. Je reconnais plus facilement l'autorité ou la supériorité d'un homme. »

Ses rêves

Dans un premier temps, ses rêves sont peuplés de chats qui la griffent, qui ont le grappin sur elle. « Maman veut me tuer !» Un jour, pendant qu'elle roule sur l'autoroute, elle fait une soixantaine de kilomètres en luttant pour ne pas s'endormir. Pendant le trajet, elle rêve que sa mère, dans le rétroviseur, ricane : un fil très subtil, dit-elle, me gardait en vie. C'est la parole qui m'a sauvée !» « Je suis en analyse pour me délivrer du grappin de ma mère, pour y voir clair. » Elle se souvient que, petite, elle s'endormait et la terreur la prenait lorsque, en se réveillant, elle se trouvait sous le regard figé d'une poupée réfléchie dans un miroir. « J'ai toujours été sous le regard constant de ma mère !»

La cause et le regard

Un jeudi, où je suis à Paris, elle vient sans que je lui aie donné rendez-vous. Elle reste sur le seuil pendant une quarantaine de minutes. A la fin, elle doit se déplacer pour laisser entrer une dame, les cheveux châtains, les chaussures à hauts talons. « Vous n'étiez pas au rendez-vous », me dit-elle. « Certainement, lui répondis-je, parce qu'il n'y avait aucun... rendez-vous!» A partir de ce jour-là, Anna change de discours. Dans un rêve, où elle se voit sur le divan, entre une femme âgée à laquelle l'analyste fait le baise-main. « Est-ce ma mère ?», se demande Anna. Dans la pièce d'à côté, il y a une jeune fille, les cheveux châtains, les hauts

talons et elle pense qu'elle ne peut pas parler à Baio parce qu'il est occupé à parler avec cette jeune fille. « Mais cette jeune fille, c'est moi lorsque j'étais jeune !», dit-elle.

C'est aussi la période où Anna est à la chasse du moindre détail. D'un coup d'œil, elle passe aux rayons X tout ce qui me concerne : fleurs, revues, couvertures de la *Psicoanalisi,* la *Mélancolia* de Feti. Elle se met alors à voyager en Russie, à Venise, s'inscrit à un cours de néerlandais et d'italien. Si auparavant elle se trompait d'heure, de jour, de sonnette, toujours trop tôt ou trop tard, elle est maintenant au travail rigoureux de la chaîne des rêves. A un rêve répond un autre rêve.

Dans ce deuxième temps, Anna fait un autre type de rêves où intervient le regard :» Je suis à la fenêtre, en train de regarder dehors, en tournant le dos à un lit en désordre où un couple a dormi. Je ne vois rien. Mais je ne vois rien parce qu'il n'y a rien à voir. » Dans un autre rêve : « J'arrive en haut d'un escalier et je me trouve face à une porte condamnée. Je pense que derrière il n'y a rien. »

« Je suis où je dois être »

Maintenant Anna ne se plaint plus, mais elle se bat pour prendre en main son destin. « Je ne veux plus que quelqu'un me dicte ce que je dois faire. » « Au fond, en vous écrivant, dit-elle, j'ai lancé un S.O.S. Plus, cette lettre a été la plus belle déclaration d'amour que je n'ai jamais écrite. Et vous m'avez répondu avec ce rendez-vous manqué... Je n'ai pas fait d'entretiens préliminaires (elle avait regardé Gérard et Dominique Miller à la télévision), mais j'ai forcé la porte. Vous avez été une lumière en étant là. Je suis venue parce que j'avais perdu la boussole. Je veux reprendre ma vie, mon destin en main et ne plus suivre la boussole de ma mère. » Et elle ajoute : « Je suis là où je dois être. »

Au début du mois d'août, Anna amène ce rêve :» Je suis dans un cimetière avec vous. Il y a deux voitures : la mienne et la vôtre. A un certain moment, vous sortez de votre voiture la pierre tombale de ma mère et vous la déposez sur ma R4. » Anna est surprise de me voir avec la pierre tombale parce qu'il n'y a ni tombeau ni pierre tombale sur la pelouse où les cendres de sa maman ont été répandues - endroit qui n'est pas loin de chez moi. Elle me dit que parfois il lui arrive, pour venir à sa séance, de se retrouver en voiture en train de suivre le tramway en direction de « Stilte, Silence ». « Silence » est en fait le nom de terminal du tramway mais aussi le nom de la rue du cimetière où ont été répandues les cendres de sa mère. La pierre tombale lui a fait penser à un obélisque : « Un signe phallique, dit-elle, qu'on érige sur une place ou sur un tombeau. » La semaine suivante, elle part pour la capitale d'un pays de l'Est. Quelques jours plus tard, un quotidien belge publie la nouvelle qu'Anna, voyageant seule, hôte d'amis du pays en question, est morte d'une épidémie qui ravageait la ville.

Voilà.
Peut-on dire qu'elle est morte lucide, c'est-à-dire désirante ? Qu'elle s'est défendue de l'incurable par une nouvelle position, par une position désirante éclairée, qui fait entrevoir celle de la passante ? J'ai beaucoup appris de l'analyse d'Anna et c'est pour cela que, en tant qu'analysant, j'ai de la gratitude envers elle.

35. Paroles marquantes pour l'enfant

Virginio Baio

Une erreur s'est glissée dans la communication, pas l'*Envers de Paris,* de mon titre : « Paroles marquantes pour l'enfant » sont devenues des « Paroles marquantes »[1]. L'erreur est heureuse. Si l'on se réfère au travail clinique, on constate en effet que c'est souvent à partir de parole qui marquent, de paroles dites à moitié, à partir de silences, que le sujet porte une marque. Cette marque n'est rien d'autre qu'une interprétation : grâce à ces silences, à ces vides, à ces non-sens, à ces non-réponses, à ces réponses à côté, une interprétation fantasmatique se bâtit chez l'enfant, se construit comme réponse.

Je parlerais de deux détails prélevés sur une pratique en institution où nous sommes plusieurs à travailler avec le sujet.[2] Je m'en servirai pour m'instruire sur la marque que certaines paroles sont susceptibles d'inscrire chez l'enfant ou chez l'adulte.

Le premier concerne le travail réalisé avec un enfant qui s'est révélé être névrosé alors qu'il nous était envoyé avec le diagnostic de psychose ; le second concerne un enfant dit autiste.

Je me poserai deux questions : de quoi la marque est-elle porteuse dans la névrose et quelle serait la fonction de l'inscription d'une marque dans l'autisme ?

La marque inscrite dans la névrose

A la réunion générale du vendredi, Nando, un des éducateurs les plus expérimenté et les plus solides de notre équipe, prend la parole : « Avec Marcel j'ai tout essayé, dit-il, je suis à bout, je n'en peux plus, je ne sais plus quoi faire. » Ces propos de Nando nous surprennent : si Nando lui-même ne s'en sort pas, cela signifie que nous n'avons plus qu'à capituler et à mettre Marcel à la porte. C'est à cette même conclusion que quatre autres institutions sont arrivées, avant que Marcel n'arrive chez nous.

Les marques de Marcel

Marcel, qui a huit ans, est une véritable furie. « Trou du cul ! Pédé ! Je te la suce ! Ta mère est une pute !» lance-t-il aux hommes. Et aux femmes : « Baises-tu avec les enfants ? Est-ce que tu prends en bouche ?» Sans la moindre gêne, il s'en prend aux organes génitaux des adultes, leur crache à la figure, se déculotte pour montrer son pénis.

Il torture les petits. On le surprend en train d'essayer d'étranger l'un d'entre eux, de mettre la main d'un autre dans les rayons d'un vélo, d'enfiler la tête d'un autre dans un sac en plastique.

Il refuse de se laver, il est couvert de bleus, il tombe souvent, il est aveugle d'un œil mal soigné.

Les marques des siens

Les parents de Marcel sont séparés : sa mère, qui attend un enfant, vit avec un autre homme ; son père a une nouvelle compagne qui vient d'avoir un enfant, mais il ne vit pas avec cette seconde femme : il vit chez sa propre mère. Il n'y a cependant que cette seconde femme du père, qui dans un premier temps, accepte d'accueillir Marcel. Dans un second, elle y renonce : elle craint que Marcel n'étrangle son nouveau-né. Marcel est souvent battu, laissé tomber. Un juge intervient et Marcel entre dans le circuit des institutions qui, les unes après les autres, le mettent à la porte.

Les marques des éducateurs

Ce Marcel violent porte la marque d'une pauvreté : il est pauvre des soins qui signeraient un intérêt particulier de la part de sa mère et de son père. Il est pauvre d'une version du désir de l'Autre, qui «ne soit pas anonyme ».[3]

Nous décidons alors de prendre sa violence comme le cri s'un sujet en demande d'une nouvelle marque qui lui permette de se particulariser aux yeux de l'Autre et de se brûler à différentes versions du désir de l'Autre.

Le premier geste des éducateurs
Nous lui avons d'abord donné raison : nous lui avons accordé une place. D'une part, nous avons soutenu ses plaintes à l'égard de ses parents qui étaient tout à fait capricieux, sans foi ni loi. D'autre part, nous avons soutenu ses parents auprès du juge afin qu'ils engagent, concernant leur fils, leur parole. Et enfin, nous avons soutenu le juge afin qu'il se repère dans ses décisions

Le deuxième geste des éducateurs
Nous nous sommes ensuite appliqués à lui dire « oui », à la fois physiquement et par le non-sens.

Physiquement. Nous avons pris en charge cette violence et nous lui avons fait une offre. Chacun à notre façon, nous nous sommes relayés pour l'avoir constamment, mais distraitement, à l'œil. A l'un d'entre nous qui le tenait par la main depuis un bon moment, il a demandé : « Mais pourquoi me tiens-tu la main ?» Il lui a répondu : « tu sais, Marcel, j'ai besoin que tu me soutiennes ; tu ne sais pas les bêtises que je pourrais faire sinon... » A un autre qui le suivait à la trace, il a demandé « Mais que veux-tu ?» « Eh bien, lui a-t-on répondu, c'est exactement ça : je suis justement à la recherche de ce que je veux !» Enfin à un troisième qui l'arrêtait à temps, juste avant une nouvelle bêtise, Marcel a crié : « tu n'es pas mon père !» Il s'est entendu répliquer : « Heureusement pour toi et pour moi ! Parce que non seulement je ne suis pas ton père, mais je suis encore pire que ton père !»

Par une offre de non-sens. Si, d'une main, nous lui disions « oui », en l'arrêtant, de l'autre nous avons essayé d'agiter le non-sens, l'énigme.

Ainsi, le jour où on appelle *in extremis* le directeur thérapeutique pour une énième violence et qu'il s'agit pour Marcel de faire ses valises. Le responsable l'emmène alors en voiture, dans le plus grand silence, au restaurant. Et là, tandis que le responsable s'occupe de son assiette, Marcel le regarde, le guette du coin de l'œil, le surveille. A la fin du repas, Marcel lui dit enfin : « comment va Nutella ? (C'est ainsi que Marcel prononce le prénom italien de la femme du directeur thérapeutique). Dimanche, pendant que tu étais à Rome, je l'ai appelée. « Le responsable thérapeutique joue alors le mari jaloux, divisé par Marcel qu'il questionne : « Quoi ! Tu as osé ! Qu'est-ce que vous vous êtes dit ?»

La question de Nando
Revenons à Nando et à son « Je ne sais plus quoi faire ». C'est une impasse. Va-t-on se glisser dans cette impasse et démissionner par rapport à Marcel ? Va-t-on continuer à discuter au risque que Nando, lui-même, ne se sente pas pris aux sérieux ? Qui sacrifier ?

Le directeur thérapeutique donne alors la parole aux autres éducateurs qui font état, eux, du travail de construction fantasmatique que Marcel est en train de réaliser dans leurs ateliers respectifs. Il s'agit d'histoires où Marcel joue à enfourcher une moto qui écrase tout sur son passage ; puis c'est son père qui est sur la moto et qui écrase des enfants sans que rien ne l'arrête ; à la fin de l'histoire c'est Marcel qui arrête son père en le tuant.

Là où Nando réussit
On décide donc de se donner une semaine de travail supplémentaire et d'en reparler à la réunion suivante. Le jour dit, Nando lui-même prend la parole pour dire sa surprise. Il raconte ce qui s'est passé à son atelier, lors d'une visite à l'église de Genval.[4]
Marcel est resté interdit devant le Christ en croix. Il a touché longuement les pieds cloués et tachés de sang. Il a demandé qui était ce monsieur-là, pourquoi on lui a fait cela et quel était

le responsable de ces mauvais traitements. Était-ce la mère de Jésus, ses amis ? Nando, saisissant l'enjeu de cette scène pour Marcel, s'est tu.

De semaine en semaine, face à la même scène, Marcel élaborera des significations diverses. Un jour, à la sortie de l'église, il demandera à Nando si celui-ci pourrait le tuer.

« Le fantasme de sa mort, de sa disparition, est le premier objet que le sujet a à mettre en jeu.»[5]

C'est ce que Marcel fait : il se construit une fiction fantasmatique, et cette élaboration lui permet de régler la jouissance de son Autre capricieux.

Après un an et six mois, Marcel quitte l'institution pour réintégrer l'enseignement scolaire.

L'inscription d'une marque dans la psychose

Lorsque Marcel arrive dans l'institution, il porte la marque d'un Autre capricieux. Les enfants, dits autistes, sont-ils, eux aussi, porteurs d'une marque ?

Fred, l'enfant qui écrit sur les vitres

Pour cerner la fonction de la marque dans la psychose, je parlerai de Fred, un de ces enfants dits autistes, qui écrit sur les vitres.

Selon notre hypothèse, Fred est au travail, occupé à traiter son Autre. Ce traitement comporte deux temps logiques : le traitement de l'objet et la construction d'un savoir délirant.

Le traitement de l'objet de l'Autre

Fred, à son arrivée, se fait remarquer par des difficultés particulières liées à la nourriture, à l'excrétion, à la voix et au regard.

Au moment du repas, la nourriture doit être impérativement servie par les éducateurs, mais leurs gestes doivent suivre un ordre précis, fixé par l'enfant lui-même. Fred doit tenir, d'une main, le bras de l'éducateur qui le sert, et recouvrir, de l'autre main, la cuillère qui contient la nourriture. Si les éducateurs dérogent à ces exigences, il fait valser tout ce qui se trouve sur la table. Autre exemple : si un biscuit, par mégarde, est jeté en entier dans la poubelle, Fred va le rechercher et le réduit en miettes avant de le rejeter.

Il lui arrive régulièrement d'être constipé. Il peut également s'exécuter juste à côté de l'endroit prévu, ou encore réclamer de l'éducateur des gestes précis que lui-même contrôle : qu'on lui ouvre le pantalon, par exemple, ou que l'on tire la chasse. On le trouve parfois avec ses excréments en main en train de les émietter, de les décomposer.

Si une voix surgit, si l'on gronde un autre enfant par exemple, il lui arrive de bondir sur le premier éducateur qu'il rencontre pour le frapper ou le mordre.

Il peut regarder longtemps, ailleurs. Il peut également regarder de manière fixe, de tout près, l'éducateur. Si par mégarde un regard nous échappe, lorsque nous le croisons par exemple, il peut alors nous agresser. Aussi veillons-nous toujours à introduire, tant par rapport à la voix que par rapport au regard, un réglage, une régulation par le mouvement de notre corps, par l'introduction d'un rythme, d'une musicalisation.

Le traitement de L'autre, un savoir nouveau

Après s'être appliqué à introduire une certaine régulation, une certaine modalité de barre, de marque sur les objets qu'il est pour l'Autre (l'objet oral, l'objet anal, le regard et la voix), Fred trouve une pacification.

Nous remarquons alors qu'il se met à baver, à se remplir la bouche de salive ; et avec cette salive il se met à écrire, sans répit, sur les vitres.

Les éducateurs se prêtent alors comme partenaires de ce traitement que Fred applique à l'Autre, ils se proposent comme des scribes, des compagnons, comme des « notaires ».

Certes, il ne suffit pas pour être « notaire » que nous le décidions. Il faut que Fred lui-même nous institue comme ses « notaire ». Mais pour ce faire, nous devons prendre l'initiative de lui notifier : premièrement que nous avons enfin compris que son gribouillage sur les vitres est un travail ; deuxièmement que nous allons nous régler sur son travail d'écriture.

Des « notaires »
Bruno fait une offre. Il introduit, dans cette activité incessante de Fred, un battement : il bat des mains chaque fois que l'enfant suspend son écriture pour prendre de la salive.

Dans un premier temps, poursuit son activité. On ne sait s'il a remarqué la manœuvre de l'éducateur. Mais Bruno continue. Et au bout d'un certain temps, un changement surgit dans la séquence : au moment précis où l'éducateur introduit son battement, l'enfant s'arrête, le doigt dans la bouche, regarde l'éducateur quelques secondes, puis reprend son écriture.

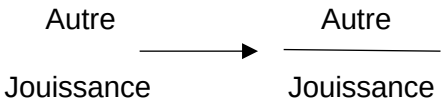
A partir de là, plusieurs variations sont possibles : Fred peut, par exemple, attendre le battement des mains de l'éducateur avant de se remettre à écrire, ou encore, il peut quitter la fenêtre et venir prendre de ses deux mains celles de l'éducateur et les frapper lui-même l'une contre l'autre.

Un autre jour, Bruno met en musique les paroles de Fred. Et Monique, une autre éducatrice, se met à écrire ce que Bruno met en chanson. Fred, alors, n'écris plus sur la vitre, mais va vérifier ce que Monique écrit : « Casser, déchirer, blesser, frapper dans les mains, docteur, laisser tomber, peur, compote, poulet ». Et pendant que Monique écrit, Fred pose sa main sur celle de Monique. Comme, auparavant, il soutenait le bras des éducateurs qui lui servaient à manger.

Notre hypothèse
Nous soutenons que, dans ce que l'on appelle l'autisme, le sujet est déjà au travail, déjà occupé à traiter son Autre fou par l'introduction d'une marque de suppléance : faut de la marque phallique, Fred essaie d'introduire une autre marque, tant au niveau de l'objet qu'il est pour l'autre (par le battement, la régulation portée sur le regard et la voix, sur l'objet oral et anal) qu'au niveau d'une construction délirante. Mais il est condamné à traiter l'Autre sans répit car la marque ne semble pas s'inscrire.
Pour introduire une marque, une barre entre l'Autre et la jouissance, pour parvenir à une certaine version de négativation de l'objet (de la pulsion) et à la construction d'un certain voile, des compagnons, des partenaires, des « notaires » lui sont nécessaires. Fred, comme les autres enfants dits autistes, n'y arrive pas tout seul.

C'est parce que Bruno et Monique se sont proposés comme partenaires, que Fred les a associés au traitement dont il est le meneur. Par leurs manœuvres, Bruno et Monique lui signifient qu'ils sont dociles au traitement qu'il applique à l'Autre et dont il reste le maître, tant au niveau de l'énonciation que de l'énoncé.

C'est à cette conditions qu'une certaine marque, qui est de suppléance, parvient à s'inscrire pour Fred entre l'Autre et la jouissance, là où précisément Fred était auparavant perdu dans la jouissance dont l'Autre n'était pas désertifié.



La logique, me semble-t-il, de cette opération menée par Bruno et Monique, consiste dans l'offre d'un S^2 singulier. Cette offre permet au sujet d'inclure l'éducateur dans son traitement, déjà en cours, de l'Autre. Et ce traitement de l'Autre s'applique à construire un savoir nouveau, susceptible de s'interposer entre le sujet et son Autre fou, susceptible d'inscrire une marque de suppléance, là où la marque fondamentale, la marque phallique, en tant qu'*Aufhebung*, à la fois élévation et annulation de jouissance, fait défaut.[6]

Être à l'école

Pour conclure, je voudrais souligner deux aspects de ces deux exemples cliniques.

Dans le cas de Marcel, qui est dans la névrose, il y eu *Aufhebung*. Le signifié porte donc une marque, celle d'un manque, la marque d'une annulation de jouissance. C'est précisément ce à quoi le sujet psychotique tente de parvenir : il essaie de faire ce qui n'a pas été fait, de produire une soustraction qui donne effet sujet.

Fred essaie de suppléer à l'*Aufhebung* manquante en introduisant des marques dans le réel, dans les objets de la pulsion (la nourriture, les excréments, le regard, la voix) qu'il est pour l'Autre (il est mangé, chié, vu, parlé par l'autre)

Les paroles marquantes, celles de Bruno et Monique, sont des paroles réglées : elles se règlent sur la construction même de Fred, elles se règlent sur les marques mêmes que Fred essaie d'inscrire.

Les paroles marquantes des éducateurs sont vidées de l'objet voix : elles ont ce statut singulier d'être des paroles « notariées » vides de savoir et de jouissance. Elles sont « marquantes » parce que négativées.

Marcel, au contraire, sur le fond d'une *Aufhebung* primordiale, se présente, du faire de ses coordonnées familiales, comme marqué par un désert de désir, il en est la vérité symptomatique.

Les éducateurs lui font également une offre, mais différentes de cette qu'ils font à Fred : ils offrent d'autres versions désirantes dans le tourbillon desquelles Marcel se laisse prendre et qui lui permettent de se construire une réponse fantasmatique satisfaisante.

Enfin je voudrais également souligner une autre version de la marque, celle que porte Nando. Dans ce lieu de la réunion générale de l'équipe, les éducateurs mettent, quant à leur pratique, cartes sur table, et, dans le même mouvement, ils se laissent marquer par la position des autres éducateurs.

Ne pouvons-nous pas dire à propos de cette trouvaille à l'église, qui a surpris Nando lui-même, alors qu'il faisait état d'une impasse dans son travail avec Marcel, ne pouvons-nous pas dire qu'elle n'est rien d'autre que l'effet d'une marque que Nando porte pour avoir consenti à être à l'école, à cette petite école de la réunion générale des éducateurs ?

---

[1] Exposé fait dans le cadre de « La clinique de l'interprétation 2 », à la Section clinique de Paris, « Le mercredi à Montparnasse », le 7 mars 1996. *Cf. L'envers de Paris,* 6, p.36.

[2] *Cf.* Le titre des Journées du Réseau International d'Institution Infantiles, « La pratique à plusieurs » des 1 et 2 février 1997, à Bruxelles.

[3] J. Lacan, « Deux notes sur l'enfant », *Ornicar ?* 37, été 1986, pp. 13-14.

[4] B. De Halleux et M. Marot, « Les petits mythes de Marcel », *Préliminaire*, 6, 1994, pp. 15-16.

[5] J. Lacan, *Le Séminaire.* Livre XI. *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse,* Seuil, Paris, 1973, p. 195.

[6] J. Lacan, « La signification du phallus », *Ecrits,* Seuil, Paris, 1966, p. 692. *Cf.* P. Naveau, « Le manque et la marque », *Préliminaire,* 6, 1994, pp. 89-91

36. Trois temps ordonnés logiquement. « Faites le papa, faites la maman !»[1]

Monique Marot, Bettina Potier, Virginio Baio

Il y a un an, à l'occasion de son vingt-cinquième anniversaire, l'Antenne organisait une journée d'étude. Elle y invitait les parents des enfants. Si cette invitation constituait une première, elle nous maintenant d'une manière décidée dans l'orientation, quant au travail avec les parents, qui fut cette d'Antonio Di Ciaccia dès le début de l'Antenne. Cette orientation est la suivante : il s'agit d'associer les parents au travail que nous faisons avec leur enfant.

Une demande

Nous avons donc l'habitude, à l'Antenne, de demander aux parents de venir nous parler de leur enfant. Précisément, nous considérons que ce sont eux qui ont un savoir sur leur enfant, et pas nous. Leur participation nous paraît donc constituer une condition sine qua non pour que notre travail avec l'enfant soit possible.

Mais soyons clairs : cette demande, que nous adressons aux parents, ne vise pas à les amener, en retour, à nous demander une psychothérapie ou une psychanalyse. Bien au contraire, cette demande réalise avant tout une opération sur nous-même. Elle vise - dans un premier temps logique - à nous précipiter dans une position telle que nous sommes amenés à faire une place aux parents comme sujet, et ceci pour qu'il soit possible - dans un deuxième temps logique -, de les associer comme partenaires de leur enfant, de les amener à se mettre avec nous du côté de l'Autre par rapport à leur enfant, par rapport au sujet.

Ses différentes facettes

Déplions cette demande comme un diamant que l'on observe sous ses différentes facettes. Elle comporte plusieurs significations :

1. Cette demande s'adresse aux parents pour leur dire quelque chose : « Venez nous parler de votre enfant parce que c'est vous qui savez ».
2. Se dire, « c'est vous qui savez », met les parents en position de sujet supposé savoir. Il comporte en conséquence, qu'en ce qui nous concerne, nous ne sachions pas et même que nous sachions ne pas savoir. C'est à cette seule condition, c'est-à-dire dans la stricte mesure où nous nous entretenons dans ce savoir-ne-pas-savoir à propos de leur enfant, qu'il leur est possible de nous autoriser à nous « occuper » de leur enfant. Ce savoir ne pas savoir est une manière de nommer la pratique à plusieurs. En instituant les parents comme sujet supposé savoir, nous les plongeons donc dans cette pratique à plusieurs faites de savoir ne pas savoir dans laquelle Antonio Di Ciaccia lui-même a plongé l'équipe lors de la fondation de l'Antenne.
3. Cette demande fait entendre aux parents que l'équipe n'a pas seulement à se laisser enseigner par Freud, Lacan, Miller ou les enfants, mais encore et avant tout par eux, sans le consentement desquels elle est dans l'impasse.
4. En conséquence, cette demande institue les parents comme exception quant au savoir. Du même coup, elle les institue comme sujet. Par définition, c'est le sujet en effet qui fait exception. C'est grâce à ce détour calculé qu'ils peuvent consentir à ce que nous nous « occupions » de leur enfant, qu'ils peuvent vérifier qu'ils n'ont pas à se défendre de nous et de notre savoir, mais au contraire qu'ils peuvent nous instituer comme partenaires possibles de leur enfant et d'aux-même.

Concrètement

Concrètement, comment cela se passe-t-il ?

Par exemple, lorsqu'un enfant est accueilli pour la première fois dans l'institution, jamais nous ne nous précipitons d'emblée sur celui-ci. Plutôt, nous essayons de créer à plusieurs une atmosphère, une atmosphère de devoir éthique. Ainsi, nous faisons savoir aux parents que nous avons, en tant qu'équipe, à rendre compte de notre travail au fondateur, à la Sécurité sociale qui nous subside, mais également à eux-mêmes. Ils ont le « droit » de vérifier notre position, la maison, notre orientation théorique. Et surtout, ils ont le droit, s'ils ne sont pas contents de notre travail, de retirer leur enfant à tout moment, dans la minute même. Dès la première rencontre, ils doivent pourvoir respirer ce devoir éthique qui anime l'équipe, et la place qui leur est faite comme sujet qui a droit à son énonciation.

Nous les encourageons encore à ne pas précipiter leur décision, mais au contraire, à prendre tout leur temps, le temps qu'il faut pour que les étapes du raisonnement logique soient respectées : le temps de voir, de rencontrer l'équipe, les autres enfants, notre position, notre orientation, le temps pour comprendre ce qu'ils ont vu et le temps qu'il leur faut pour conclure.

Chacun a son temps logique

Mais en fait, chacun a son temps logique : l'équipe, les enfants et les parents. Et à chaque fois, ce temps passe par un traitement du savoir.

Ainsi pour l'équipe, c'est la réunion générale qui précipite les étapes de ce temps logique. Lors de cette réunion, les éducateurs partagent leurs instants de voir respectifs, ce qui s'est passé, ce qui a surpris avec tel ou tel enfant. Ils entrent alors dans un temps pour comprendre la construction de l'enfant, pour calculer la stratégie à mettre en place avec l'enfant et ses parents. Si l'instant de voir en particulier à chacun, il se trouve partagé en équipe, et ce partage ouvre sur le temps de comprendre à plusieurs, où l'on se donne des idées, où l'on fait petite école, où l'on élabore une stratégie. Chacun est ensuite laissé à son moment de conclure, selon son style, son initiative, sa tactique. Mais ce moment de conclure, s'il est particulier à chacun, se trouve précipité par le temps de comprendre à plusieurs. Aussi, avons-nous risqué, il y a quelque temps, la formule de « l'acte à plusieurs ».

Les parents aussi ont leur temps logique, nous venons d'en parler à propos du moment de l'accueil. Mais le travail avec les parents ne s'arrête pas là. Ils ont encore par la suite leur « réunion générale » à eux. Ils rencontrent toute l'équipe pour faire le point sur le travail de leur enfant, ils rencontrent un membre de l'équipe pour parler de leur enfant, ou encore ils appellent dans l'urgence.

De l'angoisse à l'enthousiasme

Prenons un exemple, celui des parents de Joe, qui ont pris au sérieux la demande de venir parler de leur enfant et qui rencontrent régulièrement un membre de l'équipe.
Avant de venir à l'Antenne, Joe était déjà en thérapie ; ses parents faisaient une thérapie familiale avec lui ; sa mère était en analyse depuis 25 ans et son père venait de commencer une analyse. Lors de nos rencontres, de grandes divergences apparaissent entre le père let la mère de Joe. Celle-ci demande alors à venir parler seule, son mari faire de même. Elle commence par parler de ses impasses avec Joe pour en venir assez vite à ses impasses à elle : « Vous voyez, dit-elle, je n'ai pas de limites, je ne sais pas dire non. Je suis comme envahie, je n'en peux plus ». Plus nous veillons à ce qu'elle nous parle de Joe, plus elle nous parle d'elle-même comme sujet et de son Autre sans limites. Elle est angoissée. Elle insiste pour que nous posions un diagnostic sur Joe. Nous évitons de répondre en termes de psychose ou d'autisme. Mais nous ne reculons pas à faire part de la logique qui intervient dans les opérations de Joe et de la fonction que nous essayons d'incarner pour lui. Nous nous aidons de métaphores, des cercles d'Euler par exemple, pour essayer de transmettre le savoir auquel nous nous soumettons et qui nous permet de percer l'opacité des manœuvres de

l'enfant. Elle nous demande alors de l'éclairer sur la fonction de l'Autre qu'elle devrait incarner pour son fils. Elle sort alors de l'angoisse et passe à l'enthousiasme. « La semaine dernière, dit-elle, vous m'avez dit une phrase que j'attendais depuis 25 ans, vous m'avez dit que ce qui doit faire limite pour chacun est ce qui doit faire limite pour l'Autre. Vous voyez, dit-elle, j'ai le même problème que mon fils, je ne sais pas trouver ma place, je suis psychotique. » Le père de Joe, de son côté, a trouvé lui aussi une nouvelle manière de faire avec son fils. Alors qu'auparavant il devait rester de longues heures près de son fils jusqu'à ce que celui-ci s'endorme, il peut maintenant lui dire qu'il « doit « sortir les poubelles comme il a promis à sa maman de le faire, et Joe le laisse partir.

Isolons donc deux temps dans cette séquence. Le temps des parents comme sujets, particulièrement illustré ici dans la rencontre avec la mère de Joe. Ce premier temps ouvre sur un second : le temps des parents comme Autre, qui se laissent régler par l'énonciation de Joe.

Concluons

Chacun a donc son temps logique : l'équipe, les parents et les enfants. Il s'agit d'ordonner logiquement ces trois temps. Nous dirons :

1. Qu'il faut d'abord créer au sein de l'équipe une « atmosphère de savoir-ne-pas-savoir », un champ riche de ce savoir particulier, pauvre de savoir. La création de ce champ relève du temps logique de l'équipe.
2. Le temps des parents peut alors s'ouvrir : c'est parce que l'équipe sait ne pas savoir qu'elle peut faire une place aux parents comme sujet. Ils sont alors susceptibles d'accorder leur confiance aux partenaires que nous somme de leur enfant, mais encore de faire eux-mêmes un pas de plus : le pas de savoir, chacun dans leur style, faire une place à l'énonciation de leur enfant et ne pas savoir à sa place.
3. Le temps de l'enfant peut alors se déployer.

Faute de cet ordonnancement, qui laisse sa place au sujet parental et l'ouvre à la possibilité d'adopter une position d'Autre réglé, ce sujet parental peut faire retour sous les espèces de l'exigence, de la revendication et même de la menace, et empêcher la poursuite du travail de l'enfant.

Que répondons-nous donc aux parents qui nous demandent ce qu'ils doivent faire ? Tout simplement : « Faites le papa, faites la maman ! Qui mieux que vous pourrait le savoir ? Et surtout, éclairez-nous... »

[1] Testo presentato alle V. Giornate di R13, Bordeaux 2001

37. La richesse d'une « pratique à plusieurs »

Virginio Baio

J'essaierai de vous faire part de ce que, depuis vingt-quatre ans, j'apprends dans notre pratique en institution.[1]

La « pratique à plusieurs » en institution

En février 1997, l'Antenne 110 eut la charge d'organiser les « Troisième Journée Réseau International d'Institution Infantile », réseau créé par J.-A. Miller, dont font partie, outre l'Antenne à Genval, le Courtil à Leers-Nord, Nonette à Clermont-Ferrand et Mish'olim à Tel Aviv. Lorsqu'il fut question de choisit un thème à ces Journées, nous avons pensé qu'il serait intéressant de travailler sur la particularité du travail en équipe. Nous voulions cerner davantage la logique d'une pratique institutionnelle, qu'Antonio Di Ciaccia avait inventée, et que depuis longtemps nous essayions de réaliser jour après jour.

Au fond, nous voulions, après de longues années de pratique, travailler davantage, échanger, vérifier ensemble, étudier plus particulièrement la fonction de l'équipe. Quelles sont les conditions exigibles, de la part des éducateurs, des intervenants, des opérateurs dans le champ institutionnel, pour que ces enfants, psychotique et névrosés, puissent traiter leur malaise ? Quelle version de l'Autre est-elle exigible pour être des partenaires qui soient prestes à s'inclure dans les opérations que les enfants psychotiques et névrosés ont à accomplir ? C'est à partir de ces indications que J.-A. Miller nous a proposé comme titre pour ces Journées : « La pratique à plusieurs en institution ».

Il ne s'agissait donc pas tant de parler des enfants, mais plutôt des intervenants, des éducateurs, de nos opérations. Quelle raison sous-entend le fait de travailler à plusieurs ? Et surtout, en étant à plusieurs, à partir de quelle position, à partir d'où, opérons-nous ?

Champ du sujet || Champ de l'Autre

Des pauvres

Antonio Di Ciaccia qui, en 1973, accepte de s'occuper de quelques enfants psychotiques reconnaissait ouvertement qu'il ne savait pas ce que c'était un enfant psychotique. Il ne savait pas quel était le traitement à leur appliquer. Il n'avait pas non plus une expérience clinique avec ces enfants. La seule chose qu'il savait, c'est qu'il voulait s'en occuper et qu'il voulait savoir. Pourquoi voulait-il s'en occuper ? Gardons cette question pour la fin.

Des savoirs déjà là

En 1973, Antonio Di Ciaccia n'aurait eu aucune difficulté à s'orienter à partir d'autres expériences reconnues, comme Bonneuil, la Borde ou encore l'Ecole orthogénique de Bettelheim. Mais ce fondateur n'est pas tout à fait convaincu par ces expériences parce qu'il constate, d'un côté que ces enfants qu'on lui confie sont déjà passés par toute une variété de psychothérapies, même par des psychanalyses, et de l'autre, que ces enfants, lorsqu'on arrête de les soumettre d'emblée à tout forme de traitement, cherchent au contraire la présence, par exemple, de la femme de ménage ou de la cuisinière. Des personnes, donc, spécialistes dans leur domaine, mais ignorantes quant à la faculté de donner un savoir interprétatif à l'enfant. Ces enfants s'adressent plutôt spontanément à des gens « qui ne savent pas ».

Ce fondateur se dit, dès lors, qu'il y a là un autre savoir en jeu. Lorsqu'il vérifie le travail réalisé auprès des psychanalystes qui reçoivent l'un ou l'autre de ces enfants, il s'entend répondre : « Mais que voulez-vous qu'on puisse faire avec eux ? Ils sont psychotiques !» Or, chaque semaine, ces enfants quittaient l'institution, faisaient des centaines de kilomètres, pour avoir leur séance de psychanalyse.

Un premier savoir déjà là

Il décide alors d'épargner à ces enfants de telles rencontres en nous dispensant, avec ces enfants, d'interpréter. Plus catégoriquement, il fonde l'institution sur ce dit : « Ici, dans l'institution, on n'applique pas la psychanalyse !» Il opère un *black-out* sur toutes ces pratiques (psychanalyse, thérapie par le contact corporel, thérapie dans l'eau, thérapie par l'oreille, hippothérapie...). Il transforme les éducateurs en une équipe de suiveurs, qui accompagnent, qui se font dociles et tentent de se faire partenaires de ces enfants dans les endroits que ceux-ci privilégient (cuisine et salle de bain), jusqu'à les accompagner, par exemple, dans les différents garages de Bruxelles, à la recherche d'une chambre à air « Uniroyal à zig-zag ». Dès 1974, ce fondateur nous soutient pour que nous devenions des partenaires de ces enfants, pour que nous les accompagnions, un par un, dans leur construction.

D'emblée il leur fit une offre en leur proposant un moment où les éducateurs leur donnent la parole. Il fallait du culot, à cette époque, pour faire l'offre d'une parole à des enfants autistes et mutiques ! Chaque journée commence dès lors par la réunion de parole. Parole qui fonctionne comme un objet qu'on donne, qu'on prend, qu'on s'échange, qu'ont demandé, qu'on garde. Les éducateurs respectent et font respecter le temps et les conditions de parole de celui qui l'a. Il peut arriver qu'un enfant, dit autiste, garde la parole pendant toute la réunion ; les éducateurs défendent alors aux autres enfants de faire du bruit, sous prétexte qu'ils empêcheraient d'écouter l'enfant mutique. Bien que celui-ci ne dise rien, son silence est pris comme «sa » parole.

Une révolution gentille

Il s'opère ainsi une première petite révolution copernicienne. Les chars de guerre psychothérapeutiques mis de côté, c'est l'enfant, le sujet, plus précisément, qui est mis au centre de ce petit champ.

Les éducateurs ne sont pas là pour eux-mêmes, mais pour l'enfant. Ils ne sont pas là pour se soigner eux-mêmes, pour transmettre leurs sentiments ou leur contre-transfert. S'ils ont des problèmes, ils n'ont qu'à adresser ailleurs leur demande. De même, ils ne sont pas là pour prouver qu'ils ont un savoir clinique, psychothérapeutique, psychanalytique, pour prouver qu'ils sont des bons analysants, ou encore, pour prouver (comme cela s'est passé en Italie) que leur analyste est un vrai analyste. Ils ne sont pas là, non plus, parce qu'ils aiment les enfants ; ce serait une raison pour ne pas accepter leur demande de travail. Ils ne sont pas là, enfin, pour démontrer ou soutenir la psychanalyse, cela pourrait entraîner que l'institution devienne la vérité symptomatique du fantasme de ceux qui y opèrent.

Deuxièmement révolution gentille : un premier savoir « déjà là »

Le fondateur opère une double opération, en introduisant dès le départ une institution et une destitution. Non seulement l'enfant est mis au centre de ce champ, en tant que sujet, mais c'est chez l'enfant qu'est localisé le savoir. L'enfant est un lieu du savoir ; un savoir qui nous reste néanmoins opaque. Nous ne savons pas le lire. Cela a pour effet que les éducateurs se trouvent comme destitués et dispensés de toute position de savoir. Ils ne savent pas. Il nous manque le savoir. Nous avons donc à le dénicher là où il est caché.

Le terme d'éducateurs n'indique pas que nous sommes là pour éduquer les enfants, mais parce que, pour l'INAMI, l'organisme par lequel nous sommes financés, il existe différentes fonction (assistant social, logopède, directeur de maison, kinésithérapeute, directeur thérapeutique, directeur administratif, psychiatre, pédopsychiatre, ouvrier) qui supposent un

savoir. Ces fonctions perdent de leur consistance, dès qu'elles se trouvent confrontés au travail à accomplir avec ces enfants. Si sur le versant de l'INAMI nous occupons des fonctions différentes, sur le versant du travail avec ces enfants, toutes ces fonctions différentielles par rapport au savoir fondent comme neige au soleil. Nous sommes tous contraints à réinventer notre position face à la position de savoir que nous découvrons chez ces enfants. Ils nous poussent à nous délester de notre savoir, de nos compétences, de nos qualifications. Ainsi libérés, nous pouvons nous associer dans l'élaboration de leur savoir. Pour cette raison, dès le départ, sans trop y accorder d'importance, nous nous sommes tous considérés comme des éducateurs, du fait, simplement, que nous étions payés comme des éducateurs.

Troisième révolution gentille : un deuxième savoir « déjà là »

Ce savoir « déjà là » chez les enfants nous reste opaque. Nous nous adressons dès lors à un autre savoir « déjà là », aux hypothèses de Freud et de Lacan. Il s'agit d'un « savoir anticiper » qui nous oriente dans l'opacité du savoir chez les enfants. Mais ce savoir est chaque fois soumis à la vérification de la pratique clinique.

pratique (savoir opaque)  hypothèses (savoir anticipé)

Pourquoi faut-il être à plusieurs ?

Tous ces enfants psychotiques «ne cessent pas » de traiter leur Autre fou. Ce traitement de l'Autre est ininterrompu. Il dure, pourrait-on dire, 24 heures sur 24. C'est ainsi que, du fait qu'ils «ne cessent pas » de traiter l'Autre, il en découle la « nécessité », pour nous, d'être à plusieurs pour «ne pas cesser » de nous faire leur partenaire, afin qu'ils parviennent à dire « non » à cet Autre fou. D'un autre côté, seuls, nous ne tiendrons pas le coup. Nous pouvons les accompagner à conditions de nous relayer. Pour cela, une nécessité s'imposer d'être à plusieurs.

Pour se relayer

Nous relayer nous permet de venir occuper une fonction de partenaire. Si c'est l'enfant psychotique qui sait et nous le traitement à l'accomplir, nous avons à occuper une position de pauvre à l'égard du savoir, de la demande et du désir à son égard. La position que nous avons à occuper est celle d'éviter que percent chez nous des indices de désir (lorsque nous faisons intervenir le regard et la voix) et de demande (liée aux exigences ou demandes quant à la nourriture ou à la propreté). Nous nous relayons donc à plusieurs pour ce faire, pour le sujet, cet Autre « réglé », en tant que partenaire qui sait qu'il a, d'un côté, à soutenir l'enfant pour qu'il dise « non » à son Autre fou, mais qui, de l'autre, ne sait pas la construction délirante que le sujet a à construire.

Les positions de savoir sautent

Ainsi nos positions de savoir sautent. Bien souvent, nous devons abandonner les multiples objets que nous avions préparés en fonction des ateliers, pour prendre au contraire comme point de départ la feuille avec laquelle Vanna se promène pendant des heures, à laquelle il fait subir un battement, ou les cailloux que Youyou prend dans le jardin pour les lancer au-delà de la grille, ou le gribouillage de salives que Fred fait sur les vitres.

Lorsque nous arrivons avec du savoir, nous constations que ces enfants risquent de s'enfermer dans leur position de sourds-muets et d'aveugles, grâce à laquelle ils se protègent de l'Autre fou, que nous pourrions incarner pour eux. C'est ainsi que les logopèdes, les kinésithérapeutes, les éducateurs, les psychiatres se trouvent comme en devoir de laisser leur savoir au vestiaire et de réinventer un nouveau savoir, qui soit homogène à la logique rigoureuse de l'enfant psychotique.

Un éducateur vaut et ne vaut pas l'autre

C'est dans cette optique que le fondateur a inventé ce dispositif de « l'à plusieurs ». Un « à plusieurs », où d'un côté, un éducateur en vaut un autre, quant à la fonction, quant à la stratégie, et de l'autre côté, il n'en vaut pas un autre, quant à la tactique et au style. Il vaut l'autre, dans le sens où chacun de nous, qui se propose à l'enfant, a à le garantir de garder la fonction de partenaire « réglé ». Il n'en vaut pas un autre, dans le sens où, même s'il se prête comme quiconque en tant que partenaire, chaque éducateur a son style, sa façon de crier sur l'Autre fou, sa façon de tenir sa parole pour que l'enfant psychotique soit à l'abri de l'Autre.

Si Monique crie et invective le réfrigérateur qui happe Ludo à vider tout ce qu'il y a dedans, il arrive à Virginio de réprimander quelqu'un lorsqu'un enfant psychotique, par exemple, démolit un objet : « Où est ce salaud qui t'oblige à démolir ton jouet ? » Monique et Virginio ont chacun leur modalité d'invectiver, non pas le sujet, mais son Autre déréglé. Dans la variété de style des éducateurs, l'enfant psychotique a la possibilité de privilégier un partenaire plutôt qu'un autre. Ce partenaire se prêtera à ce rôle, mais à partir d'une place qui implique, en même temps, les autres éducateurs.

Cela vaut aussi pour les petits névrosés. Si Kris, par exemple, demande d'aller faire la tournée en camionnette avec Philippe, il peut s'entendre dire par l'éducateur : « Certainement, mais à condition que Kevin soit d'accord !» (Or, Kevin est un enfant de cinq ans, qui ne parle pas encore. On peut dès lors assister aux manœuvres de Kris pour arracher un geste minimal de consentement à Kevin).

Instituer une destitution

S'il s'agit donc de nous adresser au sujet psychotique d'une « place réglée », « l'être à plusieurs » peut nous soutenir dans une telle position.

Un jour que le petit Éric est très difficile et pleure pendant la promenade, Danielle s'adresse à Jean-François : « Tu sais, Jean-François, il y a des papas qui abandonnent leur petit garçon, qui s'en vont et le laissent là. En tout, à l'Antenne, nous ne sommes pas du tout d'accord avec cela ! Je vais parler au directeur des petits garçon qui pleurent à cause de cela. Il se fâchera sur des papas comme ça !» Éric semble écouter, sourit, donne la main à l'éducatrice et reste blotti contre elle. Les jours suivant, il ira souvent chercher refuge (on pourrait dire « asile ») auprès d'elle et l'accueillera avec sourires et facéties. En fait, la semaine qui suit le départ de son père en Espagne, Éric présente de nouveau problèmes pour manger, s'habiller et fond en larmes fréquemment. C'est ce qui se produit tout à coup en promenade. Danielle fait l'hypothèse que ses pleurs sont en rapport avance l'abandon brutal et pour le moins capricieux qu'il vient de subir.

Nous pourrions souligner là que Danielle ne s'adresse pas directement à l'enfant ; elle ne parle pas à lui, ni de lui, mais à Jean-François, des enfants. Elle se tourne vers Jean-François en l'instituant comme interlocuteur, et du même coup en se destituant elle-même comme seule interlocutrice d'Éric. Il ne s'agit pas d'un savoir sur Éric, mais d'une « offre » de savoir qui concerne « des enfants ». C'est à Éric de se considérer ou pas comme faisant partie de ces enfants dont parle Danielle. Celle-ci énonce un « non » porté sur l'Autre (« A l'Antenne nous ne sommes pas du tout d'accord » ; « le directeur se fâchera sur des papas comme ça »). Danielle n'est pas seule dans ce « non » adressé. Elle le fait à partir d'un « à plusieurs », en incluant Jean-François et le directeur, qui «se fâchera » sur l'Autre. Danielle se propose donc comme partenaire d'Éric. Mais, avec cette manœuvre instaurant le « à plusieurs », Danielle calcule aussi la place subjective d'Éric. C'est lui, en tant que sujet, a le pouvoir de confirmer ou pas la justesse de son calcul, de son hypothèse. Par sa réponse, Éric confirme l'hypothèse de Danielle, qu'il institue de coup comme son interlocutrice.

Danielle fait une offre de traitement de l'Autre, par l'offre d'un « non » à adresser à l'Autre déréglé. Mais, au lieu de ne le faire qu'en son nom, elle le fait en s'enrichissant aussi de la

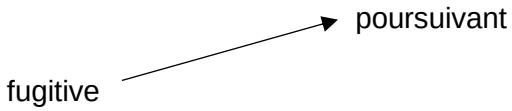
présence de Jean-François et des autres. Elle reste néanmoins docile à ce que ce soit à Éric de consentir à l'offre qu'elle lui fait. Offre, dont elle ne prend pas tous les droits d'auteur, mais, au contraire, « d'où » elle s'adresse à Éric. Ce « d'où » institue ces autres (Jean-François, Directeur, Antenne) par rapport auxquels elle s'institue comme barrés, comme Autre barré. Cette éducatrice prend position en son nom, tout en n'étant pas seule. Elle ne s'isole pas comme seule interlocutrice d'Éric, mais comme une parmi plusieurs. De telle sorte, elle trouve une solution au « danger transférentiel » dans la psychose. En effet, d'un côté, elle pourrait avoir le monopole transférentiel d'Éric, de l'autre, elle risquerait de «se faire monopoliser » dans un rapport érotomaniaque.

A plusieurs comme « mise en tension »

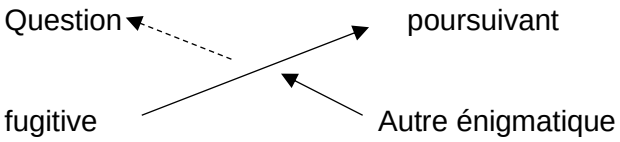
Opérer également à partir d'une position « d'à plusieurs » dans le cas d'un sujet névrosé, est non seulement homogène à l'opération de construction de sa réponse fantasmatique, mais nous réserve aussi des surprises.

La séquence suivante est devenue pour nous presque un classique. Chaque abord de cette séquence en fait surgir des aspects nouveaux. Un jour que Debby saute au-dessus de la grille et s'échappe, Bernard se met à sa poursuite. Debby se retourne régulièrement, préoccupée parce que Bernard est enfin sur le point de la rejoindre, au lieu de l'agripper, il continue tout droit sa course, en laissant Debby bouche bée, stupéfaite et interrogative. Cette séquence est paradigmatique.

Debby, en transgressant la règle, institue Bernard dans la position de poursuivant.



Debby est celle qui mène la scène, jusqu'au moment où Bernard l'attrapera, pour lui faire la loi. Mais Bernard, par sa manœuvre surprenante, réussit, d'un seul coup, plusieurs opérations: il passe du statut de poursuivant où Debby le met, au statut d'Autre. I choisit un nouveau lieu « d'où répondre ». Bernard répond d'un Autre lieu. Cela a comme effet chez Debby, qu'elle est convoquée par Bernard non pas en tant que personne, mais en tant que sujet. Il le fait en s'adressant à elle avec une préoccupation que l'on pourrait traduire ainsi : « Gare à moi si je marche ou si je cours sur la pelouse du sujet, si j'ai une mainmise sur lui ! » Bernard donc va au-delà, non seulement dans sa course, mais il va au-delà de la position transgressive par laquelle Debby se fait représenter.



Cela a pour effet de faire surgir chez le sujet Debby une question : « Que me veut-il ? Qui suis-je pour Bernard ? Que veut-il me dire ? » Au lieu de la gronder, au lieu de faire appliquer la loi, Bernard fait le choix de la loi du désir. Alors que dans la psychose, il faut aussi faire la loi, mais à l'Autre du psychotique.

En conclusion, Bernard met Debby en tension. En tension entre sa position subjective et l'énigme qu'elle cherche de résoudre.



Par ce coup de magie, Bernard dit « oui » au sujet, transformant l'objet de la fuite en énigme pour la fugitive même. Debby se trouve mise en tension entre ces deux pôles : sujet et énigme.



Par l'acte de l'éducateur, la fugitive devient poursuivante, menée par le *Che vuoi* ? De Bernard. C'est, dès lors, Debby qui est mise au travail de courir. C'est au sujet qu'est laissé le dernier mot. A lui de consentir ou pas à notre offre.

Il s'agit en fait que ces « à plusieurs » aillent tous au pas de chaque enfant : au pas du réglage de l'Autre ou au pas de la réponse fantasmatique qu'il a à se donner. Bernard a convoqué, entre lui et Debby, le sujet, l'Autre et l'énigme du désire. C'est là que se situe « l'à plusieurs » dans cette séquence.

A plusieurs absents

Si nous revenons à la séquence de Danielle s'adressant à Éric dans le bois, nous pouvons remarquer que Danielle ne fait pas seulement intervenir Jean-François qui est bien là en chair et en os, mais aussi quelqu'un qui n'est pas là. Elle réussit donc à rendre présent, pour Éric, l'Antenne et le directeur. Elle se présente, ainsi comme « destituée », à l'intérieur d'un « à plusieurs » virtuel.

Seul mais « à plusieurs »

Une telle pratique « à pratique » peut également nous orienter dans ladite « pratique privée » avec les psychotiques adultes.

Avec un cas très grave cas de psychose, je me préoccupe de peupler le bureau, où je reçois ce sujet psychotique, d'autres présences. J'essaye d'opérer à partir d'une position où je suis mêlé à plusieurs autres présences de personnes absences. Lorsque le sujet me donne des injonctions, je lui dis que j'ai à me tenir à ce que Freud et Lacan disent, à la signification localisée dans le dictionnaire, à me soutenir des avocats, des assistants sociaux, à m'adresser au législateur... Pourrait-on dire qu'on ne peut faire une offre à un sujet psychotique (mais cela vaut aussi dans le cas de névrose), dans toute pratique, privée ou institutionnelle qu'à partir d'une position « d'à plusieurs»

A plusieurs mais comme « même »

Il faut néanmoins prendre garde à ne pas opérer à partir d'un « à plusieurs » qui vienne cacher une manœuvre qui opère au contraire à partir du même.

Un jour Jeanine veut imposer au petit Youyou de rester assis à table. Mais Youyou semble être sourd à cela. Elle s'adresse alors à un éducateur pour qu'il vienne à sa rescousse. Celui-ci demande à Jeanine : « Mais est-ce que tu sais pourquoi il veut partir, parce que moi je ne le sais pas. Es-tu d'accord que j'accompagne Youyou ?» Cet éducateur aurait pu, pour la soutenir, surenchérir sur l'ordre de Jeanine. Il aurait fait de « même » qu'elle. Ils auraient été « à plusieurs » pour faire la même chose. Dans ce cas-ci, l'éducateur essaie d'introduire non seulement un non-savoir à propos de la manœuvre de Youyou, mais aussi la position subjective de Youyou. Toutefois il ne destitue pas Jeanine. En fait, il l'inclut, en lui demandant son assentiment.

... (partie manquante)

..... Ne nous appartient plus, il n'est plus le monopole de quelqu'un. Il fait l'objet du travail de tous. On le manipule en le mettant sous l'éclairage des hypothèses de Freud et de Lacan. C'est à cette réunion que nous essayons surtout d'amener les restes, les chutes, les impasses

de notre pratique. Ce savoir nous revient enrichi de l'écho qu'il prend lorsqu'il « rebondit » dans les mains de chacun et sur les hypothèses freudienne et lacanienne.

Pendant la réunion, nous faisons la navette entre pratique et hypothèse, en restant courbés sur ce double savoir opaque et anticipé, tout en restant toujours au ras des pâquerettes. Il est, ainsi, possible pour les éducateurs, dans le même geste de mettre cartes sur table (mouvement de destitution), de se laisser marquer par la position des autres éducateurs (mouvement d'institution). A la réunion générale, nous visons l'institution d'une destitution permanente.

C'est lors de cette réunion que nous calculons comment nous mettre au pas de chaque enfant, que nous vérifions si l'enfant psychotique est en train de construire son voile délirant entre lui et son Autre fou, que nous vérifions si l'enfant névrosé se défend par des rideaux fantasmatiques tirés sur le désir de l'Autre.

Une impasse heureuse

Un jour Nando, qui est un des éducateurs les plus expérimenté de l'équipe, nous dit : « Ecoutez, avec le petit Marcel j'ai tout essayé, mais, moi, je suis à bout. Je n'en peux plus, je ne sais plus quoi faire avec lui. » Nous sommes paralysés : « Si Nando ne s'en sort pas, cela veut dire que nous aussi nous n'avons qu'à le mettre à la porte. » C'est à cette même conclusions que quatre autres institutions sont arrivées, avant que Marcel arrive chez nous.

Qui sacrifier ?

Nous sommes face au dilemme : qui sacrifier, Nando ou Marcel ? Lors d'un tour de parole que nous faisons, plusieurs éducateurs, au contraire, font état du travail de construction fantasmatique que Marcel est en train de réaliser. Il s'agit d'histoires où Marcel joue à enfourcher une moto qui écrase tout sur son passage, puis c'est son père qui est sur la moto et qui écrase des enfants. Mais à la fin de l'histoire c'est Marcel qui arrête son père, en le tuant. Nous nous mettons alors d'accord pour nous donner encore une semaine de travail et en reparler à la réunion prochaine.

Le vendredi d'après, c'est Nando lui-même qui prend la parole pour dire sa surprise. Il nous raconte ce qui s'est passé à son atelier, lors d'une visite à l'église de Genval. Marcel est resté interdit devant le Christ en croix. Il touche longuement les pieds cloués et tachés de sang. Il demande qui est ce monsieur-là, pourquoi on lui a fait cela et qui est le responsable de ces mauvais traitements. Est-ce la mère de Jésus, ou ses amis ? Nando se tait, saisissant l'enjeu de cette scène pour Marcel. De semaine en semaine, face à cette scène, Marcel demande à Nando si celui-ci pourrait le tuer.

La séquence est donc la suivante. Nando, l'éducateur expérimenté, vient avec une impasse. Son impasse est prise en compte. On le reprendra la semaine d'après. Nando se laisse marquer par ce que les autres éducateurs amènent. La réponse des autres éducateurs a eu l'effet de le déplacer, jusqu'au point où c'est Nando lui-même qui vient avec une relance de l'impasse. Nando même est à l'origine d'une solution, une doit passer par ce lieu de la réunion où il nous a mis au travail de son impasse.

Pauvres

Grâce à « l'à plusieurs» qui est vérifié chaque fois dans la réunion générale, nous pouvons rester pauvres d'un savoir sur l'enfant, pauvres d'un monopole d'un savoir clinique, pauvres d'un copyright transférentiel, pauvres d'une règle qui mettrait les enfants au pas.

Des éducateurs supplémentaires

Tony est prêt à partir et à réintégrer une école. On invite ses parents, de façon exceptionnelle, à la réunion générale. Dès son arrivée, la maman de Tony questionne « Avant de commencer, nous dit-elle, j'aimerais savoir qui parmi est Jacques. » Nous nous regardons, surpris. «

Jacques ?» « Mais oui, ajoute-t-elle, Tony, ces derniers temps, nous fait une tête comme cela : et Jacques a dit ceci et Jacques a dit cela. » Nous nous tournons alors vers Tony : « Mais il n'y a aucun Jacques ici à l'Antenne... » « Mais oui, nous dit-il, en riant, Jacques Lacan !» « Qui est Jacques Lacan ?» demande alors la maman. « Mais il est mort, nous lui disons, depuis longtemps... » La mère se tourne alors vers son fils en le regardant interrogative...

Nous ne savions pas, qu'à partir de nos manœuvres par lesquelles nous faisons intervenir Freud et Lacan («C'est à cause de J. Lacan, tu sais, qu'Antonio Di Ciaccia a fondé l'Antenne...», ou «Jacques Lacan n'est pas du tout d'accord que...», «Tu ne sais pas ce qu'il a dit Jacques...», «Mais c'est à cause de Sigmund Freud que Jacques...»), Tony avait appareillé notre équipe, sans que nous le sachions, de deux autres présences, que sa maman et son papa considèrent comme des éducateurs de l'Antenne. C'est une trouvaille de Tony : il nous avait fait partenaires, il avait enrichi notre « à plusieurs » de deux éducateurs supplémentaires, Sigmund et Jacques.

Pour conclure

Nous sommes à plusieurs à travailler. Mais nous constatons que, pour que ces enfants réalisent leur travail, il faut que ces « à plusieurs » s'enrichissent non seulement de ces « deux éducateurs supplémentaires », mais qu'ils s'enrichissent aussi en faisant une place au sujet, à l'énigme et au non-sens, dans le cas de la névrose, qu'ils s'enrichissent en faisant une place au sujet qui sait, au non-savoir, au « non » porté sur l'Autre, dans le cas du psychotique.

En conclusion, une pauvreté (J. Lacan dirait « le manque ») a à être repérée à tous les niveaux de la structure, à tous les niveaux de cet « à plusieurs », en tant que cet « à plusieurs » viendrait comme une version de la barre sur l'Autre.

Dans l'après-coup, ne pourrait-on pas dire que le fondateur n'a pu, comme Romulus et Remus, ouvrir des sillons pour dessiner ce nouveau petit champ institutionnel qu'à la condition d'être lui-même, au départ pauvre ? C'est-à-dire, pauvre de son fantasme ?

Cette petite fondation est née en 1974, alors que la même année J. Lacan écrit sa « Note aux Italiens ».

Nous pourrions faire une hypothèse : ce fondateur, faute de la mise en place du dispositif, en bâtissant cette petite institution, sans le savoir, n'aurait-il pas fait sa passe ?

[1] Conférence prononcée à Louvain-La-Neuve dans le cadre du Champ freudien en Belgique.

38. Se planter

Virginio Baio & Noëlle De Smet
Laboratoire maître-passe-désir : la place du sujet à l'école - Bruxelles

« Le savoir, un trou avec quelque chose autour[1] »... Cette expression pourrait faire sourire ou grimacer. Si c'est ça être enseignant... Quand même !
Et pourtant... A me plonger dans le fait de considérer chaque élève un par un dans ces groupes d'élèves confrontés aux apprentissages, je repense à Karima et à nos circuits et méandres. Moins bruyants et plus complexes que le circuit de Francorchamps.

Karima, la peste de l'école, étiquetée délinquante « puisqu'elle n'a vu que ça avec ses trois frères en prison et ses parents démissionnaire qu'on ne voire jamais », Karima faisait du racket chez les autres, volait les «10 heures » dans les couloirs des petits de maternelles, mettait le feu à une poubelle, vidait l'extincteur, sabotait les cours, jetait des cartouches d'encre sur la jupe d'un prof et du tipp-ex au plafond.

Elle était assez bonne en français, quand elle s'en occupait, mais seulement pour avoir fini la première et se moquer des autres traînardes.

Elle sabotait même le conseil. Je la bordais comme je pouvais en tentant de l'arrimer à ceci, à cela pour qu'elle puisse rester dans le groupe, mais elle tentait de passer par-dessus bord, de détourner les arrimages. Un jour, ce fut le jour du « moi aussi ».

Elle regardait jalousement celles qui, prenant des responsabilités officiellement au Conseil, avaient du coup des privilèges et des bouts de pouvoir et pouvaient en parler, ce qui leur donnait une grande place à ses yeux...impossible de les saboter toutes... Le Conseil les tenait. Elle mit un point à l'ordre du jour : « Moi aussi »

Mystère éclairci de ces mots lorsqu'elle dit qu'elle voulait une responsabilité aussi. Provocatrice, elle dit : Y a que des trucs d'école dans cette classe, moi je veux une plante ». Les autres rigolent. J'arrête tout pour prendre sa demande très au sérieux : « Comment tu pourrais faire ?»
« Ah je peux ? Ben j'amène une plante. » Personne ne s'oppose. La secrétaire inscrit sur la liste des responsabilités affichées dans la classe : Karima, responsable plante. Le lendemain, la plante est là avant tout le monde. Karima avait comme entraîné d'éducateur sensé surveiller la cour en lui disant « Venez m'ouvrir la classe... Si, si je dois absolument aller porter cette plante (à 7h30 du matin !), d'ailleurs, venez voire c'est écrit : *Karima, responsable plante* »

Pour les racines

Cette responsabilité est bien plus multiple qu'il n'y paraît : trouver une place pour la plante, trouver un récipient pour l'eau, pouvoir aller chercher l'eau hors de la classe, arroser la plante, enlever ce qui est mort et le jeter, attendre les boutons pour en parler au Conseil, voir ce qu'on fait de la plante pendant les congés... Pour les congés courts contacter la femme d'ouvrage qui arroserait, pour les longs, la prendre chez soi, la soigner chez soi, la rapporter...

Et puis, chaque semaine, rendre compte au Conseil et recevoir les avis des autres, genre : « C'est chouette, tu la soignes bien, mais on n'entend plus parler que de cette plante ici... Y'a pas qu'elle, hein ?», dit avec un sourire par une compagne. Entre Karima et les autres (souvent brimées par elle) et moi, naissait autour de cette plante une complicité souriante et tendre.

Étonnant, avec cette fille si dure qui en plus, très maligne, me disait : « Et surtout ne venez pas me barber en me disant que j'ai changé !» « Et elle fait moins chier son monde ? Et elle travaille mieux ?» Me demande une collègue à qui j'avais signalé que cette plante, sa place,

son arrosage appartenaient à Karima. Ben non, pas vraiment... Variable. Je ne cherchais d'ailleurs pas d'emblée des progrès au travail. J'ai simplement voulu *dire oui* à cette plante et par là à Karima, pressentant qu'il se jouait là quelque chose d'important.

Pour l'arrosage

Dans son désert de « non », une petite plante me rappelait qu'il y avait un sujet au travail (pas spécialement scolaire). J'espérais aussi que Karima trouve du désir pour d'autres choses encore et pas ailleurs, je continuais à inventer. Un jour, je préparer un atelier d'écriture intitulé *J'entre dans un livre.* Pour que chacun, moi y compris, puisse dire et écrire quelque chose de ses représentations, images, souvenirs, appréhensions, élans vis-à-vis des livres avant même d'en lire, j'ai rassemblé avec une collègue, une série de dessins de livres personnifiés ou placés dans des contextes inattendus. Bonheur, je trouve un livre en forme d'arrosoir.

Le jour dit, j'étale tous les dessins sur les tables et les élèves choisissent le dessin avec lequel elles vont dire, écrire. Karima, l'air distrait choisit le livre arrosoir et me demande si elle peut aller s'installer seule dans un coin de la classe. Je ne l'entends pas (pour la première fois en 5 mois). Je passe à côté d'elle et glisse un œil. Elle avait écrit un long texte sur les livres qui arrosent les têtes. Ce texte a été lu à la classe comme tous les autres et applaudi puis choisit pour être mis en brochure collective.

A cette occasion-là Karima demande : « Est-ce qu'on va regarder l'orthographe ? Parce que ceux qui vont lire ça ne doit pas me prendre pour une débile. »

En arrosant sa plante en fin de journée, pendant que je rangeais des tests de travail, volontairement seule pour être présente discrètement auprès de l'arrosage, voilà que j'entends Karima me parler, elle qui criait souvent « Faut jamais parler à un prof, sinon il se croit plus grand sur toi. » Elle me dit qu'elle adore lire, qu'elle lit beaucoup mais qu'il ne fallait pas le dire. Je lui ai demandé si elle l'avait dit à sa plante. Réponse « Mais maintenant, c'est notre plante Madame. C'est pour la classe. »

Quinze jours plus tard, elle demande des livres à la responsable bibliothèque.

Pour les plantations

Je tente de relire cette histoire... Il semble que Karima ait trouvé un complément d'être dans un objet qu'elle a localisé chez l'Autre : le Conseil. Le Conseil où « chaque un » peut porter sa demande de plante ou d'autre chose... Et cet objet, tant le Conseil que la plante, rend Karima désirante, en tout cas plus désirante que ce qu'elle donnait à voir.
Elle et d'autres m'ont appris à attendre, à veiller, à inventer, à éveiller, à inscrire...

Tenir cette position, par exemple avec les enfants des milieux populaires dont les paroles, les « non », les éclats, les envies sont souvent considérées comme hors de propos, colmatés, matés, c'est se donner un savoir à partir duquel chaque enseignant peut inventer selon son style, inventer à partir de chaque sujet, frapper de l'intérieur plutôt que de l'extérieur.

Et ce faisant, il nous devient possible de ne plus absolutiser ni les savoirs, ni les étiquettes collées sur les sujets de telle catégorie sociale ni cette fonction de maître-tout-sachant... Et d'échapper ainsi à un rôle que nous tiendrons à notre insu : fabricants d'enfants symptômes et vendeurs d'armes.

Finalement, qu'est-ce qui pourrait être à l'origine, de cette révolution qui a fait place au surgissement, chez Karima, d'une position de désir, de désir de savoir, du goût, pour la lecture, pour le savoir ?

On pourrait dire :

- Premièrement, que dans la classe, Karima dit non à tout, se met en travers de tout : elle prend sa position décidée contre tout et tous. Elle incarne un « non » absolu.
- Deuxièmement, l'enseignante, face à ce « non » absolu, lui fait une place : elle répond « oui » à ce « non » en le « bordant ».
- Troisièmement, au minime signe de Karima, comme sujet (« Moi aussi »), l'enseignante faire une place à Karima en faisant une place à sa plante : faisant ainsi de la plante une « métaphore du sujet », de ce qui concentre et représente-le désire, le goût et le travail d'elle.
- Quatrièmement, la violence non seulement semble disparaître, mais elle laisse place au contraire à une élève qui prend l'initiative, qui est là avant l'heure, qui prend la parole dans le Conseil, qui se teint aux règles du lien social de la classe : ça pousse chez elle un désir décidé ! Il y a un sujet qui est au poste de commande : un sujet qui dit « oui » !
- Cinquièmement, en trouvant une place, des soins, des arrosages soignés, c'est elle qui trouve une place comme sujet, elle consent à être objet d'attentions.
- Sixièmement, les enseignants sont surpris de cette « naissance d'une position désirante » ! Karima est capable de surprendre « ceux qui savent » !
- Septièmement, l'enseignante ne tombe pas dans le piège d'être intéressé par le faire que Karima s'adonne à l'apprentissage : elle se tient au parcours logique de passer par les temps, les choix, les demandes de Karima.
- Huitièmement, c'est Karima même qui demande d'écrire (là où l'enseignante s'est tenue finement au signifiant qui fait partie des valeurs de Karima, « l'arrosoir » devenant créatrice de métaphores: « Les livres qui arrosent les têtes».
- Il y a, neuvièmement, une inversion de la demande : l'enseignante n'a pas à demander de corriger les fautes, mais c'est Karima même qui demande que l'Autre intervienne pour corriger ses fautes.
- Dixièmement : quelle surprise pour l'enseignante, grâce à ces énormes détours et détours de découvrir que, sous l'horreur de la violence de ces « non », gisait bien cacher un « j'adore lire !»

Enfin, si l'enseignante s'appuie sur le «savoir exposé» de la psychanalyse selon l'orientation de Jacques Lacan et de Jacques-Alain Miller, et y trouve son fil d'Ariane, c'est quand même elle qui s'autorise à s'inclure dans la position terrible de Karima, à parier sur elle, à s'en faire partenaire, en lui disant «oui», en disant oui à sa plante, suivant pas à pas le consentement que Karima lui faisait en vérifiant si elle pouvait compter sur son enseignante, si elle pouvait compter sur le «désir de l'enseignante» et non pas sur sa «demande qu'elle apprenne».

Pourrait-on dire que l'enseignante, dans le jeu désirant avec Karima, a su, discrètement faire entrer dans le « jeu du désire » le « sujet » et sa « satisfaction » : un sujet, qui, dans son jeu, a quitté sa position défensive pour aller à l'attaque de trouve de la joie à jouer avec le désir de l'Autre ici incarné par son enseignante ?

[1] En référence à l'article « Un trou avec quelque chose autour », publié dans *Traces de changements,* n°16

39. Naissance d’une clinique psychanalytique dans des institutions pour enfants dits psychotiques

Antonio Di Ciaccia, Alexander Stevens, Virginio Baio, Véronique Mariage, Bruno de Halleux

Introduction

Situons d’emblée le propre des deux institutions pour enfants dits psychotiques que nous présentons ici, l’Antenne 110 et le Courtil : mettre à l’épreuve de la clinique la théorie psychanalytique de Freud telle que Lacan l’a relue. Cela nous a amenés à nous inspirer dans notre fonctionnement institutionnel de certains principes qui découlent de cet enseignement. Nous avons ainsi créé des institutions qui se fondent sur un paradoxe : bien qu’elles se réclament de la psychanalyse, elles ne l’utilisent pas pour autant - de moins dans un dispositif spécifique, épinglé par Lacan comme « discours de l’analyste ».

L’attachement sans réserve à la théorie de Lacan et l’application des conclusions que nous en tirons-nous ont induits, par une recherche minutieuse, à questionner pas à pas notre propre pratique. Mais ils nous ont valu aussi bien des critiques.

Nous en reprendrons quelques-unes, non pas par amour de la polémique, mais parce que les accueillir et y répondre vaut en retour un plus grand éclaircissement.

Une première critique a été de nous référer, dans la théorie, à un seul enseignement. Une deuxième, d’appliquer dans notre pratique la psychanalyse à des enfants qui auraient besoin d’autre chose que d’un rituel standard miraculeux. Une troisième critique nous reprochait au contraire de ne pas recourir à des séances thérapeutiques standardisées et de nous borner à gérer la vie quotidienne des enfants.

Ces critiques, comme on le voit, sont contradictoires. A cause, pensons-nous, de ce paradoxe sut quoi l’Antenne et le Courtil se fondent : d’être des institutions qui se basent sur la psychanalyse mais qui ne pratiquent pas de cures analytiques.

Mais alors, dans l’institution, la clinique psychanalytique a-t-elle une autre place à prendre ? Nous pensons que oui et que cette place passe par la formalisation d’une clinique en termes psychanalytique, pour nous, lacaniens.

Le projet de travail, dont nous allons détailler quelques points, est essentiellement fondé sur le fait que l’enfant psychotique est inscrit dans le langage même quand, et c’est patent dans l’autisme, il ne s’inscrit pas comme sujet dans la parole. La pétrification signifiante qui le frappe et l’absence de mise en fonction du désir de l’Autre, où il est situé par le défaut de médiation de la métaphore paternelle, vouent l’enfant psychotique à une jouissance débridée où se traduit de multiples manières sa soumission il réagit parfois par un négativisme qui prend les couleurs d’un violent rejet de toute intrusion, vise la destruction de l’autre ou encore l’arrachement d’un fragment de son corps ou de celui de l’autre pour tenter de constituer un organe pour la jouissance séparé de la continuité de son corps à celui de l’autre.

Il nous a semblé que quelques conséquences minimales peuvent être tirées de ces observations pour fonder notre clinique en institution. Il y a lieu certainement d’installer un dire un dire que non à la jouissance, d’introduire un élément tiers qui favorise l’élaboration

signifiante et de situer le travail dans la perspective d'une suppléance au défaut de la psychose.

Quel travail ? Il s'agit du travail préliminaire qui est la condition *sine qua non* pour qu'une question arrive au sujet, question sur la place qu'il occuper auprès de l'Autre. Pour l'enfant, il s'agit qu'une question lui arrive sur son être : d'être symptôme d'un mal-être qui se situe ailleurs, ou d'être objet obturant un fantasme qui le fixe hors-temps. Pour les parents, il s'agit, en parlant de leur enfant, de recréer pour lui l'étoffe d'un roman familial suivant une trame symbolique.

Ce travail est préliminaire, non pas à l'utilisation du dispositif analytique, mais à la question du sujet, et du désir et de la jouissance qui y sont attachés.

Pour essayer d'arriver à cette mise en forme de la question du sujet, l'équipe s'évertue en tactiques diverses qui obéissent à une même stratégie, prenant appui, le plus simplement du monde, sur ce qui fait la vie quotidienne des enfants, le jeu, la scolarité, et, plus largement, la vie sociale.

Bien sûr, notre travail reste préliminaire. Mais ce préliminaire conditionne la suite, soit les issues que chaque sujet aura à trouver pour répondre aux questions qui lui sont posées quant au désir et à la puissance.

Le travail avec les enfants psychotique en institution se pose différemment selon que l'enfant parle et présente quelques phénomènes élémentaires ou éléments délirants, ou qu'il s'agit d'un enfant autiste qui ne parle pas. Dans le premier cas, nous pourrons aider à organiser la tentative d'élaboration délirante alors que dans le second, il est nécessaire d'opérer un forçage signifiant préalable, dont l'occasion est souvent accidentelle.

Le projet de travail dans l'institution nécessite l'élaboration théorique de la clinique qui s'y produit. Le savoir que permet d'un construire la doctrine psychanalytique lacanienne y fait fonction d'élément tiers. En effet, déplaçant l'action des adultes du champ de la réaction immédiate à celui de l'étude des effets produits, la construction d'un savoir sur la clinique et la référence aux mathèmes lacaniens écartent les risques de collage imaginaire entre l'enfant et l'adulte, produisent une interrogation sur les rapports des dits et de l'entendu, et évitent que l'institution vienne prendre le relais du fantasme maternel par où s'est figée la position subjective de l'enfant.

Pour que le sujet puisse répondre, il faut que les questions soient bien posées. Et nous avons trouvé dans la théorie de Lacan - qui, il est vrai, ne s'apparente en rien à un syncrétisme hétéroclite - un enseignement qui interroge d'une façon cohérente et critique les formulations de la psychiatrie et de la psychanalyse à propos de la psychose, et en particulier de la psychose chez l'enfant.
A.D.C.A.S.

L'Antenne 110

L'Antenne 110, une petite institution qui accueille des enfants psychotiques ou ayant des troubles graves de la personnalité, a été créée en 1974 par Antonio Di Ciaccia. On l'a appelée ainsi du fait qu'elle a pris naissance d'une grande institution, un I.M.P., et le numéro 110 correspondait au numéro de la rue Emile Dury à Waterloo où elle a commencé à exister. Dix ans plus tard, en 1984, au moment de sa constitution en Asbl indépendante et après avoir conclu une convention avec le Service des soins de santé de l'Inami, l'Antenne a déménagé aux bords du lac de Genval.

L'Antenne 110, pour orienter sa pratique et déduire dans le cadre du travail avec les enfants psychotique une stratégie, est née du pari de se fier à l'enseignement de Jacques Lacan, et uniquement à celui-ci - ceci contrairement à d'autres institutions qui se réfèrent, entre autres,

à l'enseignement de Jacques Lacan. Son objectif : travailler les conditions nécessaires à une remise en route du désir. Il s'agit donc dans le cadre de l'institution, non pas d'appliquer d'emblée ou de refuser *a priori* le dispositif analytique, mais de repérer et de travailler le préliminaire à tout traitement. Détaillons cela un peu plus.

A partir de l'axiome de Jacques Lacan selon lequel l'inconscient est structuré comme un langage et de son affirmation que l'enfant psychotique est aussi dans le langage, nous avons mis en œuvre dans l'institution un dispositif basé sur les lois du langage. Celui-ci vise à produire la paire signifiante nécessaire pour qu'un sujet surgisse comme effet. Un tel fonctionnement permet bien souvent d'affiner ou même de réviser le diagnostic psychiatrique avec lequel les enfants arrivent dans l'institution. Au moins la moitié des enfants (il y à présent une vingtaine d'enfants de 3 à 14 ans) étiquetés psychotiques se remettent assez rapidement dans le mouvement du désir, s'assujettissent à la chaîne signifiante et peuvent ainsi réintégrer le circuit scolaire et social. Avec d'autres enfants, par contre, le mouvement dans la chaîne signifiante ne se réalise pas, ils restent fixés à un signifiant, seul. Dans ce cas nous considérons que nous avons affaire à de véritables enfants psychotiques, non pas diagnostiqués comme tels à cause de phénomènes liés au comportement, mais psychotiques de structure. Le travail est alors plus ardu. L'on parvient toutefois à une modification subjective, mais ici uniquement grâce à la fonction d'un signifiant, un seul, souvent incarné par un éducateur ou par le nom de l'institution elle-même.

Contrairement à d'autres institutions dont la fonction se réduit à être celle d'une salle d'attente pour thérapeutes, psychologues, psychiatres ou analystes, à l'Antenne le travail est réalisé par les éducateurs eux-mêmes. Ceux-ci, selon leur propre style, selon leur désir, proposent aux enfants des activité et y mettent du leur. Cette stratégie vise à faire entrer les enfants dans une dialectique où le désir des éducateurs et de l'institution tout entière est impliqué. Les différentes activités, qu'elles soient ludiques, éducatives, musicales, culinaires ou autres, n'ont d'autre valeur que de rendre l'adulte présent à l'enfant, et ceci pour faciliter les identifications imaginaires entre éducateurs et enfants, et entre enfants.

Toutes ces activités, comme toute fonction de l'institution et l'organisation même de la maison, se basent sur le principe de la triangulation ou de la référence au tiers. Celle-ci se réalise par le moyen des renvois entre éducateurs, par exemple en faisant référence à un autre éducateur présent, ou à un éducateur absent, ou bien aux différents lieux de paroles des enfants ou à la réunion des adultes. Les éducateurs en conséquent ne sont pas cantonnés dans une position duelle, les enfants quant à eux se trouvent face à un autre manquant, qui consent éventuellement à se poser pour eux en tant que sujets désirants.

Pour les éducateurs cette fonction de triangulation est garantie par la référence à la théorie analytique selon Lacan, par le désir de vouloir en savoir plus sur la psychose. Ceci est assuré notamment par le séminaire hebdomadaire depuis 15 ans est tenu dans l'institution et qui porte toujours sur un texte de Freud ou Lacan. L'institution par ailleurs soutient et favorise la poursuite de la formation des éducateurs, et ceci selon les moyens de chacun. Une telle place accordée à la théorie nous préserve de la fureur de guérir.

Le directeur thérapeutique occupe pour nous une double fonction. D'un côté il est garant d'un « non » quant à une application indue du discours analytique dans l'institution, et d'un « non » à toute relation qui s'incrusterait dans le duel ou dans l'imaginaire. D'un autre côté, il est garant d'un « oui » à la position subjective des enfants, et à celle des éducateurs eux-mêmes. En un mot, pourrait-on dire, le directeur thérapeutique se porte garant de l'impossible garantie que le discours du maître porterait sur l'institution.

Depuis 1983, avec l'exposé de Antonio Di Ciaccia à Prémontré, des membres de l'équipe ont commencé à rendre compte du travail en institution à l'occasion des Journées de l'Ecole de la Cause freudienne en Belgique ou à l'étranger.

Il y a trois ans, toujours dans le cadre de ce « vouloir en savoir plus », le poste du psychologue reconnu par l'Inami est devenu une fonction occupée chaque année par ceux qui parmi les éducateurs (qui, presque tous, ont une licence en psychologie) veulent présenter un projet de recherche sur un des aspects et théorique et pratique du travail fait à l'Antenne. C'est ainsi qu'au début de cette année paraîtra le premier numéro de la revue de l'antenne qu'on a voulu appeler *Préliminaire*. Une façon non seulement de fêter les 15 ans de vie de l'Antenne mais aussi de se donner un autre lieu pour rendre compte du travail de l'institution.

Notons que l'Antenne est devenue un lieu de stage pour des psychologues en formation. Ils viennent des Universités belges et étrangères, parfois même d'autres continents.

Quarto, Psychoanalisi Perspektiven, Freudiana, La Psicoanalisi ont déjà évoqué le travail institutionnel de l'Antenne. *L'Âne* en a parlé pour commenter une étude comparative, réalisée par l'Université de Louvain, entre la plus grande institution pour enfants psychotique en Belgique et la plus petite, l'Antenne 110. Là où la violence contre les enfants est légitimée par la théorie et considérée comme une conséquence nécessaire dans le cas de psychose, on constatait au contraire à l'Antenne l'absence de violence et d'agression. Cela, pensons-nous, est une conséquence de la fonction que la théorie analytique occupe dans l'institution.

Un visiteur étranger commentait un jour en ces termes le travail de l'Antenne : «il s'agit d'un travail réalisé par des éducateurs, certes, mais ceux-ci pour le réussir doivent savoir ce qu'est une analyse ».

V.B. Le Courtil

Le Courtil, fondé en 1983 par Alexandre Stevens, est issu de l'I.M.P. De Leers-Nord. Celui-ci accueillait des enfants dit « débiles ». Progressivement un meilleur repérage clinique permit de distinguer dans cette population une série de cas qui, sous une étiquette de débilité, présentait des troubles de la personnalité plus importants : névrose grave et psychose. Ceux-ci demandaient la mise en place d'une nouvelle structure plus adaptée, rigoureuse dans son articulation clinique et ses références théorique.

La majorité des enfants du Courtil, situé à la frontière près de Lill, sont français. Ils sont âgés de 3 à 21 ans. Les cinq premières années de son existence, le Courtil accueillait seize enfants. Depuis 1988, deux extensions ont été créées. Elles permettent de recevoir trente-cinq enfants.

Comme à l'Antenne 110 on ne fait pas au Courtil de cure analytique et le travail s'appuie sur une seule référence théorique : l'enseignement de Freud et de Lacan. Il s'organise autour de trois grands axes interdépendants : le travail avec les enfants et les adolescents, le travail de réflexion de l'équipe et le travail avec les parents.

La mise en pratique de ces trois axes est sans cesse réinventée par les intervenants eux-mêmes, chacun selon sa propre ingéniosité, selon son propre style. Ce mode de fonctionnement a tout son intérêt pour qu'un désir de travail se soutienne, qu'une dialectique se produise, et que l'habitude ne s'installe pas.

La mise en place du travail dépend aussi de chaque enfant, pris comme sujet individuellement. Jamais il n'y a d'organisation d'un travail conforme, stratégique et établi pour tous - même si un travail individuel n'est pas organisé pour chaque enfant avec une personne particulière. Certains vont ainsi à l'école à temps plein ou partiel ; d'autres sont dirigés quelques heures vers une structure qui pourrait les mener à un apprentissage scolaire. Les enfants participent en outre aux activités « d'atelier » à l'intérieur de l'institution, et aussi à des activités extérieures plus sociales. Toutes ces possibilités sont modulables, jamais décidées une fois pour toutes.

Les ateliers constituent des moments privilégiés, qu'ils soient individuels ou de groupe, Ils permettent une présence particulière à l'enfant. Moment d'observation, d'introduction du signifiant et de repérage symbolique, ils mettent en fonction des traits d'identification ou tentent

de localiser la jouissance. Ils sont soutenus par l'adulte qui se limite à en être le témoin, qui se fait, sans jouer de l'interprétation, le secrétaire de l'aliéné.

Si les ateliers font coupures d'avec le quotidien, celui-ci est tout aussi important. Tous les adultes y prennent part. L'alternance atelier-quotidien, la multiplicité des formes d'interventions, tout en faisant coupure, arrêt, interrogation, introduisant un aller-retour, le renvoi à un autre lieu, un battement minimum pour inscrire le rapport à l'Autre et introduire à la question du désir. Ceci est d'un grand intérêt, surtout pour les enfants psychotiques. Certains d'entre eux peuvent ainsi développer une organisation minimale personnelle, localiser une jouissance débridée, s'accrocher à des traits d'identification, ce qui n'est pas sans produire un apaisement important.

La théorisation de la clinique, à partir du travail et de la vie avec les enfants, constitue une autre dimension essentielle, tierce par excellence. Elle a pour lieu principalement deux séminaires hebdomadaires, l'un théorique, l'autre clinique.

Le séminaire théorique étudie des textes analytiques de Freud et de Lacan. Il offre progressivement un meilleur repérage théorique, outil et tiers pour la clinique.

Le séminaire clinique consiste en une présentation de cas d'enfants du Courtil, préparée par les intervenants. Elaboration du matériel clinique en rapport avec les différentes structures, il interroge la référence théorique. Il constitue pour l'enfant en une façon de faire face au défaut de savoir en jeu pour lui. Il établit son dossier.

C'est dans le fil de ce travail que naît cette année une publication : *Les feuillets psychanalytique du Courtil.*

Les intervenants sont en toute grande majorité de formation universitaire. Ils disposent d'un certain nombre d'heures rétribuées pour participer, selon leur choix, à des formations relevant du champ analytique. Tous sont invités à s'interroger dans un travail de supervision. Beaucoup sont en analyse.

Au Courtil, les parents s'engagent à venir régulièrement parler de leurs enfants, ceci dans le but de constituer son histoire, d'inscrire du signifiant là où il n'y a rien. Ces entretiens dans le discours parental : élément tout à faire important pour l'institution qui, par rapport à l'enfant, a à occuper une place autre. Ils apportent par ailleurs une aide à l'institution dans la façon qu'elle a de moduler l'autonomie, la séparation de l'enfant avec ses parents, séparation qui ne peut se faire que dans le champ de la parole.
V.M

Conclusions

Quelques lignes de force peuvent se dégager de ces deux expériences institutionnelles pour enfants dits psychotiques.

D'abord, si la psychanalyse organise effectivement le dispositif et le fonctionnement de ces institutions, elle ne se trouve pas pour autant comme pratique présente en leur sein. En position extime, la psychanalyse crée en leur centre une place vide qui organise et ordonne la structure de l'institution.

Ainsi ne retrouve-t-on pas cette confusion courante, propre aux institutions « thérapeutiques », qui consiste à rabattre le tranchant d'une clinique psychanalytique sur une clinique d'assistance ou d'aide, voire de bien-être.

Ensuite, cette clinique en termes psychanalytiques doit se formaliser et se différencier selon la structure spéciale où l'enfant réalise la présence de l'objet *a* dans le fantasme de la mère. Or dans le champ de la psychose infantile, les indications de Lacan restent rares ; ceci nous

oblige à tâcher d'élaborer et d'ajuster des constructions à partir des quelques énoncés de Lacan. Dès lors, une large mise au travail s'avère nécessaire pour articuler quelque chose de neuf dans ces institutions pour enfants psychotiques. Par une dialectisation entre la clinique et un essaie de repérage théorique prenant appui sur les mathèmes laissés par Lacan, ces institutions offrent ainsi dans le champ social l'occasion d'une découverte et d'une formation à l'enseignement de Lacan.

Enfin, s'il s'agit ici de la psychanalyse en extension, la mise au travail ne nous dispense pas d'en effort de rigueur ; elle trouve à se déployer dans la création de cartel, groupes de travail et la tenue d'un séminaire régulier, et aussi dans l'organisation d'un cycle de conférences.

La section clinique de Paris, le cours de J.-A. Miller et son séminaire n'ont pas été sans influence sur l'enthousiasme propre à ce mouvement.

B. de Halleux

Bibliographie

Nous donnons ici une brève bibliographie de textes qui portent sur ces deux institutions ainsi que de travaux faits par leurs membres sur la psychose infantile et les problèmes du travail en institution.

- A. Di Ciaccia, « Introduction au groupe de travail sur la psychose chez l'enfant », *Quarto,* n°9, 1983, pp. 20-22
« À propos d'une institution », *Quarto,* n°15,1984, pp.33-36, suivi d'un entretien, pp.36-38
« Un'instituzione per bambini psicotici », *Freudiano,* n°4, 1984, pp. 83-87
« À propos d'une institution », R. Depuydt-Berte et M. Legrand, *Psychiatrie, autisme infantile et Société,* Cabay, Louvain-La-Neuve, 1985, pp.107-113.
« Instelling en genieten », *Psychoanalytische Perspektieven,* n°9, 1986.
« Savoir et institution », *L'enfant et la jouissance, Analytica,* n°51, Navarin, Paris, 1987, pp.119-125.
« Nota sul bambin e la psicosi in Lacan », *La psicoanalisi,* n°1, 1987, pp.103-110.
- V. Baio, « Bambino, psicosi e istituzione, *La psicoanalisi,* n°1, 1987, pp. 142-145.
« L'enfant au gobelet rouge », *Une clinique psychanalytique de l'autisme ?* Toulouse, 1987, pp. 3-15.
- B.de Halleux, M. Marot, « Antenne 110, une institution pour enfants psychotiques », *Projets et Perspectives,* n°12, 1987, pp.6-7.
- A. Di Ciaccia, « quelques notes sur la psychose chez l'enfant dans l'enseignement de Jacques Lacan », *La clinique différentielle des psychoses,* Navarin, Paris, 1988, pp. 184-189.
- M.-H. Brousse, « L'Antenne 110 », *L'Âne,* n°33, 1988, pp. 3-4.
- B. De Halleux, exposé en table ronde de Journées de Printemps de l'ECF 1988, compte rendu dans les *Actes de l'Ecole de la Cause freudienne,* XIV, pp.100-101
- V. Baio, « Il bambino delle tazza », La *psicoanalisi*, n°4, 1988, pp. 150-157.
- P. Bouillot, « quelques remarques sur l'expérience psychanalytique des psychoses en institution », *Les Feuillets du Courtil,* 1, pp. 45-57.
- D. Haarscher, « Du préalable aux préliminaires », *Les feuillets du Courtil,* 1, pp. 49-57
- D. Holvoet, « D'une tentative de localisation de la jouissance avec un enfant autiste », *Les feuillets du Courtil,* 1, pp. 69-75
- A. Lysy-Stevens, « Articulations clinique » ; *Les feuillets du Courtil,* 1, pp. 25-33
- V. Mariage, « D'un travail clinique en institution avec un enfant psychotique », *Les feuillets du Courtil,* 1, pp. 59-67. De la question du sujet dans la psychose de l'enfant », *Préliminaire*, 1, pp. 33-41
- A. Stevens, « La clinique psychanalytique dans une institution d'enfants », *Les feuillets du Courtil,* 1, pp.37-43. A paraître en espagnol dans un prochain numéro de *Malentendido* (Buenos-Aires).
« L'holophrase, entre psychose et psychosomatique », *Ornicar ?* n> 42, 1987, pp. 64-71.
« Trois places du savoir en institution », Analytica, *n°51, pp. 110-118.*
« Les psicosis en el Seminario XI de J. Lacan », *Vectores del acontecer analitico* (Buenos-Aires), 4/5, pp. 110-16
« A psychotic child, the question of holophrasis » (en hébreu), *Neiv-letter tp, (Israël), 2, 1989.*
« Itard ou la première observation d'un enfant fou ». Quarto, *n°9, 1983, pp. 40-41.*

40. Qu’est-ce qui a changé ?

Virginio Baio

Après Strasbourg et Biarritz, la Journée de travail du 5 octobre à Paris, sur le thème « Qu’est-ce qui a changé ? », a permis de serrer des nouvelles questions sur la passe.

Dans ses remarques conclusives, Marie-Hélène Brousse soulignait différents points. Une nouvelle préoccupation : les analystes prennent-ils la passe comme boussole de la direction de la cure ? Ne conviendrait-il pas de distinguer, du renoncement à la jouissance, la perte ? Perdre est le contraire de renoncer. Enfin, elle remarquait la capacité démonstrative et la grande simplicité des exposés où ce que l’on apprend d’une cure peut, d’une façon surprenante, se réduire à une phrase.

Albert Nguyen a parlé de la perte de jouissance sous l’angle de la privation et de la rencontre avec l’Autre sexe. Il a distingué dans la passe, quatre modes de transmission du savoir : pour le passeur, un vouloir transmettre ; pour le cartel, une demande de transmettre ; pour le passant, un désir de transmettre ; pour l’AE, un devoir de transmettre. Il a soulevé un certain nombre de questions, et notamment la suivante : comment éviter la répétition des mots, des scansions de l’analyste, et même la répétition de son style ? Enfin, il a soutenu qu’il reste à l’AE à laisser choir sa construction pour la faire inconsister.

Anne Szulzynger a démontré que la passe change la non-réponse de l'analyste en un point essentiel : la passe implique non seulement la rencontre avec S(A), mais également son acceptation. La passe doit être, pour l'analyste du passant, un lieu vide de jouissance, et pour l’AE, dégonflée de toute valeur narcissique. Elle a appréhendé l’amour à la fin de l’analyse en termes « d’assèchement » du transfert, ou mieux, à partir d’un rêve, « comme ce qu’il reste de ces amours, une ombres de fleurs dans un rêve».

Anne Lopez a mis l’accent sur les coordonnées d’un moment de passe, en tant qu’elle est une découverte naïve. Elle a interrogé la logique du temps pour conclure et la certitude de la fin de l’analyse. Elle a énoncé un « pas de passe sans fin d’analyse ». Choisir de prendre la relève de l’acte analytique est un choix de désir, qui ne s’obtient que de franchir sa propre horreur de savoir pour un désire de savoir sans jouissance, un désir épuré de la jouissance qui le liait au désir de l’Autre.

Hugo Freda a mis la passe de J. Lacan en perspective avec S. Freud et ses cas cliniques. Freud essayait de saisir la valeur paradigmatique de ses cas cliniques jusqu’à les réduire à une phrase (« On bat un enfant »), jusqu’à faire de lui-même un cas clinique. Lacan, lui, a pensé une série de nouveaux cas, les psychanalystes, qui sont le produit de la cure où une expérience est élevée à la catégorie de paradigme. Ainsi la passe ouvre-t-elle sur un espace clinique nouveau et sur une nouvelle direction de la cure.

Monique Kusnierek a témoigné de ce que l’analyse ne met à l'abri ni de l’angoisse, ni des mauvaises rencontres. Mais, en ces occasions, un nouveau quart de tour se produit qui, non seulement extrait de l’angoisse, mais aussi emporte avec lui la certitude que quelque chose de nouveau s’apprend et porte à conséquence. Cette certitude vient d’un nouvel ordre qui s’impose à « j », et auquel « j » se soumet. Ce nouvel ordre substitue, à la répétition mortifère, un désir plus fort que la mort, un désir qui n’est pas du sujet, qui se révèle être ce qui a opéré dans la cure et ce qui s’est transmis.

Pour Francisco Pereña, parler en son nom propre, à la fois relève de la solitude, dit la gratitude envers Lacan et l’Ecole, et fait entrer dans le torrent de la transmission. C’est également découvrir le désir que l’acte porte à conséquence. Et c’est un mode de découvrir la liberté. La

passe permet qu'un style nouveau fasse surface. Ce style résulte de l'impossible à dire, de la limite à la concertation et du vide : « L'acéphale de la pulsion prend la tête du désir ».

Il a aussi été question de la langue des AE. Il s'agit, pour Jacques-Alain Miller, de sortir la passe de son code pour ne pas gommer le plus particulier. Il a proposé un « Retrouve Babel », pour que la modalité du plus coupant du privé des AE soit de nature à infléchir le concept général et, ainsi, toucher à l'intangible de la théorie. Colette Soler a souligné que, dans les moments de passe, alors que l'on a tendance à les distinguer, le « ce qu'on dit » et le « ce que c'est » désignent la même chose.

41. Qui interprète dans l'autisme ?

Virginio Baio

Dans le contexte non seulement de l'institut freudien de Rome mais aussi du Secrétariat de Tome de l'EEP, régulièrement nous travaillons sur la clinique de l'autisme. Je voudrais ici rendre compte en quoi, grâce à un travail clinique en institution, nous pourrions cerner la place possible et la fonction de l'interprétation chez ces enfants. Dans cette « pratique à plusieurs en institution » avec ces enfants, nous sommes témoins, d'une manière de plus en plus évidente, de certains aspects cliniques qui nous poussent à nous poser bien des questions et, à la limite, à émettre des hypothèses.

Une première hypothèse est celle que ces enfants, que Léo Kanner décrit comme souffrant d'un syndrome spécifique d'autisme infantile, gagneraient peut-être à être considérés comme des sujets psychotiques déjà en position de traiter leur Autre fou, grâce à une construction, qui est une construction interprétative, à charge du sujet lui-même.

Une deuxième hypothèse est que leur interprétation répétitive, que l'on qualifie de stéréotypies, ne peut devenir métonymique qu'à la condition que le sujet fasse la rencontre d'un « notaire » singulier.

Une troisième hypothèse est que la production d'un tel savoir métonymique répond à la logique d'un sujet qui essaie de «se produire »[1] grâce à un savoir particulier qui le soustrait au tout savoir de l'Autre. On pourrait le dire à travers ce qu'Yves, un enfant autiste, nous amène.[2] Yves qui arrive dans l'institution à cinq ans, passe son temps à écouter le battement qu'il applique aux emballages plastifiés des biscuits. Il ne parle pas, il semble ne pas entendre. En même temps, il ne mange pas, mais il ronge juste le bord des biscuits.

Traitement de l'objet de l'Autre

Nous lui donnons alors des biscuits entamés, des bouts de biscuits, et à table nous prenons l'habitude de ne pas lui servir tous les éléments du menu, mais par exemple, uniquement deux des trois éléments que comporte le menu.

Sa réponse est fulgurante. Yves se met en effet, à réclamer l'élément qui lui manque, et ses difficultés face à la nourriture peu à peu disparaissent.

Traitement du savoir de l'Autre

A partir du tapotage de ces emballages plastifiées, Yves interpelle Françoise, la *logopède*, pour qu'elle découpe les *logos* de ces emballages. Ensuite il s'intéresse aux emballages des magicolors, puis aux magicolors eux-mêmes : il ôte leur capuchon et les dispose dans un alignement parfait, tout en veillant à ce qu'il n'y ait aucun écart entre eux.

Un jour, Yves apporte une boîte de Kinder dans laquelle il fait un trou, un encadrement avec les ciseaux, et qu'on gardera dans son armoire.

Il se sert aussi des ciseaux pour découper dans une revue un bout de papier qu'il fait fonctionner comme une porte qui s'ouvre et qui se ferme sur la feuille même. Puis il colle cette porte sur l'encadrement vide de la boîte de Kinder. C'est ainsi qu'il parle ensuite de la maison, de la maison cassée qu'il faut réparer.
La logopède se montre toujours docile en dessinant, en écrivant tout ce que Yves lui dit, en répétant rigoureusement les phrases que Yves prononce, en le suivant dans l'exploration et la vérification des parcours des canalisations dans la maison.

C'est ainsi que, peu à peu Yves introduit dans la maison des personnages de son entourage et commence à départager ce qui est à l'intérieur et à l'extérieur de la maison. Il vérifie tous

les circuits de l'eau, du chauffage, du gaz, depuis l'endroit d'où ils partent jusqu'à celui où ils aboutissent.

Une fois nommées les différentes parties de la maison (ça c'est la fenêtre, ça c'est la douche chaude et froide, etc. ») il se met à positionner la maison par rapport à son environnement, le jardin, les trottoirs, les voitures. Enfin, il réalise des circuits de plus en plus complexes, de plus en plus articulés, comprenant la maison, les travaux dans la maison, les environs, gare et les rails du train.

C'est ainsi que le langage d'Yves s'enrichit et devient de plus en plus cohérent, même si des troubles du langage signent sa position psychotique. Il dit par exemple : « Ils pleurent les ciseaux, ils sont cassés » ou « Le tuyau de la hotte respire ». Face à tous ces éléments cliniques, nous nous posons une triple question.

Tout d'abord, quelle est la structure et la fonction de cette construction, qui consiste à répéter sans cesse ce battement qu'Yves fait subir à ces emballages ? Ensuite, quelles doivent être les conditions de notre présence pour que nous soyons inclus dans l'opération interprétative une production subjective est-elle possible ?

Qui interprète ?

Yves arrive avec, déjà, une interprétation de départ : un battement fait d'un (+) et d'un (-), un rythme qu'il applique aux emballages, aux enveloppes d'objets liés à l'oralité. Yves se promène avec dans les mains, comme Éric Laurent propose de le lire, une interprétation.[3] Une interprétation faire d'un emballage, d'une enveloppe de l'objet oral.

C'est un montage étrange, une interprétation métonymique, une interprétation où il n'y a pas de métaphore. C'est un montage par lequel un sujet vise à se « présenter », vise à couvrir l'absence de métaphorisation.

Mais il y a métonymie. Yves passe du traitement de l'objet oral qu'il est pour l'Autre à la construction de cette métaphore délirante qui se métonymise dans une série rigoureuse : emballages, Kinder, porte, maison, environnement, circuits des transports. Nous avons là, dans ces constructions métonymiques, des tentatives de métaphorisation ?

Ne faudrait-il pas dire que, par ces battements qu'il fait subir aux emballages, nous sommes en présence d'une « machine interprétative », d'un savoir par lequel Yves se « présentifie », tente de s'en faire l'effet, c'est-à-dire de se « produire » comme sujet. Et s'il y parvient, ce n'est qu'à la condition de porter une régulation, une négativation sur l'objet oral, qu'il est pour l'Autre.

Ce montage interprétatif étonnant ne viendrait-il pas alors comme un voile dans le réel pour s'interposer entre l'Autre déréglé et une place ainsi possible pour le sujet ?

Un S2 singulier

Nous découvrons qu'Yves arrive dans l'institution en étant déjà au travail ; il a déjà une première interprétation délirante, qui ne se métonymise que grâce à l'offre de partenaires (la logopède ou les autres éducateurs) qui se prêtent docilement, selon l'expression d'une patiente, à « faire le notaire », c'est-à-dire qui se prêtent à faire acte notarié du savoir interprétatif d'Yves.

Ils se prêtent dans le sens non pas qu'ils sortent machinalement leurs cahiers pour « faire les scribes », pour le suivre partout dans la maison ou dans la ville en écrivant tout ce qu'il dit, mais en tant qu'en position d'un « S2 singulier », ils lui renvoient qu'ils ont bien « reçu » son savoir, que c'est bien noté, et que, pour eux, cela fait acte. En position de S2 singulier, en tant que ce S2 est vide de savoir, un S2 qui se règle sur le savoir interprétatif du sujet. Un S2 qui n'a que la fonction d'acter ce savoir interprétatif d'Yves.

Mais il ne suffit donc pas qu'ils se proposent en tant que notaires : ils ont à manœuvrer pour que Yves lui-même les installe à cette place de notaires.

Yves peut ainsi vérifier qu'ils sont dociles à son énonciation et à ses énonces. Prêt, cependant, à bondir, à dire « non » à tous ceux qui pourraient se mettre en travers de la construction qu'il en train de réaliser.

Faute de l'effet de nouage métaphorique de sa construction métonymique, Yves tente d'y suppléer grâce à la position de ce S2 singulier des éducateurs, qui consiste à devenir le lieu où se noue, se fixe, se « métaphorise » enfin, d'une certaine façon, son savoir nouveau.

La fonction de ce savoir interprétatif

Se pose alors la question de la fonction de ce savoir interprétatif métonymique, qu'Yves construit. Ne pourrait-on pas dire que, faute de la fonction paternelle, la jouissance, dans la psychose, reste dans le champ de l'Autre jouissance.

L'interprétation alors ne viserait en fait que l'introduction d'une « barre de suppléance » entre Jouissance et Autre. Barre de suppléance qui n'est rien d'autre que ce savoir interprétatif nouveau d'Yves :

$$\frac{\text{Autre}}{\text{Jouissance}}$$

Un savoir interprétatif nouveau qui viendrait, comme le propose E. Laurent, décompléter le tout-savoir de l'Autre déréglé.[4] Ce savoir interprétatif nouveau aurait un effet de négativation sur l'Autre, dans un geste, sur le versant du sujet, tout à fait ironique.

Enfin, nous constatons que tous ces enfants ne parviennent à se relancer dans une construction métonymique délirante, que si, auparavant, une certaine négativation de l'objet a été réalisée.

---

[1] Selon une expression de J.-A. Miller. « Produire le sujet ?», *Acte de l'Ecole de la Cause freudienne,* IV, pp. 50-52

[2] L'Antenne 110, « L'autiste : un psychotique au travail » *Préliminaire,* 5, pp. 7-18

[3] A l'occasion du commentaire du cas, présenté par V. Baio et M. Daubresse, « Kim, l'enfant à la chambre à air », à l'institution freudien de Rome, le 5 novembre 1995.

[4] Aux Journées de l'ECF-Section Belge, à Namur, le 25 mars 1991.

42. Le réel dans une pratique à plusieurs

Virginio Baio

La pratique à plusieurs comme mode de réponse ou de rectification du sujet avec le réel.

Je remercie Françoise Labridy et ses collègues de l'ACF-Est pour leur invitation qui m'a surpris. A l'Antenne 110, nous sommes surpris de la nouvelle attention que suscite notre pratique en institution, dans laquelle nous sommes plongés depuis 1973. Nous sommes surpris, non par l'intérêt qu'on porte à notre travail, mais parce que nous somme, sans le savoir, sur la piste d'une nouvelle clinique. Nous devons celle-ci à un psychanalyste italien[1] qui, à partir de Freud et de Lacan, a ouvert de nouvelles pistes de travail. Il a été à l'origine d'une pratique toute particulière, que 24 ans plus tard Jacques-Alain Miller appellera «la pratique à plusieurs ».
Je voudrais travailler avec vous ces questions :

Le parcours de ce soir :

1. Quelle est la fonction des éducateurs pour des enfants névrosées et psychotique, concernant ce qu'ils ont découvert comme solution à leur malaise, comme version de réponse au réel en jeu dans la névrose et dans la psychose ?
2. Quelles sont les conditions que doivent traverser ces éducateurs pour traiter le réel en jeu chez ces enfants ?
3. En quoi la pratique à plusieurs facilite-t-elle de telles conditions ?
4. Pourquoi cette pratique à plusieurs pourrait-elle être déjà une anticipation d'une version d'Ecole ?
5. Que gagnons-nous, en travaillant à plusieurs, dans notre pratique dire privée ?

Quelles sont mes questions ?

Pourquoi proposer à des enfants de sortir du circuit dit normal ? Qu'y gagne le sujet ? Quelles sont les conditions requises des éducateurs pour réaliser les opérations exigées ? Quelle sont ces opérations ? Sur quoi ou sur qui porte le traitement ? Qui a le monopole du traitement ? Quelle est la fonction du savoir dans l'institution ? Comment traite-t-on le transfert ? Quels sont les résultats ? Quelle est la plus-value de nos institutions par rapport aux autres ?

Première condition : d'où opérer ?

Il s'agit de cerner les conditions nécessaires dans ce champ afin que ces enfants puissent traiter leur malaise, leur impasse liée au réel. Pour cela, il nous faut repérer la version de l'Autre afin d'être preste comme partenaires dans les opérations à accomplir. En conséquence, nous nous demandons de quelle place nous avons à opérer. Mais pour répondre à cette question, il nous faut avant tout répondre à une première question : qui est le malade ? De quoi souffre-t-il ? Car il s'agit de ne pas se tromper quant au champ à partir duquel opérer. Si dans la névrose, nous opérons à partir du champ de l'Autre, dans la psychose, nous opérons à partir du champ du sujet.

	Sujet	**Autre**
Névrose		d'où (X)
Psychose	d'où (/)	Ⱥ

Deuxième condition : le sujet, au centre (première révolution)

Antonio Di Ciaccia, le fondateur, met au centre de ce champ institutionnel le sujet et il suspend tout traitement psychothérapique ainsi que toute autre forme de traitement. Il arrêta la précipitation à opérer des psychologues, des orthophonistes, des kinésithérapeutes pour cerner qui est malade et à quoi a-t-il mal. Je vais présenter en parallèle deux cas celui de Daniela, une jeune fille névrosée, et celui de Tano, un enfant autiste c'est-à-dire psychotique.

Daniela

« Le repas du soir est prêt et je m'occupe de servir les enfants lorsque, soudain, mon regard se trouve saisi par la vue que m'offre Daniela », dit un éducateur. « Avec une lame de rasoir, elle entaille ses bras de longues coupures et exhibe ainsi ses plaies sanguinolentes. Dans le même temps, elle me semble être à l'affût de mon regard et y chercher, par l'effroi qu'elle y provoque, une certaine jubilation ».

A 13 ans, elle a déjà eu des relations sexuelles ; elle fume, se drogue et a déjà tenté de ses suicider. Dès son premier jour de présence, nous sommes complètement abasourdis par le raz de marée qu'elle déclenche. C'est une véritable tornade qui traverse notre maison.

Tano

Tano a 5 ans ; pendant des heures, il fait passer un camion rouge devant sa figure en faisant le bruit du moteur. Il semble sourd, muet et aveugle à tout ce qui se passe autour de lui. Il ne va pas aux toilettes, pousse souvent et à l'improviste des hurlements. Un jour qui s'ouvre une porte devant lui, il pousse un hurlement, se précipite sur une éducatrice et se masturbe contre elle.

Voici deux enfants, Daniela et Tano, qui arrivent dans l'institution. La première question que nous nous sommes posés a été celle de cerner la position subjective les orientant dans leur rapport à l'Autre, de repérer ce qui articulait leur rapport à l'Autre.

Mettre le sujet au centre, à la première place n'est pas seulement une opération de repérage du sujet dans la structure. C'est avant tout, avant d'avoir repéré la structure, « dire que oui au sujet ». Dire que oui dans le sens où, au-delà de tout ce par quoi le sujet se présent (les cartes de crédit de son comportement), c'est pour nous un préliminaire absolu que celui qui consiste à lui donner une place.

« Dire que oui au sujet »

Comment leur dire que oui ?

Avec Daniela qui s'est échappée et, pour qui, on a dû faire intervenir la police afin de la retrouver, nous avons fait à son retour une réunion d'urgence avec la directrice et le directeur thérapeutique. A la fin de la réunion et alors que Daniela ne s'attend qu'à être grondée et punie, elle reçoit de la directrice un petit paquet. « C'est un paquet pour toi !» ; elle en reste toute surprise.

Avec les enfants qui ne parlent pas, comme Tano, nous faisons le lundi matin une réunion dite de paroles. Nous donnons la parole aux enfants, même s'ils sont autistes et ne parlent pas. Et gare à ceux qui les empêchent de parler ou qui font du bruit pendant qu'un enfant comme Tano a la parole : « arrête !», nous arrive-t-il de dire à d'autres enfants, « tu empêches d'écouter Tano !» ...même si Tano se tait depuis cinq minutes.

Qui est le malade ? A quoi Daniela et Tano ont-ils mal ?

Daniela est la fille unique d'un couple où la maman, prostituée, décide de faire un enfant avec son homme, malade des nerfs, parce qu'un psychiatre lui aurait dit : «si vous faites un enfant à votre mari, vous pourrez le sauver de sa maladie ». Un an et demi après la naissance de Daniela, le père se suicide en absorbant médicaments et alcool. « Vous voyez, nous dit la mère le jour où elle amène Daniela, elle a servi à rien, elle n'a pas réussi à sauver son père ». Daniela dessine sur le mur de sa chambre une croix avec, écrit en dessous, un : « papa, pourquoi ?».

Tano est seul dans son monde, sourd, aveugle et muet à l'Autre. Son rapport aux objets oral et anal est problématique.
Daniela interroge le désir de son père suicidé.
Tano n'a pas été séparé de l'Autre.
Daniela cherche l'Autre pour qu'il dise son désir, ce qu'elle est dans son désir.
Tano se met à l'abri, à l'asile de l'Autre ; il essaye de le faire inexistant.

Quel est le problème ?

Chez Daniela, il s'agit d'une identification à son père, dans son statut de déchet, réduit à un hors-norme. Daniela jouit sous ce trait prélevé chez le père. Son symptôme se nourrit d'un fantasme qu'on pourrait isoler dans la formulation : « un père se tue ». C'est un programme de jouissance que Daniela s'est donné et qui nourrit sa modalité de jouir.

Chez Tano, il s'agit d'une position d'un sujet qui essaie de trouver une solution à un « pas-de-séparation-de-l 'Autre ». Il a des hallucinations où l'Autre existe comme volonté de jouissance du sujet.

On a du réel en jeu chez Daniela et chez Tano. Chez Daniela, le réel est localisable dans se jouissance su symptôme. Chez Tano, dans l'irruption de l'Autre comme jouissant du sujet : Tano est jouir par l'Autre lorsqu'il se précipite à «se masturber » contre l'éducatrice. Il serait plus correct de dire qu'il est masturbé par l'Autre, que l'Autre jouit de lui.

Quelle opération le sujet a-t-il à accomplir ?

Daniela

Une opération par laquelle elle convoque l'Autre, mais quel Autre ? Nous savons qu'elle convoque l'Autre du désir. Mais ce qui fait problème est le fait qu'elle ne demande ni ne désire; au contraire, elle jouit dans son symptôme. Elle se présente en nous mettant au pied du mur de sa modalité de jouir dans son symptôme. Elle a besoin de certaine condition pour jouir : celles d'avoir au moins un spectateur : il lui faut l'Autre.
Daniela ne jouit dans son symptôme qu'à la condition que l'Autre soit divisé par sa jouissance. Cela nous met en difficulté, nous sommes divisés. Elle arrive chez nous après avoir été mise à la porte de plusieurs autres écoles et institutions. Alors, on s'adresse à nous comme dernier recours, toute solution psychothérapeutique ayant échoué. L'opération consiste donc à la déloger de sa modalité de jouissance pour qu'elle se mette à désirer.

Tano

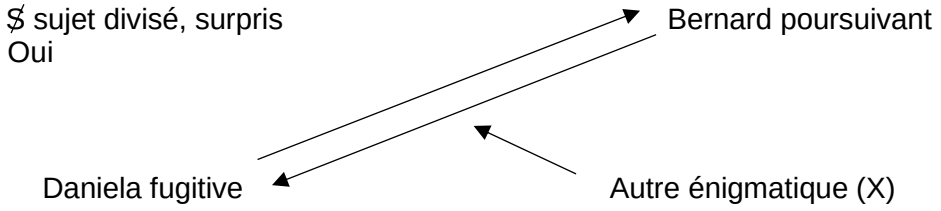
Avec Tano, l'opération à accomplir est une opération de rectification de jouissance. Mais il ne s'agit pas de rectifier la modalité de jouissance du sujet comme chez Daniela, mais de rectifier la jouissance de l'Autre : c'est l'Autre qui jouit du sujet en tant qu'objet de l'Autre.

Le travail de rectification

Avec Daniela

Voici une séquence qui est paradigmatique et qui est devenue pour nous presque un classique. Chaque fois que j'ai à en parler, j'y découvre des aspects nouveaux.
Daniela s'est enfouie, elle a fugué. La directrice demande à Bernard, un éducateur, de la rattraper. Bernard court vite, il la retrouve sans problème mais quand Daniela aperçoit Bernard, elle s'enfuit de plus belle. Alors, Bernard court, court et au moment où il est sur le point de la rejoindre, au lieu de l'agripper, il continue sa course en laissant Daniela bouche bée, stupéfaite et interrogative. Daniela, en transgressant la règle, provoque la position de Bernard comme poursuivant. Qui est le meneur ? Daniela. Jusqu'au moment où Bernard l'attrapera, pour lui faire la loi. Mais Bernard, par sa manœuvre surprenante, réussit d'un seul coup plusieurs opérations :
1. Il passe du statut de poursuivant où Daniela le met à celui d'Autre. Il choisit un nouveau lieu « d'où répondre ». Bernard répond d'un Autre lieu.

2. Cela a pour effet, chez Daniela, d'être convoquée par Bernard, non comme personne mais comme sujet quand elle reste bouche bée, stupéfaite et interrogative.
3. Bernard convoque le sujet en lui disant « oui ». « Gare à moi si je marche ou si je cours sur la plate-bande du sujet, si je l'agrippe, si j'ai une mainmise sur lui ».
4. Bernard va donc au-delà, non seulement dans sa course, mais il va au-delà, non seulement dans sa course, mais il va au-delà de la position transgressive par laquelle Daniela se fait représenter.



5. Daniela, en tant que sujet, est un sujet divisé, un sujet qui n'est plus représenté par le signifiant «la fugitive ».
6. Cela a pour effet le surgissement chez elle, en tant que sujet, d'une question : « qui suis-je pour Bernard ?»
7. Question qui est effet de surgissement d'une énigme dans le champ de l'Autre : « que me veut-il ? Que veut-il me dire par là ?».
8. Au lieu de la gronder et de faire appliquer la loi, Bernard choisit que ce soit un «X », inclus dans sa manœuvre, à faire la loi. Que ce soit le désir à faire la loi ?
Alors que dans la psychose, il faut aussi faire la loi mais à l'Autre du psychotique.

En conclusion, Bernard met Daniela en tension. Par un même coup de magie, Bernard dit « oui » au sujet transformant la fuite en énigme pour la fugitive elle-même. Daniela se trouve ainsi mise en tension entre ces deux pôles : question et énigmes. A présent, c'est Daniela qui est mise au travail de courir. Courir derrière le X du désir de l'Autre. Mais le dernier mot est laissé au sujet, à Daniela : c'est à lui de consentir ou pas à notre offre.

Nous avons là un petit échantillon de la pratique à plusieurs : là où nous croyons voir deux acteurs, nous en avons davantage : Daniela la fugitive, Bernard le poursuivant, le sujet, l'Autre, la question qui surgit chez Daniela, qui devient à son tour poursuivante grâce à l'énigme dont Bernard se fait support par l'acte de dépassement.

Il est minuit et c'est le bordel complet, aucun des douze enfants de l'internant ne dort. Daniela est déchaînée. Les éducateurs sont dépassés. Ils téléphonent alors au directeur thérapeutique. Celui-ci arrive, il est presqu'une heure du matin. Les enfants sont enfin au lit, seule Daniela est encore debout. Elle est inquiète, elle sait qu'elle va se faire ramasser par le directeur thérapeutique et que sans doute elle sera renvoyée.
Antonio Di Ciaccia sonne. Soulagement des deux éducateurs. Il entre dans le salon où règne un bric à brac indescriptible. Il ne dit qu'une chose à Daniela. Il la regarde droit dans les yeux et il lui souffle : « Mais Daniela pourquoi ne vas-tu demander à une femme qu'elle te montre comment on se maquille ?» Et il rentre à Bruxelles.

Que faisons-nous ? Nous essayons de ne pas dire ce que nous attendons d'elle, nous essayons d'entretenir et d'alimenter un X de l'énigme sans, cependant, jamais le prendre en compte. Par exemple, si un jour elle essaye d'ouvrir ses blessures et qu'elle saigne abondamment, l'éducateur lui fera des compliments sur ses cheveux. Si elle nous demande une cigarette, nous lui en donnerons trois. Si elle demande à une éducatrice qu'elle aime, de travailler avec elle, Daniela peut s'entendre dire : « Le directeur thérapeutique m'a interdit de travailler avec toi ». Les éducateurs essayent d'opérer à partir du non-sens, de la surprise, de l'humour.

Peu à peu, Daniela quitte sa position pour se mettre à un autre travail. « Je fais la folle, nous dit-elle, parce que je suis bien chez vous. Mais si je fais la fille sage, il n'y a plus aucune raison pour que vous me gardiez ».

Elle est prête à aller parler de ce qui ne va pas chez elle. Nous lui proposons alors d'aller voir une femme psychanalyste. Elle arrive à faire changer son symptôme d'usage. Elle ne s'en sert plus pour jouir.

Peu de temps après Daniela décide de partir de l'institution. Elle nous écrit que l'Antenne lui manque. C'est la première fois qu'elle dit que quelque chose, qui ne soit pas alcool, médicament ou cigarette, lui manque.

Avec Tano
Tano comment à s'intéresser à la terre et aux astres. Il demande à Nicole de lui apporter des livres et de lui expliquer les dessins. Lorsqu'il s'intéresse aux trains, l'atelier se déplace à la gare où, en attendant le train, il demande à Nicole si les gens sont des hommes ou des femmes. C'est ensuite le tour d'une librairie, de l'église de Genval et enfin du monument aux morts. Sur le chemin du circuit, toujours parcouru dans le même ordre, il pose toujours les mêmes questions, toujours au même endroit. Par exemple : « Où vont les flèches des panneaux de signalisation ?»

Tano accepte n'importe quelle réponse de Nicole mais si Nicole hésite, alors il se déchaîne : soit il se précipite pour se jeter sous le train soit il piétine les fleurs du monument. Lorsque Nicole ne sait pas expliquer la présence d'un trou dans les vitraux de l'église, Tano se précipite pour donner des coups de pied à l'autel. Il se pacifie quand elle lui propose d'aller s'asseoir à sa place à lui dans l'église.

On voit comment Tano, faute de la signification phallique, est au travail pour construire une signification délirante via son circuit métonymiquement rigoureux avec la vérification des réponses.

Tano avec son camion rouge est déjà au travail pour réaliser une séparation de suppléance d'avec l'Autre dangereux. Tano a sa stratégie : celle de mettre en place un circuit métonymique, de construire un savoir nouveau délirant qui a la fonction de décompléter le tout savoir de l'Autre fou. Une séparation qui consiste à « dire non » à son Autre grâce précisément à la construction délirante.

D'où opérons-nous ?

D'où les éducateurs opèrent-ils pour que le sujet réalise la rectification ou de son symptôme ou de la jouissance de l'Autre.

Dans le cas de Daniela, les éducateurs opèrent à partir du lieu de l'Autre en tant que ce champ de l'autre est habité, traversé par un X énigmatique. Il s'agit d'un X qui est la condition pour que le sujet soit convoqué au guichet du désir de l'Autre. C'est grâce à une telle convocation que le sujet se détache de la prise dans son symptôme et de la jouissance, pour la mettre au désir de l'Autre. Ainsi le sujet se relance dans le mouvement désirant grâce à la fréquentation du désir de l'Autre et de la place qu'il y a creusé.

Dans le cas de Tano, les éducateurs opèrent à partir du champ du sujet. Ils manœuvrent pour que Tano les inclue comme partenaires, dans la perspective de la rectification de son Autre fou, pour que Tano les inclue dans la réalisation de sa construction délirante. Sa construction délirante ne parvient à le mettre à l'abri de l'Autre qu'à la condition d'avoir un « effet d'écriture » c'est-à-dire de se loger, de se localiser chez cet Autre réglé que sont les éducateurs.
Avec Tano, les éducateurs opèrent donc d'une position réglée au sens où ils ne jouissent ni du regard ni de la voix. Ils opèrent en tant qu'ils ne demandent pas ; ils ne désirent rien par

rapport à lui mais ils sont prêts soit à dire non, à gueuler sur l'Autre fou, soit à se faire le lieu de vérification du délire du sujet.

Qu'ont produit ces opérations ?

Par ces opérations, Daniela a retrouvé une position où elle interroge sa modalité de jouir dans le symptôme, en en prenant distance et en retrouvant une autre place dans le lien social.

Tano, au fur et à mesure qu'il réalise sa construction, trouve le goût d'apprendre, de lire et d'écrire. Après trois ans de travail, il est prêt à aller dans une école spéciale. Il est capable d'être avec les adultes, les autres enfants, capables de se mêler à eux et de jouer avec.

Les conditions des éducateurs

Quelles sont donc les conditions qui doivent traverser les éducateurs ?

Dans le cas des enfants névrosés, il suffit que les éducateurs fassent intervenir leurs signifiants, les signifiants où ils se sentent bien, il s'agit de faire jouer les signifiants plutôt sur leur versant de non-sens. Il s'agit de garder le sujet en tension entre deux signifiants. On pourrait dire que c'est à la condition d'entretenir le X entre deux signifiants que le sujet est poussé à construire, à vérifier, à corriger sa version d'objet fantasmatique.

$$\frac{S_1}{\not S} \longrightarrow\longrightarrow\longrightarrow\longrightarrow\longrightarrow\longrightarrow \quad X \quad \longrightarrow\longrightarrow\longrightarrow\longrightarrow\longrightarrow\longrightarrow > \frac{S_2}{a}$$

Tout se passe comment si le sujet, face à l'offre d'un X, non pas de ce qui passe dans le lit parental mais dans le lit des signifiants, dans le lit du X entre le signifiant, était amené à construire sa réponse fantasmatique dont le cœur est l'objet *a*. Les conditions consistent donc à jouer des signifiants sur leur versant et différentiel et jouissif.

Alors qu'avec les enfants psychotiques, les conditions sont liées au fait de :
1. Considérer que le sujet psychotique est déjà au travail pour rectifier son Autre fou, via sa construction minimale, faite d'un (+ -- minimal réalisé par le mouvement de faire passer, comme le fait Tano devant ses yeux, le camion ou de réaliser son circuit métonymique
2. Nous proposer en tant qu'Autre réglé,
3. Qui se règle sur la construction qu'il est en train de réaliser,
4. Pour se faire lieu où le savoir nouveau du psychotique se localise et se négative dans un effet d'écriture.

En quoi la pratique à plusieurs facilite-t-elle ces conditions ?

J'essaye d'y répondre d'une part cliniquement, d'autre part par la présentation d'un dispositif.

Clinique avec les névrosés
Miki, un enfant névrosé, est devant son assiette et ne mange pas. A côté de lui, Momo, un enfant psychotique, ne mangue pas non plus.
Monique Kusnierek s'adresse alors à Chantal : « Chantal, écoute-moi bien, si Miki ose vider son assiette, tu vas recevoir une gifle comme tu n'en as jamais reçue dans ta vie !» Monique n'a pas terminé sa phrase que Miki s'est déjà précipité pour vider son assiette. Il dévore le tout en faisant voyager son regard entre Monique et Chantal.

Grâce à cette manœuvre de Monique, Miki mais aussi également Momo se mettent à manger; mais, Momo mange calmement sans s'occuper ni de Monique ni de Chantal.

Ces mots de Monique ont pour effet de transformer cet objet du besoin ou de la demande - la nourriture - en objet qui porte la marque d'un X, d'un désir. Mais l'interprétation faite par Miki

et Momo n'est pas la même. Et il serait très intéressant de sortir de cette séquence, la mine de savoir qui s'y trouve incluse. Monique et Chantal ne s'adressant pas à Miki, elles parlent entre elles. Elles se relancent la balle du désir, ce qui a pour conséquence de transformer la soupe en un enjeu pour le sujet : c'est le sujet Miki qui est convoqué. Le choix de consentir lui est laissé. La façon plus directe pour Monique de s'adresser à Miki consiste à s'adresser à l'autre éducatrice Chantal.

Clinique avec les psychotiques
Un jour qu'Éric est très difficile et pleure pendant la promenade, Danièle s'adresse à Jean-François : « Tu sais Jean-François, il a des papas qui abandonnent leur petit garçon, qui s'en vont et qui le laissent là. En tous cas, à l'Antenne, nous ne sommes pas du tout d'accord avec cela ! Je vais parler au directeur des petits garçons qui pleurent à cause de cela. Il se fâchera sur des papas comme cela !» Éric semble écouter, il sourit, donne la main à l'éducatrice et reste blotti contre elle. Les jours suivants, il ira souvent chercher refuge (on pourrait dire asile) auprès d'elle et l'accueillera avec sourires et facéties. En fait, durant la semaine qui suit le départ de son père en Espagne, Éric présente à nouveau des problèmes pour manger et s'habiller ; il fond en larmes fréquemment ; c'est ce qui est arrivé tout-à-coup en promenade. Daniela fait l'hypothèse que ses pleurs sont en rapport avec l'abandon brutal et pour le moins capricieux qu'il vient de subir.

On peut souligner ici :
1. Que Danièle ne s'adresse pas directement à l'enfant, elle ne lui parle pas, elle ne parle pas de lui, mais elle parle à Jean-François des enfants ;
2. Elle se tourne vers Jean-François en l'instituant comme interlocuteur et du même coup en se destituant elle-même comme seule interlocutrice d'Éric ;
3. Il ne s'agit pas d'un savoir sur Éric mais d'une « offre » de savoir qui concerne « des » enfants ;
4. C'est à Éric de se considérer comme faisant partie de ces enfants dont parle Daniela ;
5. Danièle énonce un « non » porté sur l'Autre (« à l'Antenne, nous ne sommes pas toujours d'accord... Le directeur se fâchera sur des papas comme cela ») ;
6. Danièle n'est pas seule dans ce « non » adressé. Elle le fait à partir d'un « à plusieurs », avec Jean-François et le directeur qui se « fâchera sur l'Autre ». Daniela se propose comme partenaire d'Éric. Mais avec cette manœuvre où l'on est à plusieurs, Danièle calcule la place subjective d'Éric : c'est Éric qui, en tant que sujet, a le pouvoir de confirmer ou pas la justesse de son calcul, de son hypothèse.
7. La réponse d'Éric confirme l'hypothèse de Danièle qu'il isole comme interlocutrice. Danièle fait une offre de traitement de l'Autre par l'offre d'un « non » à adresser à l'Autre déréglé. Mais au lieu de ne le faire qu'en son nom, elle le fait en s'enrichissant aussi de la présence de Jean-François et des autres. Mais Daniela reste attentive à ce qu'Éric consente à l'offre qu'elle lui fait. Offre dont elle ne prend pas tous les droits mais « d'où », au contraire, elle s'adresse à Éric. C'est un « d'où » où elle institue ces autres (Jean-François, le directeur, l'Antenne), par rapport auxquels elle s'institue comme barrée, comme Autre barré (A). Elle prend position en son nom mais en n'étant pas seule. Elle ne s'isole pas comme seule interlocutrice d'Éric mais comme une parmi plusieurs. De la sorte, elle trouve un mode de solution aux « dangers transférentiels dans la psychose. Car en ayant le monopole transférentiel d'Éric, elle risquerait de se faire monopoliser dans un rapport érotomaniaque.

En conclusion, dans la névrose, nous somme à plusieurs pour qu'entre nous, rebondissent le X du désir pour entretenir ainsi le sujet dans un pousse à son élaboration fantasmatique ou pour que, comme Daniela, le sujet soit traversé par l'énigme d'un désir où il puisse être inclus. Dans la psychose, nous somme à plusieurs pour nous entretenir dans une destitution permanente de telle façon que personne ne soit isolé par le sujet psychotique en tant qu'Autre qui saurait et dont il serait l'objet.

Le dispositif : tous les chemins mènent à la réunion (deuxième révolution)

Le fondateur, Antonio Di Ciaccia, bâtit ce petit champ à partir de l'invention d'un dispositif particulier qui est la réunion générale. Quoi de plus banal qu'une réunion, surtout générale ? Pas du tout, car cette réunion constitue le point d'Archimède de ce petit champ. Point d'Archimède particulier car tout en se trouvant à l'intérieur de ce petit champ, elle a pour fonction de le décompléter.

Pourquoi ?
Non pas parce que dans la réunion, on fait la navette entre notre pratique et les hypothèses de Freud et de Lacan qui seraient à l'extérieur, mais parce que c'est pendant la réunion générale que nous essayons de nous entretenir dans une position de pauvreté.

Je pense que cette position de pauvreté décomplète ce petit champ. Nous essayons de rester pauvres. Pauvres du savoir non pas parce que c'est l'enfant qui sait ou parce que le savoir est chez Freud et Lacan, mais parce que nous essayons, pendant cette réunion, de vider nos proches, de déposer devant tous ce que ces enfants disent, font, ce que nous disons, ce que nous faisons. Dans le geste de le déposer, nous perdons ce savoir, il ne nous appartient plus. Il fait l'objet du travail de tous. On le manipule, on le passe sous les rayons X des hypothèses de Freud et de Lacan. C'est à cette réunion que nous essayons surtout d'amener les restes, les chutes, les impasses de notre pratique.

En le déposant, ce savoir n'est plus monopole de quelqu'un. En le déposant, on le perd, mais en même temps, il nous revient enrichi de l'écho qu'il prend une fois qu'il « rebondit » dans les mains de chacun et lorsqu'on le fait « rebondir » sur les hypothèses de Freud et de Lacan.
C'est dans ce geste de faire intervenir les rayons X de Freud et Lacan et dans le rebondissement que chacun des éducateurs fait subir à ces restes, à ces chutes, qu'il peut venir à chacun des idées, qu'on peut «se laisser marquer ».

Ainsi, pendant la réunion, nous faisons la navette entre pratique et hypothèses, en restant courbés jusque, parfois à en attraper une bosse, sur ce double savoir opaque de la clinique et le savoir anticipé des hypothèses de Freud et de Lacan. Et en restant toujours au ras des pâquerettes.

Ainsi, il est possible pour les éducateurs, dans le même geste, de mettre cartes sur table (mouvement de destitution) et de se laisser marquer par la position des autres éducateurs (mouvement d'institution). On pourrait dire mieux : à la réunion générale, on vise l'institution d'une destitution permanente.

C'est dans cette réunion que nous vérifions comment être « à plusieurs » pour être au pas de l'opération que chaque enfant a à accomplir. Que nous vérifiions si l'enfant psychotique est en train de construire son voile délirant entre lui et son Autre fou ; que nous vérifions si l'enfant névrosé se défend pat des rideaux fantasmatiques, tirés sur le désir de l'Autre.

Nando et son heureuse impasse

Un jour, Nando, qui est un des éducateurs les plus expérimentés de l'équipe, nous dit : « Ecoutez, avec Marcel, j'ai tout essayé mais, moi, je suis à bout. Je n'en peux plus, je ne sais plus quoi faire avec lui ». Nous sommes paralysés : « Si Nando ne s'en sort pas, cela veut dire que, nous aussi, nous n'avons qu'à le mettre à la porte ». C'est à cette même conclusion que quatre institutions sont parvenues avant que Marcel n'arrive chez nous. Nous sommes face au dilemme : qui sacrifier ? Nando ou Marcel ?

Dans un tour de parole, plusieurs éducateurs, au contraire, font état du travail de construction fantasmatique que Marcel est en train de réaliser : il s'agit d'histoires où Marcel joue à enfourcher une moto qui écrase tout sur son passage ; puis, c'est son père qui est sur la moto

et qui écrase des enfants. Mais à la fin de l'histoire, c'est Marcel qui arrête son père, en le tuant.

Un Nando nouveau : surpris et surprenant

Nous tombons alors d'accord pour nous donner encore une semaine de travail et en reparler à la réunion prochaine. Le vendredi suivant, c'est Nando lui-même qui prend la parole pour dire sa surprise. Il nous raconte ce qui s'est passé à son atelier, lors d'une visite à l'église de Genval.

Marcel est resté interdit devant le Christ en croix. Il touche longuement les pieds cloués et taches de sang. Il demande qui est ce monsieur-là, pourquoi on lui a fait cela et qui est le responsable de ces mauvais traitements ? Est-ce la mère de Jésus, ou ses amis ? Nando se tait, saisissant l'enjeu de cette scène pour Marcel.

De semaine en semaine, face à cette scène, Marcel va élaborer des significations diverses. Un jour, à la sortie de l'église, Marcel demande à Nando si celui-ci pourrait le tuer.

Nando, l'éducateur expérimenté, vient avec une impasse. Celle-ci est prise en compte. On le reprendra la semaine d'après. Nando se laisse marquer par ce que les autres éducateurs amènent. La réponse des autres éducateurs a pour effet de déplacer l'impasse de Nando jusqu'au point où c'est Nando lui-même, qui vient avec une relance de l'impasse. Nando, lui-même, est à l'origine d'une solution, une fois passé par ce lieu de la réunion où il nous a mis au travail sur son impasse.

Pauvres

Grâce à « l'à plusieurs » qui est vérifié chaque fois dans la réunion générale, nous pouvons rester pauvres d'un savoir sur l'enfant, pauvres du monopole d'un savoir clinique, pauvres d'un copyright transférentiel, pauvres d'une règles qui mettrait les enfants au pas.

Je pense ainsi avoir en partie répondu aux questions 4 et 5. A la question 4, dans le sens où, dans l'après-coup, nous découvrons que nous opérons dans la réunion générale comme nous essayons d'opérer, en tant qu'analysant, dans notre Ecole. Nous préférons plutôt nous considérer des banals, des éducateurs quelconques.

Je pense avoir répondu à la question 5 dans le sens où, dans notre clinique dite privée, cette expérience de la pratique à plusieurs nous donne bien des idées lorsque nous recevons des enfants et des adultes psychotiques, ainsi que des enfants névrosés.

C'est ainsi que nous peuplons de nombreuses présences nos bureaux, en y introduisant Freud et Lacan, le savoir logé dans les bouquins, dans le dictionnaire ; on engueule les plantes auxquelles des enfants arrachent des feuilles ou on s'adresse à Sigmund, Jacques, Michel qui sont là sur la photo.

Des éducateurs clandestins

C'est pour cela que je voudrais conclure avec un exemple qui nous illustre la nécessité d'inclure, dans notre pratique à plusieurs, des clandestins ou mieux, des « sans-papiers ».
Tony, un enfant névrosé, après un an et demi de travail à l'Antenne, est prêt à partir et réintégrer une école. On invite ses parents, de façon exceptionnelle, à la réunion générale. Tout de suite, en arrivant, la maman de Tony nous demande : « Avant de commencer, j'aimerais savoir qui, parmi vous est Jacques ?». Nous la regardons surpris. « Jacques ?». « Mais oui, ajoute-t-elle, ces dernier temps, Tony nous a fait une tête comme ça : et Jacques a dit ceci et Jacques a dit cela... » Nous nous tournons alors vers Tony : « Mais il n'y a aucun Jacques ici à l'Antenne... ». « Mais oui, lance Tony en riant, Jacques Lacan !» « Qui est Jacques Lacan ?» nous demande alors la maman. Nous lui répondons qu'il est mort depuis longtemps. La mère se tourne alors vers son fils en le regardant interrogative.

Nous ne savions pas qu'à partir de nos manœuvres où nous faisons souvent intervenir Freud et Lacan (« C'est à cause de Jacques Lacan, tu sais, qu'Antonio Di Ciaccia a fondé l'Antenne », ou « Jacques Lacan n'est pas du tout d'accord que... » ou « Tu ne sais pas ce qu'il a dit Jacques... » ou « Mais c'est à cause de Sigmund que Jacques... ») Tony avait appareillé notre équipe, sans qu'on le sache, de deux autres présences que sa maman et son papa considéraient comme des éducateurs de l'Antenne.

C'est une trouvaille de Tony : il nous avait fait partenaires, il avait enrichi notre « à plusieurs » de deux éducateurs supplémentaires, Sigmund et Jacques.

Conclusion

Nous sommes à plusieurs à travailler. Mais nous constatons que les conditions, pour que ces enfants réalisent leur travail, exigent que ces « à plusieurs » s'enrichissent. Qu'ils s'enrichissent de ces « deux éducateurs supplémentaires » mais qu'ils s'enrichissent aussi en faisant une place au sujet, une place à l'énigme et au non-sens, dans le cas de la névrose. Qu'ils s'enrichissent en faisant une place au sujet qui sait, à une position de non-savoir qui doit nous habituer, au « non » porté sur l'Autre, dans le cas du psychotique. A plusieurs, pour contrer le réel du symptôme et le réel de la jouissance de l'Autre.

En conclusion, la pratique à plusieurs a la fonction de nous entretenir dans une pauvreté, dans une position où nous sommes rendus attentivement distraits de notre position fantasmatique, pour être au contraire attentifs à l'opération que chaque enfant a à réaliser.

C'est à partir d'une telle pratique que, non seulement, ces enfants parviennent à nous surprendre, à nous étonner, mais qu'il nous arrive de pouvoir répondre à la question de Jacques Lacan : « Quelle joie trouvons-nous donc dans ce qui fait notre travail ?». La joie de la découverte, de l'enthousiasme, de la gratitude et de la surprise.

Conférence donnée le 7 mars 1997 à Metz

[1] Antonio Di Ciaccia

43. Se Faire Champ

Virginio Baio

Maria qui, à l'atelier classe, alors que les copains s'activent, d'habitude est enthousiaste, reste figée et le regard absent. Ses copains semblent s'amuser tout en s'instruisant, sauf Maria qui ne sort toujours pas de son immobilité et de son mutisme. Que faire ?[1]

Je voulais rendre compte de l'expérience de l'Antenne 110 pour saisir ce qui permet de « se faire champ », ce qui orient, ce qui fait tourner chacun des éducateurs vers une même orientation. Le fondateur de cette petite institution, Antonio Di Ciaccia, pouvait compter sur les grandes et lumineuses hypothèses théoriques des *Ecrits* et des *Séminaires* de Lacan. Il restait au fondateur la charge de trouver une clé, une signification nouvelle, qui permette non seulement d'aller au-delà des impasses institutionnelles, mais qui soit avant tout une réponse à l'impasse rigoureusement cernée par Lacan.

En fait, nous trouvons chez Lacan un petit détail extrêmement précieux, et pour nous fondamental, qui va servir dès 1974 tel un fil d'Ariane à orienter le fondateur dans la pratique avec les enfants psychotiques, mais aussi avec le sujet psychotique tout court. Ce petit détail se trouve dans la « Conférence à Genève sur le symptôme », que Lacan prononce le 4 octobre 1975.[2] En parlant des autistes, il dit : « Ils n'arriveront pas à entendre ce que vous avez à leur dire en tant que vous vous en occupez ». Et, un peu plus loin, il ajoute : « Il y a sûrement quelque chose à leur dire ».

Voilà un chemin étroit à inventer : Comment ne pas obliger ces enfants à devoir se défendre de nous parce que nous nous en occupons, et cependant, comment ne pas reculer à leur dire quelque chose ? Comment alors dire quelque chose sans pour autant nous occuper d'eux ? Comment leur parler sans toutefois faire en sorte que notre parole véhicule une demande ? Leur dire quelque chose, d'accord, mais dans quelle perspective ? Que dire à Maria sans pour autant être intrusif ?

Un champ orienté

Le fondateur se préoccupe avant tout que ce champ institutionnel soir orienté. Orienté par l'acte que l'enfant psychotique a à accomplir : celui de se produire comme sujet.[3]

A quelles conditions un tel acte peut-il avoir lieu ? A condition que ce champ institutionnel soit bâti sur un sacrifice, sur une perte. Ce sacrifice, cette perte, doit être repérable dans tout élément de ce champ institutionnel. Comme le dit Lacan, dans son *Séminaire III, Les psychoses*[4]*, i*l y a dans la feuille et dans la plante quelque chose de commun, quelque chose « qui se reproduit dans certaines formes qui composent sa totalité », « c'est toujours la même force structurante », «la même façon dont s'imbriquent et s'insèrent les nervures ».

Quelle est alors la « même façon » dont s'imbriquent les « nervures » de cette pratique particulière en institution ? « Même façon » à repérer dans toutes les nervures, et chez les éducateurs, et chez les parents, et chez leur enfant : il s'agit de trouver la même façon, la même orientation clinique fondée sur le même « sacrifice », sur la même « perte ».

Un champ orienté, fondé sur une perte

Cette perte concerne le savoir. Selon la version de Antonio Di Ciaccia, le cœur de cette pratique en institution, que Jacques-Alain Miller appellera en 1996 «la pratique à plusieurs en institution », concerne à le savoir. Si on peut dire que dans cette version particulière de pratique en institution il y a une première intuition, elle concerne le savoir et son traitement.

Antonio Di Ciaccia a fondé l'Antenne 110 sur un sacrifice de savoir, sur une perte de savoir, sur un savoir particulier, qui n'est ni un « savoir », ni un « pas de savoir », mais qui est un «

savoir qui sait ne pas savoir ». La petite porte étroite par laquelle le fondateur fait entrer en permanence chacun qui veut travailler dans ce champ est la petite porte étroite de « savoir-ne-pas-savoir »[5]. Petite porte étroite qui porte elle-même la marque, la forme de la nervure du champ sur lequel elle ouvre.

Plus précisément, Antonio Di Ciaccia n'a pas fondé une institution pour enfants psychotiques : il a « fondé une équipe »[6], qui peut être susceptible de se faire partenaire de la « production du sujet ». Mais cette fondation d'une équipe ne va pas sans l'acte de fondateur de «se fondre dans l'équipe » pour « incarner le champ », pour «se faire champ », mais pas sans chacun des éducateurs, pour que tous, un par un, incarnent cet Autre, ce champ particulier qui sait se faire partenaire de l'acte du sujet. Un Autre qui se particularise dans le «se faire partenaire », qui sait incarner une position de savoir particulier, celui de « savoir ne pas venir en position de savoir à la place du sujet ».

Un, à plusieurs

Un jour, j'ai vu écrit sur un mur : « Je n'ai d'autres mains que les vôtres ». Une telle phrase dit bien la position à partir de laquelle le fondateur opère : il est à la fois à l'origine de ce champ et en même temps il ne s'en excepte pas, pour que l'acte puisse être un « acte, à plusieurs »[7]. Le fondateur est à la fois extérieur en tant qu'il est à l'origine de ce champ, mais il est à l'intérieur de ce champ, non pas comme exception mais comme « fondu ». Un avec les autres, un parmi les autres, mais à la fois garant de chacun : il est à la fois « un » et « à plusieurs ». Il est un à s'autoriser, mais pour que l'acte soir réalisé à plusieurs : il est « un, à plusieurs ». Il fonde un champ orienté et fondé sur la cause du sujet (c'est un autre nom de « savoir-ne-pas-savoir ») et de son acte. Le fondateur est comme un Janus qui, sur le versant de « l'extériorité », comme fondateur, est Un, alors que le versant de « intériorité », il n'est plus un, mais il est « un-à-plusieurs ». Plus exactement, il est un « extime » qui fait champ, un exotisme qui s'autorise dans la perspective d'un à plusieurs.

Les impasses signalées par Freud et Lacan

Comment tisser un savoir «se faire champ » pour le sujet psychotique à partir de la position de Freud qui isole les impasses de la cure avec le psychotique quand il met en garde sur « le fait que les psychoses sont, de façon générale, inaccessibles à la thérapie analytique » ? En fait, dans la psychose, il « manque... L'énergie pulsionnelle nécessaire pour imposer le changement. Une certaine dépendance, une certaine composante pulsionnelle est trop forte en comparaison des forces adverses que nous pouvons mobiliser. »[8]

Comment cependant se faire champ alors que Lacan nous dit que «il y a sûrement quelque chose à leur dire » ? Mais que leur dire ? Pourquoi leur dire ? Et à partir de quelle position de savoir leur dire quelque chose ?

Antonio Di Ciaccia s'arme de ce « savoir-ne-pas-savoir » comme « atmosphère » dans laquelle il essaie de se plonger lui-même avec les éducateurs, « atmosphère » qui doit traverser ce champ où peuvent circuler et les éducateurs, et les parents et leur enfant.

Ce soir-ne-pas-savoir est le sobre instrument pour réussir à la fois à « leur dire sûrement quelque chose » sans pour autant « nous occuper d'eux ».

Première Fondation : Le champ de l'équipe

Le possible dépassement de cette impasse entre « risque de savoir » et « avoir à dire quelque chose » peut avoir lieu grâce à une équipe qui sait faire une place aux parents et à l'enfant en tant que sujet et qui sait le faire dans la perspective de l'acte de la production du sujet. Faire une place au sujet en faisant une place à son énonciation et à son savoir : voilà le savoir que l'équipe a à savoir. Ce qu'elle a à ne pas savoir, c'est le savoir que les parents et l'enfant ont à élaborer. La fonction de l'équipe est celle de se faire gardienne de cette élaboration de savoir

du sujet et gardienne que « personnes » vienne à supplanter et l'énonciation des parents et l'énonciation de l'enfant.

Deuxième Fondation : Le champs des parents

Ce que Lacan nous rappel comme impasse dans la cure avec l'enfant psychotique, vaut avant tout pour les parents de ces enfants.

La maman de Tania veut assister aux ateliers de son enfant ; la maman de Georges veut que nous écrivions dans un cahier tout ce que son enfant fait pendant la journée ; le papa de Mikael enregistre en cachette nos coups de téléphone et nos rencontres avec lui ; la maman de Philippe contrôle tout le corps de son enfant dès qu'il rentre à la maison ; le papa de Flavia veut que nous brûlions toutes les feuilles où nous avons écrit ce qu'il nous a dit dans nos réunions.

Quoi faire ? Plutôt que nous précipiter sur le « quoi faire », nous nous précipitons à saisir « le savoir » qu'il y a sous ces manœuvres des parents. Nous découvrons que c'est à cause de nous qu'ils doivent se protéger par toutes leurs manœuvres. Ils sont obligés de se défendre de nous. Nous sommes en faute : nous avons sauté un temps logique !

Une demande

Quel temps logique ? Nous nous sommes précipités sur l'enfant avant de nous précipiter sur les parents comme « sujet » ! C'est pour cela que nous avons l'habitude de demander avant tout aux parents de venir nous parler de leur enfant. Mais cette demande adressée aux parents ne vise pas à les amener, en retour, à nous demander une psychothérapie ou une psychanalyse. Cette demande réalise d'abord une « opération sur nous-même, les éducateurs». Elle vise à nous précipiter dans une position telle que nous sommes amenés à faire une place aux parents comme sujet, et ceci pour qu'il soit alors possible de les associer comme partenaires de leur enfant, de les amener à se mettre, avec nous, du côté de l'Autre par rapport à leur enfant.

Notre demande comporte plusieurs significations :

1) Cette demande s'adresse aux parents pour « leur dire quelque chose » : « Venez nous parler de votre enfant parque que c'est vous qui savez ».

2) Se dire - « c'est vous qui savez » - essaie d'introduire les parents dans un jeu de semblants comme s'ils étaient en position de sujet supposé savoir. C'est une manœuvre d'entrée dans un discours en vue que de la réelle passe au sens. Il comporte en conséquence que nous ne savons pas et même que nous savons ne pas savoir. C'est à la seule condition de nous entretenir dans ce savoir-ne-pas-savoir à propos de leur enfant, qu'ils peuvent nous autoriser à nous « occuper » de leur enfant. En instituant les parents comme partenaire, comme s'ils étaient en place d'un savoir sur leur enfant, nous les plongeons donc dans cette pratique à plusieurs faire de savoir ne pas savoir.

3) Cette demande faire entendre aux parents que l'équipe n'a pas seulement à se laisse enseigner par Freud, Lacan, Miller et les enfants, mais encore et avant tout par eux, sans le consentement desquels elle est dans l'impasse.

4) En conséquence, cette demande institue les parents comme exception quant au savoir. Du même coup, elle les institutionne comme sujets. C'est grâce à ce détour calculé, détour qui est de structure, qu'ils peuvent consentir à ce que nous nous occupions de leur enfant, qu'ils peuvent vérifier qu'ils n'ont pas à devoir se défendre de nous et de notre savoir, mais au contraire qu'ils peuvent nous instituer comme partenaires possibles de leur enfant et d'eux-mêmes.

Concrètement

Concrètement, comment cela se passe-t-il ? Lorsqu'un enfant est accueilli pour la première fois dans l'institution, plutôt que nous précipiter d'emblée sur celui-ci, nous essayons de créer à plusieurs une atmosphère de devoir éthique. Ainsi, nous faisons savoir aux parents que nous avons à rendre compte de notre travail au fondateur, à la Sécurité sociale, mais également à eux-mêmes. Ils ont le droit de vérifier notre position, l'état de la maison, notre orientation théorique. Et ils ont surtout le droit, s'ils ne sont pas contents de notre travail, de retirer leur enfant à tout moment. Dès la première rencontre, ils ont à pouvoir respirer ce devoir éthique qui anime l'équipe.

Or, chacun, éducateurs, parents, enfants, ont leur temps logique. Temps logique qui intervient pour traiter le savoir.

***

L'équipe des éducateurs et leur temps logique

La fonction des éducateurs

Si l'opération des enfants psychotiques est celle de parvenir à gagner leur droit à avoir une place, la fonction des éducateurs est de se faire partenaires d'une opération[9]. Les éducateurs sont nécessaires parce que, sans leur présence, ces enfants ne parviennent pas à ce que leur élaboration s'inscrive. Les éducateurs deviennent ainsi autant « éditeurs », comme le dit Jacques-Alain Miller, de l'élaboration de savoir de ces enfants. « Editeurs » à entendre dans le sens où les éducateurs se font destinataires, mais aussi « secrétaires », garants et gardiens de leur élaboration.

La position d'où opérer

Si la fonction des éducateurs est de garantir à ces enfants leur droit fondamental, la position d'où ils ont à opérer concerne le savoir : les éducateurs n'ont pas à savoir à la place des enfants ; au contraire, ils ont à savoir faire une place à leur énonciation comme sujets. Ils ont à opérer en se mettant en travers de quiconque, eux-mêmes inclus, viendrait en position de savoir vis-à-vis d'eux.

Le pari du fondateur

Le fondateur choisit de n'opérer qu'en passant par l'équipe des éducateurs. Il parie sur les éducateurs en tant qu'ils peuvent «se faire champ » pour chaque enfant. Non pas un champ d'où chacun opère seul et en son nom, mais un champ d'où chaque éducateur s'autorise à partir de l'implication de tous les autres, présents ou absents, dans un au-delà, dans la perspective de l'acte du sujet. Chacun s'autorise, oui, mais à plusieurs. De telle sorte que chacun des éducateurs est rendu opératoire par la prise en compte des autres.

Grâce à une écriture précieuse de Jacques-Alain Miller du discours du Maître, tout cela pourrait s'éclaircir. Jacques-Alain Miller propose d'écrire le carré de Lacan ainsi, de telle sorte que *a* est en position opposée au sujet[10].

$	**S2 Le fondateur**
Educateurs S1 **Parents**	***a***

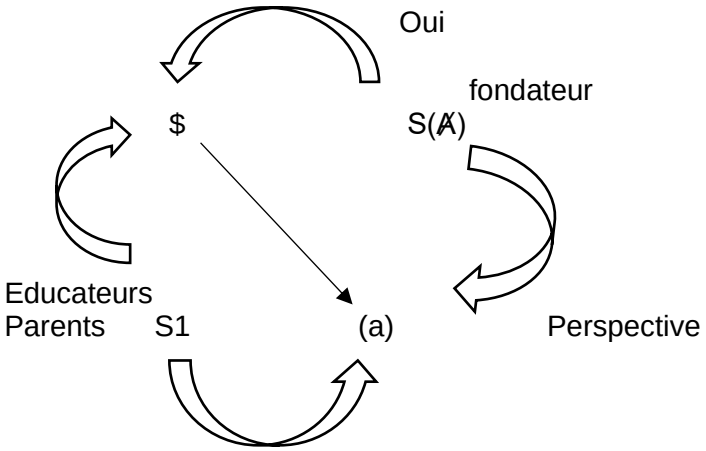
En remplaçant S2 par une autre forme de savoir, S(Ⱥ), nous pourrions cerner à quel acte le fondateur se fait convoquer avec les éducateurs. S(Ⱥ) constitue le premier point d'Archimède de ce champ : le fondateur est un élément qui sait faire champ. A quelles conditions ?

1ère condition : un oui fondamental à l'éducateur comme sujet

Le fondateur sait « se faire champ » pour les éducateurs parce que, de sa place de savoir singulier, qui s'écrit S(Ⱥ), en faisant une place à chaque éducateur comme sujet, il dit oui à la position subjective de chaque éducateur, sans pour autant se permettre d'interroger cette position subjective, sans jamais s'autoriser à la mettre en question, sans jamais porter un jugement sur elle. Il dit un « oui fondamental » au-delà des valeurs, au-delà des signifiants, au-delà du savoir de l'éducateur.

2ème condition : dans une perspective
Mais ce « oui fondamental » s'inscrit dans une perspective précise, celle que l'éducateur consente à servir, en tant qu'Autre, à l'acte du sujet psychotique. Soutenu en permanence en tant que sujet, l'éducateur peut accepter de se laisser convoquer, en tant qu'Autre, par le réel que l'acte essaie de traiter.

Ce qui vaut pour les éducateurs vaut aussi pour les parents : c'est en les soutenant dans leur position subjective que l'on peut également faire d'eux, en tant qu'Autre, des partenaires de leurs enfants.



Il faut souligner que ces deux conditions sont aussi nécessaires l'une que l'autre : si l'on absolutise la première, on risque de tomber dans le piège de l'amour ; si l'on absolutise la seconde, on risque alors la confrontation imaginaire des diverses compétences cliniques.

« Céder sur son fantasme »
Est-il possible pour les éducateurs, comme le dit Jacques-Alain Miller, de ne pas céder sur leur désir, mais de céder cependant sur leur fantasme ? C'est le pari du fondateur. Celui-ci ne met aucune condition préalable pour que quelqu'un puisse travaille en institution : personne n'a, par exemple, à faire une analyse ou aller en contrôle ou à posséder une formation spécifique. Il suffit qu'il veuille travailler avec ces enfants et se tienne à l'orientation de ce champ, celle de Freud et de Lacan. L'initiative d'un éducateur de faire une analyse reste du domaine du privé : cela ne regarde pas l'institution.

Comment chacun peut-il alors contrer son fantasme ? Comment peut-il ne pas céder sur son désir ? Grâce à un acte : la création d'un temps logique, celui de la réunion générale. Pendant ces réunions, chaque éducateur est invité à être au rendez-vous du sujet, c'est-à-dire à rester toujours en éveil, toujours attentif à ses opérations, à ses élaborations. Et c'est cette attention pour l'opération du sujet qui a comme conséquence de « distraire » (du latin *dis-trahere*) l'éducateur de son savoir fantasmatique.
Ceci vaut pour tous : que l'on soit analysant ou pas, que l'on soit allé jusqu'au bout de son analyse ou pas. De toutes façons, aucun des éducateurs n'est à l'abri de céder à son fantasme : la réunion générale n'est pas l'occasion de prouver un savoir clinique, ni d'étaler des élaborations théoriques, mais l'occasion de vérifier sans cesse les temps logiques de la construction du sujet, l'occasion aussi de vérifier si les éducateurs sont bien au rendez-vous des opérations du sujet.

Se faire convoquer par les restes
La réunion générale est ainsi ce temps et ce lieu qui a la fonction de garder sans cesse éveillés les éducateurs pour qu'ils restent orientés par l'acte de l'enfant. La réunion se fait à partir des « restes », des « chutes », de ce qui ne va pas, tant chez les enfants que dans les stratégies et les manœuvres mises en place par nous. Car, bien sûr, nous nous trompons : c'est là en outre l'occasion de dénicher le savoir caché dans nos impasses. Les erreurs, les difficultés de chacun peuvent être source d'enseignement pour tous.

Voilà la fonction de la réunion générale : nous faire convoquer par les impasses du réel, délestés de toutes forme de savoir préalable, qu'il soit professionnel, analytique, hiérarchique ou fantasmatique, de sorte qu'ainsi appauvris, nous soyons d'autant plus libres de devenir les partenaires de ces enfants. Libres d'élever la salle d'attente institutionnelle à la dignité d'un champ orienté par l'acte du sujet.

Réunion générale et temps logique
Ainsi pour l'équipe, c'est la réunion générale qui précipite les étapes de ce temps logique. Lors de cette réunion, les éducateurs partagent leurs « instants de voir » respectifs : ce qui s'est passé, ce qui a surpris avec tel ou tel enfant. Ils entrent alors dans un « temps pour comprendre » la construction de l'enfant, pour calculer la stratégie à mettre en place avec l'enfant et ses parents. Si l'instant de voir est particulier à chacun, il se trouve partagé en équipe, et ce partage ouvre sur le temps de comprendre à plusieurs, où l'on se donne des idées, où l'on fait petite école, où l'on élabore une stratégie. Chacun est ensuite laissé à son « moment de conclure », chacun selon son style, son initiative, sa tactique, sa manœuvre. Mais ce moment de conclure, s'il est particulier à chacun, se trouve précipité par le « temps de comprendre à plusieurs ». Aussi, avons-nous risqué, il y a quelque temps, la formule de « l'acte, à plusieurs ».

***

Les parents et leur temps logique

Les parents aussi ont leur temps logique, nous venons d'en parler à propos du moment de l'accueil. Mais le travail avec les parents ne s'arrête pas là. Ils ont encore par la suite leur réunion générale à eux. Ils rencontrent toute l'équipe pour faire le point sur le travail de leur enfant, ils rencontrent un membre de l'équipe pour parler de leur enfant, ou encore ils appellent dans l'urgence.

De l'angoisse à l'enthousiasme
Prenons un exemple, celui des patents de Joe, qui ont pris au sérieux la demande de venir parler de leur enfant et qui rencontrent régulièrement un membre de l'équipe.

Déjà avant que Joe vienne à l'Antenne, ses parents ont fait une thérapie familiale ; sa mère est en analyse depuis 25 ans, son père vient de commencer une analyse. Lors de nos rencontres, des divergences apparaissent entre le père et la mère. Celle-ci demande alors à venir parler seule, son mari fait de même. En parant de ses impasses avec Joe, elle en vient assez vite à ses impasses à elle : « Vous voyez, dit-elle, je n'ai pas de limites, je ne sais pas dire non. Je n'en peux plus ». Elle nous parle, angoissée, de plus en plus d'elle comme sujet et de son Autre sans limite. A sa demande gentille pour que nous posions un diagnostic, nous évitons de répondre en termes de psychoses ou d'autisme, mais nous ne reculons pas à lui faire part de la logique qui intervient dans l'opération de Joe et de la fonction que nous essayons d'incarner pour lui. Nous nous aidons de métaphores, d'exemples, des cercles d'Euler par exemple, pour essayer de transmettre le savoir auquel nous nous soumettons, qui nous oriente et qui permet de percer l'opacité des manœuvres de l'enfant. Elle nous demande alors de l'éclairer sur la fonction de l'Autre qu'elle devrait incarner pour son fils. Elle sort alors de l'angoisse et, émue, elle nous dit : « La semaine dernière vous m'avez dit une phrase que j'attendais depuis 25ans, vous m'avez dit que ce qui doit faire limite pour chacun est ce qui doit faire limite pour l'Autre. Vous voyez, dit-elle, j'ai le même problème que mon fils, je ne sais pas trouver ma place, je suis psychotique ». Le père de Joe, de son côté, trouve-lui aussi une

nouvelle manière de faire avec son fils. Alors qu'auparavant il doit rester de longues heures près de son fils jusqu'à ce que celui-ci s'endorme, il peut maintenant lui dire qu'il « doit » sortir les poubelles comme il a promis à sa maman de le faire, et Joe le laisse partir.

Nous avons donc là deux temps : un premier temps des parents comme sujets, particulièrement illustré ici dans la rencontre avec la mère de Joe, qui ouvre sur un second : le temps des parents comme Autre, qui se laissent régler par l'énonciation de Joe.

***

L'enfant et son temps logique :

Joe vient à l'Antenne lorsqu'il a 4 ans et demi. Il arrive avec une bandelette qu'il agite en permanence.
Joe alors, dans un premier temps, peut s'adonner avant tout à situer les événements, les personnes, par rapport au temps, à l'espace, par rapport à l'ordre établi, par rapport à ce que l'on peut faire ou ne pas faire.

Dans un deuxième temps, Joe se met à dessiner quatre baleines : le papa, la maman et deux bébés, deux grosses et deux petites, avec une queue chacune, qu'il demande à François de découper puis il lui dit : « Il faut de l'eau pour les baleines nager ». Il prend un gobelet dans la salle de bain, verse l'eau sur sa feuille, « comme cela, ils nagent dans l'eau, c'est l'océan... ».

Ensuite, c'est l'histoire de l'éléphant maman et du bébé éléphant, de dessiner et de découper: « La maman, dit-il, a un pet et fait un petit caca, le bébé en fait un gros ». Il y a un ciseau-crocodile qui voulait les manger ; le ciseau-crocodile veut manger le bébé, la maman éléphant est trop grosse, puis le ciseau-crocodile veut manger les deux éléphants.

Le seul matériel que Françoise utilise est le dictionnaire Larousse illustré des enfants. Françoise s'en sert souvent car elle part du dictionnaire pour les définitions d'animaux que Joe introduit dans son discours.

Classifications
Joe réalise toutes sortes de classifications d'animaux. Dans le jardin de l'Antenne, il recherche consciencieusement dans les haies les insectes et les classes selon leur nombre de pattes. Il en ramène de sa maison. Il se met à inventer des petites histoires à lui : « l'abeille qui ne se sait pas rentrer dans sa ruche », l'histoire de «la rose qui pique », de « l'écureuil et son nid ».

Le procédé que Françoise utilise avec Joe pour chaque histoire est le suivant : Joe propose le thème, choisit les couleurs utilisées et l'endroit de la feuille où elle essaie de dessiner ce qu'il veut qu'elle dessine. Il est très rigoureux quant aux nombres d'éléments à dessiner. Il ne faut pas qu'elle oublie de dessiner les racines des arbres ou la pelle pour jardiner ou les feuilles des arbres tombées au sol.

Françoise, au début de l'atelier, déclare aux enfants qu'elle est très distraite et qu'il faut souvent lui répéter ce qu'elle doit faire ou apporter pour la fois suivante.

Atelier « Tour de parole »
A l'atelier « Tour de parole », conduit par Christine, une éducatrice, chaque enfant, chacun à son tour, a son moment de parole où il peut dire tout ce qu'il veut. Il apporte une corde à sauter dont une des poignées est fendue en deux. Au début Joe dit que cette ficelle qu'il agite est un serpent, puis il dit : « La grande bouche. Il a faim le crocodile. Il a mangé le bébé. Il y a le bébé dans le ventre du crocodile. Il mange tout. Même les cailloux, et même les papiers ».

Joe a choisi de travailler avec des petits chevaux de tailles différentes. « Il a une longue queue, le papa, dit-il. Le bébé n'a pas de longue queue. La maman n'a pas de longue queue (c'est en

fait un petit cheval qui n'a pas de queue). Le bébé, il avait peur qu'un gros « cheval » lui tombe dessus ».

« Ils sont morts tout. Le bébé, où est-ce qu'il est ? Il veut aller avec sa maman. C'est que les gros qui étaient morts, mais le petit n'était pas mort ».

En choisissant une marionnette crocodile, un petit bébé et un petit *schtroumpf* - rikiki- il dit : « Le crocodile est puni parce qu'il boulait manger le bébé, c'est moi qui ai puni le crocodile, maintenant je vais faire dodo. C'est la nuit, il ne faut pas faire de bruit. Le bébé ne fait pas dodo, il se promène la nuit. La nuit, il y a un fantôme qui se cache partout ».

Joe poursuit : « Il faut attacher le dinosaure. Le dinosaure donne un coup : il peut te casser la jambe. Tu ne dois jamais aller derrière un « cheval » parce qu'il va te mordre. Il a mordu mon papa aux fesses, mais il fait ça pour rire ; ça mord fort, hein, les chevaux. Il peut te mordre mais ça pour rire. »

En faisant semblant de mordre Christine, l'éducatrice, Joe lui dit : « Je suis un rat qui mord. Je vais te griffer. Je vais te dire un secret : j'ai tué mon papa. J'ai griffé mon frère ». « La maman n'est plus morte ; le rat va grimper, va griffer le mur. Il faut faire attention aux chevaux qui mordent, il a mordu les fesses de mon papa. »

Toujours en se servant de poneys : « C'est moi qui ai tué mon papa, dit Joe. J'ai tué ma maman, oh là là ! Ça c'est un papa, il est puni, oui, parce qu'il veut se bagarrer avec tout le monde. Maman est tout à faire morte, elle est trop morte, elle ne sait plus bouger. Il faudra l'amener à l'hôpital ».

La construction de la métaphore métonymique du sujet
Grâce à la présence des éducateurs qui se laissent régler par son énonciation et ses énonces, Joe peut se produire comme sujet à travers cette élaboration de métaphore métonymique bâtie à partir de cet « organes supplémentaire » qui est la ficelle qu'il agite sans cesse. Ficelle qui déjà, à ses yeux, n'est pas une ficelle mais un petit serpent à partir duquel il n'arrête pas de construire son savoir, savoir qui ne parvient pas à s'inscrire. Qu'il puisse s'inscrire n'est pas possible qu'à partir du moment où Joe peut ancrer, peut, comme le propose Éric Laurent[11], déposer ce savoir nouveau chez les éducateurs qui se font « le capiton » de son dire, les « éditeurs » de son savoir. C'est à cette condition que sa construction métonymique se métaphorise, s'inscrit auprès du point de capiton d'un Autre qui se laisse entamer par l'énonciation de Joe, - entame qui s'ouvre dans l'Autre et qui permet au sujet de «se tailler une place » dans l'Autre.

Maria : entre «ne pas... » et « quand même... »
Revenons enfin à la question suscitée par le « non » de Maria, qui semblait ne pas entendre l'orthophoniste parce qu'elle s'occuperait d'elle.

« Dire oui ou non de Maria »
C'est l'heure de la classe de lecture. Les quatre enfants qui y participent sont déjà assis à leur place et s'activent, alors que Maria reste figée et le regard absent. Françoise, l'orthophoniste, et Souad, une stagiaire sénégalaise, se mettent à leur tour au travail. Françoise demande à chacun de placer devant lui son nom écrit en majuscule. Elle leur rappelle aussi que le travail de chacun sera évalué en fin d'atelier.
Une fois le cadre de travail mis en place, le travail de lecture démarre. Si le cadre du travail est assez strict, l'enseignement de la lecture suit quant à lui le chemin du jeu. Les enfants semblent s'amuser tout en s'instruisant, sauf Maria, qui ne sort toujours pas de son immobilité et de son mutisme. « Maria n'est pas à notre rendez-vous. Que se passe-t-il ?» demande Françoise à Souad. Pas de réaction de Maria. Le jeu de lecture continue, toujours dans elle. Chaque réponse de l'enfant, de même que l'évaluation de son comportement sont notés sur

le tableau dans une colonne marquée de son nom par une image choisie par lui : par exemple une pizza pour Joffrey, une coccinelle pour Maria.

Soudain, un cri retentit : c'est Maria, rouge de colère. Elle apostrophe Joffrey qui a subrepticement inscrit dans sa colonne à lui le nom de Maria, sachant bien que cela l'énerve. Elle s'y oppose fermement et exige qu'on l'efface. Françoise appuie sa requête et dit à Joffrey qu'il doit se tenir à sa place, s'occuper de lui-même et de son propre travail.

Maria se calme, et le travail continue. Comme Maria n'y participe toujours pas, Françoise confie une nouvelle fois à Souad son inquiétude et son étonnement, de telle manière que Maria l'entende.
Celle-ci pointe alors le doigt vers Françoise et lui dit : « Mon frère m'a jeté une cigarette et elle a brûlé mon doigt ». Sur son index se profile en effet une belle « ampoule ». Françoise lui propose alors d'en parler à la directrice et à Virginio et puis de soigner son doigt.

Quelques instants plus tard, sonne l'heure de la récréation. Après la récréation, une surprise attendait Françoise : avec l'aide de Souad, Maria avait de son propre initiative réalisé le travail qui lui avait été demandé et elle rappela à Françoise qu'elle avait oublié d'évaluer le travail de chacun et de le nôtre sur le tableau.

Sur le tableau d'évaluation de Maria, on plaça non pas une mais deux coccinelles, pour sa plus grande joie.

A l'intérieur de ce temps où les enfants sont soumis aux exigences d'un apprentissage pédagogique, François et Souad se soumettent au temps du sujet Maria. Elles savent prendre le temps de ne pas savoir ce que signifie son silence. C'est Françoise qui crée d'abord ce climat, cette « atmosphère » en se mettant délibérément en position de ne pas savoir en s'autorisant à convoquer Souad - Souad « qui ne sait pas » - dans cette même atmosphère. En opérant toutes deux cette trouée dans leur savoir, en la faisant circuler entre elles, la place du sujet est déjà là anticipée sous cette forme de « savoir-ne-pas-savoir ». C'est une manœuvre pour faire une offre stratégique d'une place comme ce qui troue le savoir de l'Autre, en laissant toutefois à Maria l'initiative de prendre ou non cette place... A l'occasion de cette plainte, Maria peut trouver en Françoise et Souad des partenaires qui non seulement savent ne pas savoir à sa place, mais savent aussi « dire non » aux caprices d'un « Autre à la cigarette » (le frère de Maria) ou d'un « Autre à la craie » (Joffrey).

Manifestement, Maria peut prendre appui sur de tels partenaires pour se mettre enfin au travail. A contretemps sans doute, mais à son heure : l'heure d'une coccinelle. Il faut dire que l'oublie de Françoise de faire l'évaluation du travail des enfants fournit à Maria une occasion en or pour renverser les positions : c'est Maria qui rappel Françoise à l'heure de son travail.

Pour conclure, on pourrait dire que Françoise et Souad, au lieu de venir par une injonction rappeler ce que Maria doit faire, s'empressent de faire leur devoir, à savoir faire d'emblée une place au sujet, en respectant le temps de son énonciation et en le protégeant du caprice de l'Autre. Au lieu de frapper de l'extérieur, elles ont, avec sur savoir-ne-pas-savoir, frappé de l'intérieur à la porte du sujet, faisant du sujet et de son temps un point d'Archimède que Maria peut mettre à profit pour prendre sa place.

***

Première conclusion

Chacun, éducateur, parents et enfants, a donc son temps logique, est ces trois temps sont ordonnées logiquement entre eux. Nous dirons que, premièrement, il faut d'abord créer en sein de l'équipe une « atmosphère de savoir-ne-pas-savoir », un champ riche de ce savoir particulier pauvre de savoir. La création de ce champ relève du temps logique de l'équipe ; le temps des parents peut alors s'ouvrir : c'est parce que l'équipe sait ne pas savoir qu'elle peut faire une place aux parents comme sujets. Ils sont alors susceptibles d'accorder leur confiance

aux partenaires que nous sommes de leur enfant, mais encore de faire eux-mêmes un pas de plus : le pas de savoir, chacun dans leur style, démordre de la position de l'Autre du tout savoir concernant leur enfant, pour savoir, à leur tour, incarner un Autre qui sait faire une place à l'énonciation de leur enfant et ne pas savoir à sa place; le temps de l'enfant pour qu'il inscrive son savoir métonymique peut alors se déployer et une nouvelle position subjective peut surgir.

Faute de cet ordonnancement qui laisse sa place au sujet parental et l'ouvre à la possibilité d'adopter une position d'Autre réglé, ce sujet parental peut faire retour sous les espèces de l'exigence, de la revendication et même de la menace, et empêcher la poursuite du travail de l'enfant.

***

Deuxième conclusion : un champ d'exception

Ce champ a été fondé par une présence, qui incarne un champ où chaque position subjective (éducateurs, parents, enfants) est prise en compte dans la perspective d'opérer à plusieurs dans une « atmosphère » de « savoir-ne-pas-savoir » qu'exige l'acte de ces parents et enfants. Son pari est que le « à plusieurs » soit un « champ d'exception » pour chacun des éducateurs, en laissant chacun d'eux à son style, à son temps pour se mettre, à plusieurs, à « l'école du réel », à l'école de l'impossible de la clinique avec l'enfant psychotique.

Pourrions-nous dire que c'est le pari de nous faire convoquer par la clinique du réel, qui exige de nous d'être traversés par cette destitution quant au savoir : ce qui nous fait champ ? Plus qu'un signifiant, c'est la perspective d'un acte qui a à se réaliser pour les parents et les enfants. Ce savoir particulier consonne avec le statut dû « à plusieurs » en tant qu'il est précaire, c'est-à-dire en tant qu'il n'est pas assuré par aucun droit ou compétence préalable. Les éducateurs n'ont qu'à consentir et à renouveler sans cesse et chaque fois le choix d'être prestes et d'être dans les conditions exigées pour être au rendez-vous de l'acte du sujet.

Le consentement à cette précarité est à poser un par un mais pas sans l'Autre.

C'est la particularité de la clinique avec le psychotique qui exige, phénoménologiquement et structurellement, que la perspective soit de ne pas contrer l'Autre, mais de contrer le réel. Et face au réel nous y gagnons à « nous faire champ », à tisser et à frapper le réel avec du savoir-ne-pas-savoir.

Ne pourrait-on pas dire que le fondateur a parié non sur l'idéal mais sur une précarité, sur la fondation d'un champ qui soit lui-même extime au réel, qui ne recule pas à rester debout face à l'impossible de la psychose ? Ce qui nous amène, par une destitution quant au savoir, à nous faire institution précaire contre le réel, pour le frapper, pour le « faire parler », pour lui soustraire du savoir nouveau.

Saurons-nous nous nous laisser traverser par cette même atmosphère et la transmettre pour le plus grand nombre ? Saurons-nous aller au-delà de l'Autre et parier que ce qui fait champ pour nous est bien une nouvelle modalité de répondre au réel ?

---

[1] Conférence donnée à Nancy le 17 mars 2001. Ce texte a été réalisé et discuté par l'équipe de l'Antenne 110.

[2] Lacan J., Conférence à Genève sur le symptôme, *Le Bloc-notes de la psychanalyse,* n°5, 1985, p. 17

[3] Miller J.-A., Produire le sujet ? *Acte de l'Ecole de la Cause freudienne, La clinique psychanalytique des psychoses,* pp. 50-52.

[4] Lacan J., *Le Séminaire. Livre III. Les psychoses,* Seuil, Paris, 1981, p. 28.

[5] Gheysens N., « Savoir ne pas savoir ?» *Préliminaires,* 9-10, 1998, pp. 105-109

[6] Baio V., Fonder, sans cesse, un champ ? *Mental*, 8, p. 101
[7] Baio V., « L'acte, à plusieurs », *La Cause freudienne,* 41, pp. 69-74
[8] Freud S., XXIVème conférence, Eclaircissements, applications, orientations, *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Gallimard, Paris, 1984, pp. 206-207
[9] Antenne 110 « La fonction des éducateurs à l'Antenne », *Préliminaires*, 11, 1999, pp. 59-75.
[10] Miller J.-A., «Esiste la passe perfetta?», *La Psicoanalisi,* 14, 1988, pp. 51-54.
[11] Laurent E., In Irma, *La Conversation d'Arcachon*, Le Paon, Algama, 1997, p. 186.

44. Cito tute iucunde : A Clinic with an Autistic Subject

Virginio Baio

I would like to bring out the questions on the clinic with children called autists that preoccupy us in the institution. I will set out from two references: the inaugural text by Leo Kanner on autism and a suggestion made by Jacques Lacan in his conference on «The Symptom» in Geneva, October 4th, 1975.[1] I will add elements from a more developed work we are writing in the institution.[2]

Leo Kanner

In this text, «Autistic Disturbances of Affective Contact» Leo Kanner proposes the category of autism in defining it as the «inability of a child to establish relationships with people and to react normally to situations from the beginning of his life. »[3] He also says, «There is, from the outset, an extreme autist solitude which always, whenever possible disdains, ignores excludes everything that comes to the child from the exterior. » Leo Kanner is extremely rigorous in the description he makes of eleven cases of children he qualifies as autist, and he tries to extract the categories, the constants which come up in each of these eleven cases.

If on the one hand we are astonished to discover in these cases, rigorously presented, the children with whom we work in the institution (in effect, he describes them well), on the other hand we are stuck by the opacity that haunts what Leo Kanner calls stereotypes, repetitions, ordered and rigid constructions, the construction that make up the daily bread of our clinic with these children. This opacity concerns the underpinning logic and the function of the repetitive constructions. It is Lacan's axiom, «The unconscious is structured like a language» which, like a sunbeam, allows us not only to pierce this opacity, but also to discover the unsuspected, the unforeseen: these subjects, called autist, are already at work when they come to us.[4]

Subject Already at Work

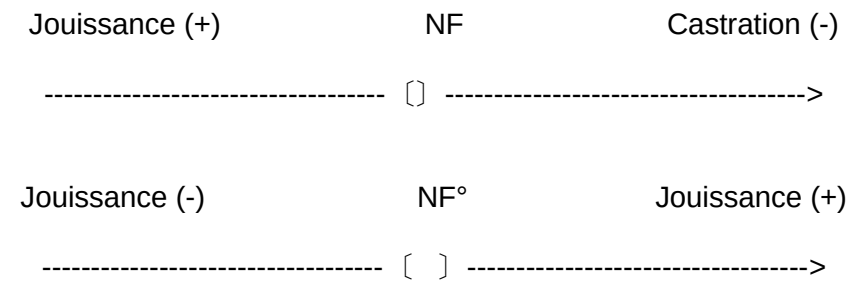
What does that mean? What Leo Kanner, in 1943, called manias, repetitive movements, stereotypes, verbal rituals, operations of opening/closing or turning on/off, are all operations which have a structure and a function from a Lacanian point of view. They have the structure of language and the function of treatment.

Didi, for example, ceaselessly turns on and off the lights, You-You kicks one wall, the other, Tano makes a mouth noise in rolling a little, red truck before his eyes, Fred cuts to bits his excrement, Irma cuts to bits her food. What ate these children doing? They realize a pantomime the structure of which has to do with language in that language is made of a (+) an a (-).[5] They realize constructions made of a pure combinational, a pure signifying opposition. What for Kanner is stereotype comes in fact from logic. They are constructions logical to the architecture of language, the function of which is precisely to treat the jouissance of their ill Other. The try to treat this jouissance through a construction made of (+) and (-) which, insofar as new knowledge, decompletes the absolute knowledge of the crazy Other.[6] It concerns a purely imaginary beat which is not supported by the symbolic order. Through pantomime, these children already treat the Other. It's the hypothesis we support.[7]

On this point, I will pose two questions: primo, do they succeed? Secondo, if they succeed, what should we do?

My response to the first question is this: they certainly succeed in treating the Other, but, on the one hand, at the price of absenting themselves from any sign of presence of the Other (gaze, voice, request, desire), and on the other hand at the price of never letting up. Even at

night, Victor sleeps while holding his cup balanced on his head. How can we understand that? We might think that these subjects try, with these constructions, to «add on an organ (for example, for Victor with his cup, and even in the simple fact that for Didi turning on and off the lights)[8]. This organ would come to substitute for the missing phallic organ. Jacques-Alain Miller, with a graph, proposes to write the jouissance in entry with a (+) and the jouissance in exit with a (-), insofar as effect of the substitution operated by the Name-of-the-father, which gives a law to the Other.[9] In autism, because of foreclosure, the operator of substitution is missing from this intermediary place.



It is then the subject himself who find in these places, a subject already at work to realize this substitution thanks to his construction, which functions to subtract him, insofar as he is an object, from em-pire of the Other.[10] But what price!

«There is something one can say to them»

I would respond to the second question (if they succeed in treating the Other, what should we do?) in the following manner: «There is something one can say to them» Lacan told us, which is like a summons for those of us concerned. To Dr. Cramer, who said to him of autistic children that «their language remains something closed» Jacques Lacan responded: «It is exactly what makes it so that we don't hear them. It's because they don't hear you. But, finally, there is surely something that one can say to them. »[11] This is indeed a problematic point. We are cornered in what Lacan said between a «there is surely something one can say to them. » We are cornered between the danger of presentifying, by our voice, the Other of complete knowledge and a jouissance which it remains, however, to localize. In other words, we're cornered between a «the are already at work» and a «there is all the same something to say to them».

So how do we get the subject to associate us in the treatment of this Other? What offer can we male? We propose the following deal: firstly, it concerns conforming ourselves to the very same level the subject is realizing; secondly, it concerns making a displacement of the imaginary dialectic of (+) and (-). It is like at the circus, for example, the juggler performs alone throwing his batons in the air and at a certain moment a second juggler includes himself in the performance, without the show stopping. In our case, and it is almost on the order of the impossible, it is about inserting ourselves in the performance of the autist who juggles, however, to remain alone, to keep his Other at a distance, like his second juggler.

For example, when Deborah[12] rocks back and forth, batting the straps of an intervenant's purse while saying «yes-no, yes-no»; the intervenant echoes her. When Deborah says «yes» the intervenant adds «no». Little by little, this will bring Deborah to say «yes» and await the «no». Deborah, from then on takes more interest in the intervenant, in her presence. She leaves aside her initial construction and finds a place in a regulated Other. This Other is regulated because it is held at the level of the subject. It is only associated to her work, to her pantomime, but this all the while knowing to «says something to her», for example the «no» of the intervenant which responds to the «yes» of Deborah. What is said her is a « word empty of knowledge », a word that shelters Deborah from the unregulated field of crazy Other.

A New Dialectic

Thanks to his calculated inclusion by the intervenant. Deborah associates her in the realization of her construction. She takes her as a dialectical pole of verification for her construction, and this precisely because she considers her as a regulated place, another in which she can verify her construction. The intervenant thus represents for Deborah both a regulated Other and a pole of « verification » for her construction.

Autism and Psychosis

Thus, thanks to the calculated inclusions of intervenants, autists come to have more articulate imaginary constructions and consequently operate a certain «rectification of the Other»[13] And they can go pretty far in this work. For example, Tano,[14] who at first was profoundly autistic 'he spent hours rolling the same, little, red truck before his eyes, his sole occupation) at the end of a certain time began speaking and elaborating, in a work he does with Nicole, delusional circuits that take him from the station at Genval to the church and the monument to the dead. Rather than pass his hours with the little, red truck, he went to Genval with Nicole and, in so doing, hi elaborated a delusional construction. When he left the institution. He was ready to start school.

What is important here is that Tano's little, red truck or the more complex circuits have the same structure. It concerns a delusional construction, which is to say a construction realized without recourse to phallic signification, but, in Tano's case, setting out from the little, red truck at the beginning. This type of construction is already underway among the autistic children described by Leo Kanner. Even when the subject seems, to all appearances, isolated, turned in on himself, withdrawn from any libidinal bond, one can locate where he is already at work to realize either a rhythm, or a more elaborate construction. Marie, for example, seems absent while she tirelessly gesticulates with her hands in front of her mouth. Didi spreads his spit on the windowsill, Filippo babbles ceaselessly.

Consequently, it seems to us more rigorous to affirm that this subject called «autist» are indeed psychotic subjects, contrary to what certain authors have put forward. Through their language-like construction, through their «stereotypes» as Leo Kanner calls them, they are already at work to decomplete the Other. In other words, their metonymic constructions have the same function as delusional metaphors have for paranoid subjects.

As Eric Laurent suggested at a conference on autism at Toulouse in 1987, there is no reason to detach autism from schizophrenia.[15] He makes this suggestion precisely from a case of infantile autism with whom we have worked in our institution.[16] Autists thus do not pass from an autistic position to a schizophrenic position or paranoid position. In this case, they would only pass into a second period in a psychotic position. But, from the fact that they are already at work to rectify their ill Other, it seems to us more rigorous to affirm that these children are already in a psychotic position.

One last question: is there as structural difference between the period before our maneuver of inclusion in the realization of the subject and the period after? In the period before, the psychotic subject succeeded in a certain effect of «metaphoric knotting» which was not inscribed for once and for all. The subject must maintain it; he must constantly be at work, without ever letting up. He is in a certain social bond, but essentially this takes the shape of excluding himself. In the period afterwards, a certain effect of «metaphoric knotting» also occurs. It is inscribed in the imaginary. It is thus fragile. The subject realizes his delusional construction on one condition: to be taken inside a field regulated by a barred Other. But then, and only then, can the subject on the one hand let up and on the other, risk more in a certain form of social bond.

Cito, tute, iucunde

In conclusion, I found the following in a note, in Freud's conference on «On Psychotherapy».[17] An ideal cure, Freud says, must be rapid (cito), sure (tute), and not unpleasant (iucunde). Here is one way of saying well what orients our work in institution. Cito: we have discovered that the subject, beneath the «stereotypes», is already at work. He is at work «promptly» if I may say so. This means that he is already at work. He is at, he is not late, not behind, not retarded. The question is to know how we also can be prompt to include ourselves in the treatment of his Other. Tute: on the one hand, surety comes from our just orientation on the hypotheses of Freud and Lacan; on the other hand, our work will have a certain «sureness» if and only if the subject can experience not only a pacification and a new social bond, but also how to smile. As for us, we discover a taste a new knowledge, one to which these subjects give us access.

---

[1] Jacques Lacan. « Conférence à Genève sur le symptôme » Le bloc-notes de la psychanalyse #5; pp. 5-23.

[2] The work here referred to has since appeared under the title «L'autiste, un psychotique au travail.» in Préliminaire, #5, 1993, pp. 7-18

[3] Leo Kanner. «Autistic Disturbances of Affective Contact» Acta Paedo-Psychiatrica #35, 1968, pp. 98-139 Originally published in Nervous Child #2/3. 1942 - 43; pp. 217-230.

[4] Virginio Baio. «Le psychotique : son corps et le langage.» in Actes du colloque sur l'Autisme. Prises en charge singulières et institutionnelles. Montpon-Menesterol; pp.48-53

[5] Jacques-Alain Miller. «A propos des Structures de la psychose, l'Enfant au loup et le Président.» L'enfant et la psychanalyse. Edition Eolia; p.10.

[6] I refer to a hypothesis proposed by Eric Laurent at the Journée de l'Ecole de la Cause freudienne in Namur, March 1991.

[7] Alfredo Zenoni. «Traitement de l'Autre» Préliminaire #3; pp.101-112.

[8] Eric Laurent. «Lecture critique II». L'Autisme et la psychanalyse. Colloque de la Découverte Freudienne, P. U. Du Mirail; p.145.

[9] Jacques-Alain Miller. «Les divins détails». Course given through the Dept. Of Psychoanalysis, University of Paris, VIII, 1988 - 89. Unpublished; lesson of May 17, 1989.

[10] Here «em-pire» can be taken as the empire of the Other, but also as the emprise, the domination by the Other as well as the getting worse en pirer (trans. Note).

[11] Jacque Lacan. «Conference à Genève sur le symptôme». Op. Cit.; p. 17.

[12] Monique Kusnierek. «Les autiste parlent.» Actes du colloque sur l'Autisme : Prises en charge singulières et institutionnelles. Montpon-Menestrol; pp. 64-68.

[13] Colette Soler. «Une grande marche». L'enfant et la psychanalyse. Editions Eolia; p. 24.

[14] The case of Tano is referred to in «Le travail en institution et son cadre» Préliminaire #4; pp. 7-20.

[15] Eric Laurent. OP. Cit.; p. 145.

[16] Ibid.; p. 129-130

[17] Sigmund Freud. «On Psychotherapy». SE VII. Hogarth : London, 1961; pp. 257-268.

45. Le regard de l'autre

Virginio Baio

Avec la biographie de Bruno Bettelheim, né à Vienne le 28 août 1903, Nina Sutton[1] propose au lecteur une importante somme de données.

Grâce à une telle richesse, celui-ci peut faire sa lecture critique. Il peut aussi trouver une réponse hypothétique :

- aux « pourquoi » concernant l'origine de la place importante qu'occupe Bruno Bettelheim dans le champ de la clinique avec l'enfant,
- aux questions suscitées par son œuvre et sa clinique.

Cinq années durant, l'auteur examine à la loupe son œuvre, ses lettres et les archives qui le concernent. Elle rencontre tous ceux qui l'ont connu : éducateurs, pensionnaires à l'Ecole orthogénique, collègues et étudiants d'université, amis, ceux qui l'ont invité à parler dans le monde, ses proches et ses enfants. Il en ressort que nous sommes en face d'un « génial inventeur d'une méthode unique de traitement de l'autisme infantile », du « premier pédagogue à avoir mis en œuvre une thérapie de milieu entièrement fondée sur l'enseignement de Sigmund Freud », « d'un pionnier de l'histoire de la psychanalyse ».
Cependant, l'admiration et l'enthousiasme de Nina Sutton pour Bruno Bettelheim ne la rendent sourde, ni au bouleversement suscité par son suicide, dans la nuit du 12 mars 1990, ni au surgissement surprenant de critique féroce, juste au moment où elle est sur le point de se mettre à écrire sa biographie.
A l'intérieur de ce long et riche parcours biographique, il est intéressant de repérer l'un ou l'autre précieux fil rouge que l'auteur permet d'isoler.

Un regard

Nina Sutton, elle-même, nous fait entrevoir dans l'objet regard, le bâti du fantasme qui cadrerait la position de Bruno Bettelheim, à partir de ce que lui-même en dit lorsque «sa mère l'avait regardé pour la première fois... », alors que sa « laideur » (il se croyait laid) constitue pour lui, depuis toujours, une blessure.
Bettelheim lui-même repère, dans le « secret honteux » lié à la maladie de son père, la syphilis, alors qu'il est lui-même encore tout petit, l'origine d'une dépression qui ne le quittera jamais (sauf pendant les dix mois et onze jours passés dans les camps de concentration). Au point d'écrire en 1986 : « Malgré toutes les analyses, je n'ai jamais pu surmonter ma dépression. Le fait que, relativement tard, j'ai compris pleinement son origine m'a aidé à maîtriser les choses intellectuellement, mais pas au plus profond de mes sentiments ».
Bettelheim nous donne là une double clé de lecture, et de sa réussite et d'un certain échec.

Une réussite

Bettelheim fait de sa survie aux camps de concentration de Dachau et de Buchenwald, grâce à sa volonté de comprendre, sa volonté de maîtriser coûte que coûte la situation par l'esprit, la clé de voûte de sa « deuxième vie », où il enseigne à l'Université, dirige l'Ecole orthogénique de Chicago, produit une quantité énorme de livres, des conférences partout dans le monde, reconnu par maintes autorités académiques.
Sa fonction, à l'Ecole orthogénique, est celle d'enseigner et de soigner. Il fait de son « vouloir comprendre » le concept primordial, le point d'Archimède de son Ecole : faire du « vouloir comprendre » qui l'a sorti des camps la condition pour sortir les enfants autistes de leur folie, de leurs troubles affectifs. Il a la certitude que la guérison est l'effet de la compréhension : « Nous allons les sortir de là, nous allons les guérir ».

Il bâti alors son Ecole sur ce « vouloir guérir » *via* la « création d'un environnement » où on applique les concepts psychanalytiques.

Bien des livres, écrits pour relater le travail clinique à la Fondation Ford, qui finance l'Ecole, témoignent des effets thérapeutiques très importants qu'il obtient grâce aux conditions qu'il pose.

D'un côté, il valorise à l'extrême les éducateurs (« Nous avions la certitude de participer à une expérience révolutionnaire ») en exigent d'eux qu'ils vivent vingt-quatre heures sur vingt-quatre sur place ; il s'en fait lui-même le formateur, le superviseur et le thérapeute pour qu'ils prennent conscience de leurs propres problèmes (« Comment vous sentez-vous quand... se met à hurler, à tout casser, etc. ?») ; il proscrit les diagnostics.

De l'autre, il sépare les enfants de leurs parents pendant neuf mois en les rendant responsables des troubles de leurs enfants, pour « essayer de briser cette chaîne par laquelle une génération détruit la suivante ».

Un certain échec

Les échecs commencent à l'intérieur même de l'Ecole, avec les éducateurs. En effet, il y a conflit entre les élus que Bettelheim propose de recevoir en thérapie, et les autres ; beaucoup d'éducateurs quittent l'Ecole, car ils refusent son offre de thérapie.

Mais son échec le plus important coïncide avec l'arrivé des autistes, qui marque la fin du rêve de Bettelheim. C'est surtout aux autistes qu'il s'en prend. Ses proches témoignent d'un Bettelheim qui déprime : ces enfants se dérobent à sa volonté de comprendre et de guérir. Lui-même avoue, aux jeunes thérapeutes de Stanford qui suivent son séminaire : « Personnes ne sait comment traiter ces enfants... Nous avons fait tout ce que nous avons pu.

Malheureusement, dans beaucoup de cas, le succès est resté limité », alors qu'auparavant, dans *Un autre regard sur la folie,* il se risque à dire « nous les guérissons à quatre-vingt-cinq pour cent ».

Echec enfin qu'il vérifie au moment du choix de ceux qui vont lui succéder à la tête de l'Ecole : on veut couper avec le passé en cessant d'accueillir des autistes, en interdisant toute violence physique, et en arrêtant les thérapies pour les éducateurs. Bettelheim se sent désavoué : « Mon désir est de ne plus entendre parler de l'Ecole. Ce n'est plus la mienne. »

D'où Bettelheim opère

Bettelheim définit son rôle : « Moi, je suis le grand méchant loup » ; ensuite, « Ici, les enfants sont le ça, vous (les éducateurs) êtes le moi, et moi je suis le surmoi » jusqu'à être « capable d'assumer son rôle d'ennemi » pour permettre aux enfants de guérir, grâce au fait que lui-même endosse l'habit de cet agresseur qui les martyrise de l'intérieur.
Il vacille donc entre la place du père et une autre, qu'il entrevoit, celle d'un au-delà du père.
Le lecteur traverse cette biographie avec la sensation d'avoir rencontré un homme d'un charisme unique, d'un prestige particulier, érudit, généreux, attentif, attentionné, avec un sens très aigu du devoir, une volonté à toute épreuve, un travailleur infatigable (il ne quitte pas l'Ecole avant quatre heures du matin), d'une intelligence facilement dominatrice, mais aussi coléreux : « Il n'était pas un homme à faire une unanimité tranquille autour de lui ».

Hypothèses

Cette lecture nous relance dans quelques questions :
- Ne pourrait-on pas voir dans une certaine *furor sanandi*, la condition pour qu'un « non » surgisse, sur le versant de ces enfants autistes ?
- Le champ ouvert par Bettelheim n'est-il pas bâti plutôt sur une demande, la sienne, plutôt que sur un désir ? On ne saisit pas clairement comment une place vide est gardée, ni par Bettelheim, ni par les éducateurs. Un savoir totalisant traverse ce champ, au risque que, soit le « non » des enfants, soit le départ des éducateurs, viennent le décompléter.

- Les concepts psychanalytiques eux-mêmes, au lieu d'orienter ce champ sur une décomplétude, ne risquent-ils pas de venir le renforcer et donner son *imprimatur* ?
- Là où l'Ecole orthogénique, au nom de la psychanalyse, voudrait être une solution, une réponse à l'horreur des camps[2], ne risque-t-elle pas d'échouer dans la mesure où cette Ecole est bâtie sur ce que Bettelheim n'a pas encore résolu de son rapport à son père de castration?
- Si Bettelheim commence une analyse, c'est grâce à une première rencontre secrète avec les écrits (trop obscènes pour être lus à la maison) de Freud : « Je crois aujourd'hui que cette rencontre si personnelle de la psychanalyse, cet engagement profondément affectif et pourtant ambigu étaient des plus prometteurs ».

Pour conclure, nous dirons que faute d'une maîtrise «au plus profond de ses sentiments », là où Bruno Bettelheim a été marqué par une première rencontre avec Sigmund Freud, il n'en a pas fait une deuxième : la rencontre avec le désir de l'analyste, grâce à laquelle il aurait pu cerner ce qui programmait son invraisemblable volonté, pour démasquer enfin ce regard qui le mettait à l'abri de la castration. N'a-t-il pas cherché de son Ecole, avec cependant cet effet surprenant pour lui, qu'au lieu de rencontrer, d'affronter la castration, il a œuvré pour la réparer?

[1] Sutton N., *Bruno Bettelheim, Une Vie,* Stock, Paris, 1995.
[2] Voir l'intéressant travail de Rabanel J.-R., « Une réponse de J. Lacan à Bettelheim », *Mental,* n°2, Revue internationale de santé mentale et psychanalyse appliquée, 1996, pp. 13-20.

46. Kim, l'enfant bouée

Virginio Baio

« Il y a sûrement quelque chose à leur dire », dit J. Lacan à propos des autistes[1]. Mais peut avant, au Docteur Cramer qui lui fait la remarque que les autistes « n'arrivent pas à nous entendre », J. Lacan répond : « Ils n'arrivent pas à entendre ce que vous avez à leur dire en tant que vous vous en occupez ».
Là est le problème : comment nouer ensemble « avoir à leur dire sûrement quelque chose » et ne pas s'en occuper pour être quand même entendus ?
Quelles sont alors les conditions de l'Autre pour que le sujet « autiste » accepte de l'entendre ? Mais avant tout s'imposent les questions : Qui articule ? D'où articulent-ils ? Comment faire en sorte qu'ils nous entendent sans pour autant qu'on s'en occupe[2]?

Kim : de la bouée noire à policier

Kim, 6 ans, arrive dans l'institution avec une bouée noire, qu'il tape sans cesse avec l'endroit et l'envers de sa main, en gardant son oreille collée à la bouée. Il évite de nous regarder, il ne parle pas, parfois il se bouche les oreilles, il est toujours à l'écart. Il évite le trou du W.C., il fait tout pour ne pas manger, à la limite il préfère manger les restes qui sont dans l'assiette de Michelle, une éducatrice.

Maintenant Kim a 25 ans. Parti de l'institution à 10 ans, il a intégré une école et a obtenu un diplôme de fin d'études techniques. Cependant, depuis son départ Kim va parler régulièrement ou téléphoner « en catastrophe » à un éducateur de ses mauvaises rencontres et, plus tard, des voyages qu'il fait tout seul. Il voyage en train en Allemagne, Franche, Luxembourg. Il vient aussi avec une valise avec les modèles d'avion qui assurent la liaison Bruxelles-Tokyo. Il veut aller au Japon là où on fabrique les orgues Yamaha dont il possède deux exemplaires très sophistiqués. Il parle aussi des garçons qu'il aime, et lui-même se poudre le visage.

Il lui arrive, lorsqu'on bouscule son programme de vie, de s'enfuir dans la rue en criant au secours ou de téléphoner au palais de justice. Parfois il veut se tuer en s'entourant par des fils électriques. Il veut devenir directeur, puis Premier ministre. Depuis quatre mois Kim vit seul dans un appartement et veut enfin réussir les examens pour devenir policier.

Le cas de Kim nous permet de mettre en tension deux temps de sa cure : le premier, en institution, et le deuxième en dehors. Le premier, celui qu'on dirait d'un enfant autiste, et le deuxième, celui d'un sujet paranoïaque. S'agit-il de deux temps, de deux positions subjectives ou d'une même opération d'un sujet à partir d'une même position ?

Une construction métonymique

Un jour, en 1976, Kim s'adresse à Michelle : « As-tu peur des crocodiles ?» lui dit-il. Michelle lui répond en chantonnant : « Sur les bords du Nil, ils sont partis, n'en parlons plus! » Et cela le fait sourire.

Petit à petit Kim demande à Michelle d'aller à la recherche d'une autre bouée noire, une chambre à air « Uniroyal à zig-zag ». Ils font alors le tour des garages de Bruxelles, Kim grimpe sur des montagnes de pneus pour la trouver. Ensuite il souhaite acheter des petits camions, puis il demande de s'arrêter au-dessus des ponts de tunnels d'où sortent voitures et camions.

Plus ce circuit de bouées-garage-camions se métonymise et plus Kim se socialise et se met au travail pédagogique. Il commence à parler, à manger, il regarde, et cela va jusqu'au point d'apprendre à lire et à écrire.

Faute de n'avoir pas été séparé de l'Autre, Kim vise cependant à « se produire »[3] . Comment ? En essayant de réaliser une construction bâtie sur un objet (la bouée) auquel il fait subir un

battement. A partir d'un objet que le sujet traite d'une manière absolument différenciée par rapport aux autres objets, il est, dès le départ, « déjà en position de travail »[4] avec sa bouée noire. On voit comment il passe d'une construction métonymique dans l'espace, à une construction métonymique dans le savoir.

Ces opérations sont d'abord l'affaire du sujet, d'un sujet qui essaie de se produire en réalisant une construction. C'est ensuite grâce à une éducatrice qui «se règle » docilement, tel son secrétaire, sur la construction du sujet - construction réduite au début à un peu + et - du geste de la main sur la bouée[5] - que le sujet parvient, via cette métonymie, à un effet de métaphorisation.

C'est par cette construction, ce glissement d'un objet à un autre[7] que le sujet vise à introduire une négativation, un manque, un trou chez l'Autre[8]. Un trou non pas symbolique mais dans le réel[9]. Grâce à ces constructions délirantes il y a un moins que Kim essaie de porter sur l'Autre[10].

Kim « articule », est plutôt « verbeux »[11], non pas du côté du verbe mais du côté de l'application d'un battement sur la bouée. Il sort de « s'entendre lui-même » pour « entendre » l'éducatrice qui « s'occupe » de lui mais à condition qu'elle se règle sur sa construction[12]. Voilà la condition que nous avons trouvées grâce à J. Lacan : l'éducatrice peut s'occuper de Kim à condition qu'elle se règle sur l'énonciation et l'énoncé de Kim. C'est pour cela que la manœuvre de répondre à Kim par une petite chanson (« Sur les bords du Nil, ») opère une négativation sur sa propre voix comme objet. Elle se présente comme un Autre négativisé. (C'est pour cela que la musique avec les enfants psychotiques apaise : la musique implique une régulation, une négativation de la voix)[13].

Autisme et schizophrénie

Nous sommes bien attentifs à ne pas situer l'autisme dans un registre de développement comme le font les Anglo-saxons. Il s'agit plutôt d'une position d'un sujet quant à son Autre. A partir de la clinique à laquelle nous sommes confrontés, nous pensons pouvoir repérer ce qui suit dans ce qu'on appelle autisme : il s'agit d'une position d'un sujet, qui a déjà pris l'initiative (*initiative du sujet*) de traiter son Autre. Ce sujet ne cesse pas de traiter son Autre pour réussir un « processus de négativation »[14] en « disant non » à l'Autre[15]. Il introduit une annulation, d'un côté, par un manque porté sur le regard, la voix, le sein et les fèces[16], et, de l'autre, par l'érection d'un objet[17] (la bouée noire) auquel le sujet fait subir un battement (par les deux côtés de la main), qui n'est pas un battement symbolique mais un battement symbolique-réélliséimaginairement. C'est par ce battement qu'il essaie de « faire entrer, dans le réel du corps, un moins »[18].

Que vise donc l'enfant par ce traitement sinon à se « produire comme sujet », c'est-à-dire via une métaphore délirante qui viendrait le « présenter » ? C'est grâce et à ce « non » et à sa construction métonymique que non seulement il se produit mais qu'il se protège de l'initiative de l'Autre fou (*initiative de l'Autre*). Il y a une condition pour qu'une telle suppléance à la séparation jamais advenue puisse avoir lieu : il faut aussi l'initiative particulière d'un autre Autre, l'éducatrice Michelle (*initiative d'un autre Autre*) qui se propose d'être incluse dans cette opération de *réélisation*, à partir de l'offre d'une réponse singulière (S_2). C'est l'éducatrice, comme « élément nouveau »[19] qui, en se faisant adresse de la pantomime de Kim, permet au sujet de se relancer dans un mouvement métonymique, via l'inclusion réglée d'un S_2 singulier. Voilà une façon de « s'occuper » du dit-autiste sans s'en occuper. L'éducatrice n'est pas un pur Autre à sa disposition, mais elle opère en faisant elle-même une offre d'inclusion. Cette pantomime[20], qui se fait métonymique, est elle-même un « texte ». C'est un savoir, une « création ». Plus le sujet « réélise » une telle construction, et plus le sujet est dispensé de maîtriser dans les moindres détails son univers, il se pacifie, il se socialise. Nous constatons que ces enfants, auxquels nous essayons de nous associer et d'opérer à partir de l'hypothèse qu'ils sont psychotiques, répondent, dans un temps d'après-coup, à notre inclusion. Ils

réellisent leur métonymie dans leur corps qui se déplace, parfois, comme c'est le cas de Kim, dans le savoir, dans le corps du savoir.
Pour d'autres enfants, en revanche, cette métonymie peut toujours rester liée au corps.

En nous tenant aux hypothèses de J. Lacan, il devient clair pour nous qu'avec ces enfants déjà nous pouvons parler de schizophrénie, et ceci lorsque leur corps est le champ de bataille de la rééllisation d'une négativation (pantomimes sur leur corps, battements auxquels le corps même est soumis, les objets de la pulsion et les trous liés à la pulsion), ou lorsque c'est le corps même qui est soumis à des déplacements dans le temps et l'espace (parcours, circuits, comme pour Kim). Nous pouvons parler de paranoïa lorsque le déplacement métonymique se rééllise dans le corps du savoir de l'Autre, pour le décompléter par la création d'un savoir nouveau, un sinthome. Pour Kim, être Premier ministre ou être policier, qui ferait fonction d'Idéal.

On peut souligner comment, dans le cas de la schizophrénie comme dans le cas de la paranoïa, la dimension de l'énigme est présente chez l'enfant. Dans la schizophrénie elle est présente dans les trous qui s'ouvrent, la bouche, le W.C., sa propre bouche ou la bouche de l'Autre, ou encore dans les dérèglements propres à l'horaire ou à l'organisation de la journée. Dans la paranoïa ce sont des trous qui s'ouvrent dans le savoir, par exemple Tano qui se précipite dans la rue à la moindre hésitation d'une éducatrice à lui expliquer pourquoi il y a un trou dans le vitrail de l'église.

Conclusion

Ces enfants, définis comme autistes par Léo Kanner, sont pour nous, à partir des indications de J. Lacan, des sujets qui essaient de se produire quant à l'Autre (que ce soit l4autre en tant que corps ou l'Autre en tant que savoir). Ou bien leur effort est de porter un moins, dans les cas de schizophrénie, sur les objets positivés de la pulsion (ce que J.-A. Miller propose d'écrire + (a)), ou bien ils essaient de porter un moins, dans les cas de paranoïa, sur le tout-savoir de l'Autre.

Nous sommes chaque jour de plus en plus surpris, avec les enfants autistes, que nous appréhendons comme des psychotiques au travail, de nous trouver avoir à faire, après-coups, à des positions schizophréniques ou paranoïaques. Après-coup : c'est-à-dire que ces différenciations en schizophrénie ou paranoïa ne sont pour nous, vérifiables qu'après qu'ils métonymisent leur construction.

Rares sont les cas dans lesquels nous ayons affaire à des positions schizophréniques ou paranoïaques pures.

Nous pensons qu'il est plus rigoureux de partir de l'hypothèse selon laquelle l'autisme est la position d'un sujet psychotique, sujet relevant de la forclusion, qui essaie de se produire en tant que sujet via un sinthome. Celui-ci a pour fonction, non pas de le représenter, mais de le « présenter » dans le désordre de son univers. Un sinthome peut se présenter sous bien des modalités : cela peut aller de l'œuvre créatrice de Joyce à celle de Rousseau. En quoi pourrait-on exclure que la construction de Kim avec la bouée noire ait la même structure langagière et la même fonction, celle de création et de production d'un sujet ? Avec Kim, dans le temps 1 et dans le temps 2 de la cure, nous avons la même politique : que ce soit en institution ou pas est indifférent. Il s'agit d'accompagner le sujet vers l'élaboration d'un savoir qui lui permette de régler son rapport à la jouissance. Si dans la schizophrénie il s'agit bien d'un retour de la jouissance dans le corps de l'Autre, et dans la paranoïa d'un retour dans le savoir de l'Autre[21], peut-on parler de retour de jouissance dans l'autisme ? Et si retour il y a, où fait retour de la jouissance ?
Les parents nous témoignent toujours que les troubles chez l'enfant apparaissent après un accident, après une administration de drogue, une hospitalisation, une naissance. Après ces accidents les enfants ne sont plus les mêmes : « C'est un autre enfant » nous disent-ils.

Une telle « rupture » par l'intrusion d'un élément à l'intérieur d'une chaîne réglée ne serait-elle pas à l'origine d'un déclenchement qui met à découvert une position psychotique ? Pourrions-nous dire que dans « l'autisme » la jouissance fait retour dans les objets de la pulsion, que J.-A. Miller propose d'écrire +(a), c'est à dire des objets qui ne contiennent pas le (-) de la castration. Mais, dans la mesure où les objets de la pulsion ne sont pas hors-corps, cela reviendrait à dire que dans l'autisme aussi la jouissance fait retour dans le corps.

Pour terminer, une hypothèse que nous sommes en train de vérifier. Elle concerne une distinction sur les objets sur lesquels ces enfants essaient de porter une négativation. Ne pourrait-on pas dire qu'un sujet en position paranoïaque tente de négativer les objets de la pulsion qui concernent le désir de l'Autre (le regard et la voix) tandis que le schizophrène tenterait de négativer les objets de la demande de l'Autre, l'oral et l'anal ?

---

[1] Intervention aux secondes journées du RI les 28 et 29 janvier à Clermont-Ferrand.
J. Lacan, « Le symptôme », *Le Bloc-notes de psychanalyse*, 5, p. 17.

[2] Nous reprenons là des indications qu'Éric Laurent fait à l'occasion du Colloque de la Découverte Freudienne à Toulouse, quant au statut du sujet, du savoir et la jouissance de l'Autre et la raison de notre présence. *Cf*. E. Laurent, « Lecture critique II », *L'autisme et la psychanalyse*, Colloque de la Découverte Freudienne, Toulouse, 1987, pp. 129-149.

[3] J.-A. Miller, « Produire le sujet ?», *Actes de l'Ecole de la Cause freudienne, La clinique psychanalytique des psychoses,* pp. 50-52.

[4] Antenne 110, « L'autiste : un psychotique au travail », *Préliminaire,* 5, pp. 7-18.

[5] Ici, on peut dire du symbolique qu'il se « rééllise », comme le propose J.-A. Miller dans « A propos des Structures de la psychose, L'enfant au Loup et le Président », *L'enfant et la psychanalyse,* Eolia, p. 13.

[6] J.-A. Miller, ibid., p.12.

[7] E. Laurent, *op. Cit.,* p.130.

[8] R. et R. Lefort, « L'enfant est-il cet être « factice » de Rousseau ? L'enfant freudien fait-il retour au réel ?», *L'enfant et la psychanalyse,* p.6.

[9] J.-A. Miller, *op. Cit.,* p.12.

[10] J.-A. Miller, *ibid.*, p.12.

[11] J. Lacan, *op. Cit.,* p.17.

[12] Antenne 110, *op. Cit.,* p.16.

[13] Antenne 110, *ibid.,* p.14

[14] J.-A. Miller, *op. Cit.,* p. 14.

[15] E. Laurent, *op.cit.,* p. 130.

[16] Antenne 110, *op. Cit.,* pp. 14-16

[17] E. Laurent, *op. Cit.,* p. 132.

[18] J.-A. Miller, *op. Cit.,* p. 12.

[19] J.-A. Miller, *op. Cit.,* p.11.

[20] J.-A. Miller, *op.cit.,* pp. 9-10.

[21] J.-A. Miller, « Schizophrénie et paranoïa », *Quarto,* 10, pp. 18-38.

47. Présentation de l'Autisme

Virginio Baio

« Il y a sûrement quelque chose à leur dire ». Nous prenons cette invitation de Lacan au sérieux. Une anecdote. 1984 ; nous sommes 600 à remplir la salle des Congrès, à Bruxelles, pour écouter le professeur Ritvo de l'Université de Los Angeles qui vient de découvrir dans le cerveau la cause de l'autisme.
« Si votre enfant meurt - concluait-il - appelez nous. Dans les deux jours nous viendrons chercher le cerveau ! »

L'autisme est un problème qui soulève les passions, enflamme les débats, suscite l'angoisse: par son refus apparent du lien social, l'enfant autiste met chacun face à sa castration.
Dans la clinique de l'autisme, deux positions s'opposent : l'une qui parle de l'étiologie organique de l'autisme et l'autre qui parle à l'autiste.

Depuis plus de trente ans, la conviction nord-américaine envahit l'Europe et le monde : l'autisme a une cause d'origine organique et non psychogénétique ; il n'est pas curable ; ce handicap est susceptible d'une « normalisation » par une éducation adaptée.[1] Ainsi, des associations de parents d'enfants autistes se forment pour que l'autisme soit reconnu comme un handicap donnant droit à un suivi éducatif.

Néanmoins il est notable que :
- aucune des hypothèses sur l'origine neurologique de l'autisme n'a été démontrée (Ian Hacking) ;
- se pose la question du titre auquel l'Autre sait quels comportements et quels langages sont « appropriés » qu'il contraint l'enfant à reproduire. Comble de l'horreur, l'ABA (Applied Behavioral Analysis), dans sa troisième consigne déclare : « Ne permettez jamais qu'une de vos questions reste sans réponse » !
- les parents, en tant que co-thérapeutes de leur enfant, se voient inclus dans une opération d'exclusion.

L'orientation lacanienne, tient :
- que l'autiste est un sujet et, comme tel, dans le langage ;
- que sa difficulté vienne de ce que son énonciation[2] est liée à la dissociation entre voix et langage[3]
- que la cure de l'autiste donne une place à son énonciation, et peut « produire un sujet »[4]
- quelle consiste à métonymiser son « organe supplémentaire », « l'élevant à la dignité de métaphore de sa position subjective »[5];
- qu'il y a lieu de rendre compte de notre travail et de ses visées aux parents, qui apprécient une clinique du sujet humaine, sans les y associer pour autant comme l'ont fait certains en Italie : « *genitori contro autismo* », parent contre autisme.

Cette clinique ne dit rien » sur » l'autisme, mais dit quelque chose à l'autiste. Elle reste intraitable avec quiconque collabore aux nouveaux camps de conditionnement et restitue à chacun - enfants, parents et praticiens - une énonciation joyeusement humaine.

---

[1] Chacune de ces études se centre sur un aspect de la question de l'autisme.

[2] Nous renvoyons au numéro 66 de *La Cause freudienne*, Paris, Navarin/Seuil, mai 2007, où un hommage est fait à Rosine et Robert Lefort qui furent des pionniers de la psychanalyse d'orientation

lacanienne avec les enfants autistes. Nous nous référons notamment au travail d'Éric Laurent, Autisme et psychose : poursuite d'un dialogue avec Robert et Rosine Lefort.

[3] Maleval J.-C., « Plutôt verbeux les autistes », *La Cause freudienne*, n°66, Paris, Navarin/Seuil, mai 2007, p.134.

[4] J.-A Miller., « Produire le sujet ?», *Actes de l'école de la Cause freudienne,* « La clinique psychanalytique des psychoses », 1983, pp. 50-52.

[5] A. Di Ciaccia., « La pratique à plusieurs », *La Cause freudienne*, n°61, Paris, Navarin/Seuil, novembre 2005, p.112.

48. Guérir la psychose ?

Virginio Baio

Nadine est adressée à l'institution[1] avec le diagnostic de psychose. Son comportement semble confirmer un tel diagnostic : elle ne parle pas, ne regarde personne. Elle fuit le regard de l'adulte, ne demande rien, elle reste toujours dans un coin. On dirait une sourde et muette.

Après trois ans, elle est devenue autonome et elle est tout à fait transformée. Mignonne et coquette, elle participe aux différents travaux de la maison, elle s'occupe, comme une éducatrice, des plus petits. Elle aime bien rendre les gens jaloux, les embêter. Elle s'est identifiée à des éducatrices de l'institution et a trouvé le mouvement désirant.

Nadine quitte donc l'institution pour aller dans une école d'enseignement professionnel.

L'atelier « mots en chanson »

Les ateliers sont des dispositifs de travail organisé par les éducateurs, qui proposent aux enfants leurs signifiants, leur façon de dire et de faire, ce qu'ils aiment le plus et ce en quoi ils trouvent le plus de plaisir. Entre autres activités, Nadine participe à l'atelier surnommé « mots en chanson ».

Ce dispositif implique deux moments : un premier, dans lequel l'éducateur fait intervenir ses propres signifiants sur le versant jouissance, et un deuxième dans lequel l'enfant peut jouer avec ces signifiants comme il veut, ou faire intervenir les siens.

En un mot, avec ce dispositif nous ne parions ni sur le père, ni sur le pire mais « nous parions sur la paire signifiante ». Nous essayons donc de faire intervenir les lois du langage : la métaphore et la métonymie.

L'atelier « mots en chanson » a lieu une fois par semaine, le même jour, au même endroit et avec les mêmes enfants et éducateurs. La consigne est donnée aux enfants qu'ils peuvent tout dire mais pas tout faire.

L'éducatrice présente note mot à mot les dits de l'enfant et l'éducateur au piano met ceux-ci en musique.

C'est ainsi que Nadine fait la navette de l'éducatrice à l'éducateur, pour inscrire au cahier ce qui ensuite doit être chanté.

Les éducateurs, Nicole et Vittorio, ne font aucun commentaire sur ce que Nadine dit, mais ils restent dans une « position vierge de toute compréhension et interprétation ». La coupure est toujours donnée par le temps imparti à chaque enfant.

Voici quelques éléments du matériel apporté par Nadine. Elle parle de Nathalie, sa petite sœur, morte à l'âge d'un an et demi.

- « Elle est morte. Ce n'est pas sa faute. Le docteur a dit tant pis ».
- « Nadine est fâchée, jalouse de Nicole. Le bébé en train de naître. La petite fille pleure ».
- « Jalouse de Nathalie, Nadine bébé. Je jalouse Nathalie ».
- « Ma petite sœur est morte. C'est un squelette. Je suis malade. Je suis l'infirmière, il faut me guérir. Elle va mourir ».
- « Nadine est morte. Méchante fille. Papa, maman morte. Enfants morts. Vittorio docteur. Nicole deux mamans ».
- « Elle a sa chambre. Elle se fait belle. Elle dit qu'elle est vivante ».

Un travail sérieux

Dans l'après-coup nous pouvons dire que Nadine a fait un travail sérieux. Sérieux dans le sens lacanien ; c'est-à-dire que Nadine a fait série, série de signifiants. Elle a fait chaîne signifiante, une chaîne dans laquelle elle met en série sa mort avec la mort de sa sœur, ses parents morts et, en passant par les signifiants des éducateurs « docteur » et « maman », elle est vivante.

Nous pensons reconnaître dans le travail de Nadine la construction du fantasme, qui pourrait trouver son énoncé dans : « un entant est mort ». Mais cette construction du fantasme est faire sur son versant imaginaire.

Nadine a donc pu reconstruire son romain familial qui lui a permis d'un côté d'être représentée, et de l'autre d'occuper une place auprès de l'Autre maternel, en s'y repérant comme objet fantasmatique. Mais il ne s'agit pas ici d'une construction du fantasme au sens où l'entend Lacan dans l'analyse, sur son versant symbolique et réel, avec ses éléments structuraux, à savoir les deux manques du sujet : côté signifiant, n'être que représenté par le signifiant comme sujet barré $\$$, et du côté de l'objet n'être rien, fût-ce ce rien qui cause le désir (*a*). Ce que Lacan écrit $\$ \lozenge a$. Ceci, comme l'a relevé J.A. Miller, a des connotations imaginaires. C'est ce qui s'indique dans l'écriture du graphe, où $\$ \lozenge a$ est écrit en italique.

Ce que les psychiatres avaient au départ diagnostiqué « psychotique » pour Nadine, n'était rien d'autre qu'une identification hystérique à sa petite sœur Nathalie. Par l'atelier, Nadine s'est décollée du désir de la mère. Ce dispositif lui a permis de se mettre dans le mouvement des signifiants, et de prendre ainsi distance d'une identification dans laquelle elle était prisonnière. Son identification faisait symptôme, elle substituait un point d'arrêt à un signifiant dans la chaîne. Nadine faisait la morte pour répondre au désir de sa mère.

On peut dire que Nadine, dans son identification hystérique, se soumet au signifiant, qu'elle est dans l'aliénation. Elle ne questionne toutefois pas encore l'Autre à parti de sa division. Pour elle, le déplacement signifiant a été possible grâce à l'identification primordiale qui avait eu lieu dans un temps zéro. Elle était le symptôme qui représentait la vérité du couple parental, comme le dit Jacques Lacan dans les « Deux notes sur l'enfant » à Jenny Aubry. Un signifiant refoulé est dans ce symptôme en connexion avec un réel de jouissance et permet donc de retrouver le mouvement du désir.

Pour conclure, pourrait-on dire que Nadine est guérie de la psychose ? Certainement, mais elle est guérie d'une psychose dont elle n'était pas malade. En effet le diagnostic de psychose avait été posé, avait été établi à partir de son comportement, à partir de ce qu'on voit, ce qu'on appelle une psychose phénoménologique, pas une psychose de structure.

---

[1]. L'Antenne 110, Genval, institution pour enfants.

49. « Cher Docteur Miller... » Mérites et limites de la loi Ossicini en Italie*

Virginio Baio

Une rencontre

Dans son intervention au Pallazzo delle Stelline, à Milan, le 18 décembre 1999, Jacques-Alain Miller, en faisant l'historique de vingt-cinq ans du mouvement lacanien en Italie, cerne les nouvelles conditions qui ont permis que des « initiatives d'ensemble » soient possibles en Italie[vi].

La réponse que Jacques-Alain Miller a apportée, avec Antonio Di Ciaccia, à la loi Ossicini fut la première initiative d'ensemble. Elle fut décisive pour la création de la *Scuola Lacaniana di Psicoanalisi del Campo Freudiano* en Italie.

A cet égard, dans *Appunti* [vii] du mois de mai 2000, Jacques-Alain Miller dit : « Je me souviens que lorsque j'ai appris qu'il y avait de bonnes chances que la loi Ossicini soit approuvée par le Sénat, j'ai eu, grâce à Anne Durand, un rendez-vous avec le sénateur Ossicini, qui m'a reçu dans son bureau de vice-président du Sénat.
A cette occasion, j'ai essayé de lui expliquer comment cette loi n'allait pas pour la psychanalyse. Ossicini avait envie de jouer un tour à ses collègues italiens, il m'assura ainsi que - « Cher docteur Miller » - si je proposais la création d'un *Istituto*, il ferait en sorte qu'il soit accepté. »

Loi Ossicini

Le sénateur Adriano Ossicini, psychologue, psychanalyste, sénateur indépendant de la République, est en fait à l'origine de la loi, qui porte son nom - loi Ossicini - et qui réglemente l'exercice de la psychothérapie en Italie. Cette loi du 18 février 1989 (n.59) concerne toute forme d'aide psychologique effectué par la parole et sous paiement.
Comme le fait remarquer Antonio Di Ciaccia, « par cette dernière précision, le sacrement de la confession échappe à cette loi. »[viii]

Il faut souligner que cette loi, primo, ne mentionne pas la psychanalyse comme telle. Elle y est toutefois prise en compte en tant qu'elle aussi est une aide psychologique par la parole.

Secundo, cette même loi institue un nouvel ordre professionnel, l'Ordre de psychologues.
La loi promulgue avec ce préliminaire, que la psychothérapie ne peut être exercée que par des personnes qui sont membres soit de l'Ordre des Médecins soit de l'Ordre des psychologues.

Tertio, cette inscription des médecins et des psychologues, en tant que psychothérapeutes, n'est accordée qu'aux détenteurs de l'attestation finale délivrée par un organisme de formation public ou privé qui a été agréé par le Ministère de l'Université. Cette attestation finale certifie que le médecin ou le psychologue a suivi une formation quadriennale dont chaque année comporte cinq cents heures réparties entre enseignement, pratique clinique et stages.

Le temps d'une régularisation

Avec la promulgation de la loi Ossicini en 1989, s'est alors posée la question du statut de tous ceux qui, n'étant ni médecins ni psychologues (les *ni-ni*), avaient exercé, jusque-là, en tant que psychothérapeutes.

En 1989, la loi prévoyait par conséquent une période de transition, une *sanatoria*, d'une durée de cinq ans permettant à tous ceux qui ne remplissaient pas les conditions, c'est-à-dire qui n'étaient ni médecins ni psychologues, de régulariser leur situation.

Cette régularisation eut lieu en deux temps et différemment pour les psychologues et els médecins.

Pour les psychologues : dans un premier temps, le *Ministerio di Grazia e Guistizia* inscrira dans l'Ordre des Psychologues des personnes qui, sans avoir les titres universitaires requis, avaient cependant une expérience et une formation clinique satisfaisante ; dans un second temps, l'Ordre des Psychologues délibéra au cas par cas sur la compétence à exercer la psychothérapie de chacune de ces mêmes personnes, ainsi inscrites dans l'Ordre.

Quant aux médecins qui en avaient fait la demande, l'Ordre des Médecins délibérera de son côté sur leur compétence à exercer la psychothérapie.

Depuis quelques années, la loi fonctionne normalement.

Notre lecture

En lisant la loi Ossicini, nous pouvons mettre en relief ses mérites et ses limites.

Il faut avant tout souligner que la loi Ossicini a le tout grand mérite de démédicaliser l'exercice de la psychothérapie, celle-ci est soustraite au savoir et au pouvoir médical.
Le patient peut adresser sa demande d'aide sans en passer par l'autorité médicale.

En second lieu, la loi a aussi un autre grand mérite quant à la formation : la loi Ossicini délègue cette formation à la psychothérapie à des organismes non seulement publics (tels que l'Université), mais aussi privés. Organismes privés qui, d'un côté, bien qu'ils soient libres d'avoir leur propre conception de la formation, doivent cependant, de l'autre, respecter des dispositions précises (enseignements, pratique, nombres d'heures, enseignants, lieux, etc.) valant pour tous les organismes reconnus.

En troisième lieu, la loi a le mérite de reconnaître la même autorité scientifique et la même compétence professionnelle à tous les psychothérapeutes tant psychologues que médecins.

En quatrième lieu, la loi a encore le mérite de mettre tous les organismes de formation thérapeutique sur un pied d'égalité quant à la reconnaissance scientifique.

En cinquième lieu, comme le fait remarquer Antonio Di Ciaccia, président de l'*Istituto freudiano per la clinica, la terapia e la scienza,* le promoteur de la loi, Adriano Ossicini, médecin et psychologue mais aussi psychanalyste de la SPI (*Società Italiana di Psicoanalisi,* affiliée à l'IPA), s'est, de son propre aveu, inspiré de Freud (*Laienanalyse).*

En sixième lieu, point certainement le plus important à souligner, la loi, en agréant, outre les organismes universitaires, des organismes de formation privés, montre surtout son souci et sa volonté de préserver la richesse des diverses approches psychothérapeutiques. Chaque courant psychothérapeutique, chaque Ecole de psychanalyse a ainsi pu demander l'agrément d'organismes de formation et assurer la pérennité de leur théorie et de leur pratique connue et ainsi reconnue.

Chaque psychologue ou médecin peut ainsi faire son choix parmi une offre très variée de plusieurs dizaines d'organismes de formation.

Bien que les instances ministérielles, après agrément, se réservent le pouvoir de contrôler, ce contrôle se limite uniquement à vérifier le respect du programme présenté par chaque organisme de formation. Il ne s'agit pas d'opiner sur la validité des théories et des pratiques de chacun.

Antonio Di Ciaccia fait remarquer que ce point, selon le sénateur Adriano Ossicini, constitue « une victoire sur les instances universitaires qui prônent une psychologie scientifique, basée sur la statistique, au détriment d'une psychologie humaniste, basée sur l'écoute et la parole. »

Une loi ségrégative

Toutefois, la loi Ossicini présente une très importante limite. Elle s'appuie au départ sur une discrimination dans la mesure où seules peuvent exercer la profession de psychothérapeute les personnes qui ont le titre de psychologue ou de médecin. C'est seulement à ces personnes que la porte est ouverte pour remplir les conditions légales nécessaires à l'exercice de la psychothérapie et partant, de la psychanalyse. Cette limite ségrégative porte une atteinte sérieuse à l'esprit du texte de Sigmund Freud, La *question de l'analyse profane*[ix].

L'Istituto freudiano

L'*Istituto freudiano per la clinica, la terapia e la scienza* est l'un de ces organismes de formation agréés par l'Etat italien. Il est l'organisme de formation qu'Antonio Di Ciaccia préside et dont Jacques-Alain Miller est le directeur scientifique. Il est le seul qui a été promu par le Champ freudien. C'est la réponse adéquate à la loi italienne, alors que la loi s'était imposée sans que les psychanalystes locaux qui étaient dans la certitude qu'elle ne les concernerait pas, ne se soient mobilisés.

C'est à partir de la promulgation de la loi que la question cruciale s'est posée de la prise en compte pat une loi de la psychanalyse en tant que psychothérapie. A ce propos, nous pouvons faire six remarques.

La première. A cette époque, la section italienne de la *Scuola Europea di Psicoanalisi* est *in statu nascendi*, n'a pas encore de notoriété ; elle n'a pas de pouvoir politique tel qu'elle puisse faire barrage à la discrimination et à la limitation que pose la loi quant à l'accès à la formation psychothérapeutique. Nous n'avons pu qu'acquiescer tout en continuant à nous battre pour obtenir du pouvoir administratif l'agrément des dispositions internes à notre Institut (expérience psychanalytique, heure, enseignants, etc.). Nos dispositions ont par ailleurs été prises comme modèles par d'autres instituts qui accordent de l'importance à l'orientation psychanalytique de l'*Istituto freudiano.*

La deuxième. Toutefois, comme le souligne Jacques-Alain Miller, le projet d'une Ecole en Italie a commencé à se dessiner et à se concrétiser peu à peu à partir de la création de l'*Istituto freudiano*, par Jacques-Alain Miller et Antonio Di Ciaccia, fut le premier pas, le point de capiton de la création de l'Ecole en Italie, pour les membres épars qui se référaient à cette époque à Jacques Lacan et à Jacques-Alain Miller.

Troisième remarque. L'*Istituto freudiano* fonctionne, à l'égard de la loi de l'Etat et de l'Ecole italienne, tel un Janus *bifrons* : sur une face, l'*Istituto* répond aux exigences de la loi Ossicini ; sur l'autre face, l'*Istituto freudiano* ouvre et réunit les futurs membres autour de l'enseignement et la clinique de Jacques Lacan.

Quatrième remarque. Si la *Scuola Lacaniana di Psicoanalisi,* avec la création de l'*Istituto freudiano,* a dû se soumettre à la loi Ossicini, toutefois dans sa conception même, pour réussir

à garder son empreinte et sa marque d'organisme de formation d'orientation psychanalytique, il reste à l'*Istituto freudiano* un problème à résoudre - et pas des moindres : l'*Istituto* a décidé d'inclure dans son programme, pour chaque *Allievo*, l'expérience de la cure analytique proprement dite. Le Ministère accepte cette solution singulière : l'*Istituto* indique dans son programme de formation que la psychanalyse personnelle constitue un requis nécessaire et impératif à la formation, et que cette psychanalyse personnelle n'est pas comptabilisée dans les cinq cents heures que comporte la formation. Elle est en plus.

Mais aussi, pour tout ce qui concerne la psychanalyse personnelle des *Allievi,* l'*Istituto freudiano* s'en remet à l'Ecole de Lac notamment à la *Scuola lacaniana di Psicoanalisi del Campo freudiano.*

Quant aux enseignants, le Ministère a accepté que l'enseignement soit donné, non pas par des universitaires, mais par les membres même de l'Ecole italienne. Ceci donne l'occasion aux *Allievi* de rencontrer des enseignants-analystes.

Tout cela indique comment l'*Istituto* a été pensé par Jacques-Alain Miller et par Antonio Di Ciaccia. L'*Istituto* a été pensé de telle sorte qu'il porte d'emblée, *in nuce,* la marque et la particularité d'un *Istituto* qui garde à son horizon, pour les *Allievi,* à la fois la psychanalyse et la *Scuola lacaniana.*

De la sorte, l'*Istituto freudiano* est conçu à partir d'une double « extrémité » : pour les *Allievi,* l'expérience analytique personnelle ; pour l'*Istituto freudiano,* la perspective de la *Scuola lacaniana di Psicoanalisi.* Cela a souvent pour effet que les *Allievi*, qui entrent par la porte du Janus-*Istituto*, en ressortent par celle qui s'ouvre sur le Janus-*Scuola lacaniana di Psicoanalisi.*

Cinquième remarque. L'*Istituto* est à la fois un « oui » et un « non ». L'*Istituto freudiano* est une formation humaine grâce à laquelle les psychanalystes et les futurs psychanalystes disent « oui » à la loi de la cité en accédant au titre de psychothérapeute - faute de n'avoir pas pu, à un moment donné, contrer la ségrégation de la loi qui ne réservait qu'aux psychologues et aux médecins l'exercice de la psychothérapie. Néanmoins, ce « oui » s'inscrit sur fond de « non » : « non » à faire de la loi de la cité l'unique horizon des psychanalystes. Ceux-ci, au contraire, traduisent ce « non » en un « oui » à l'orientation de l'Ecole de Lacan, un « oui » à se mettre au service de la psychanalyse.

Sixième remarque. Le grand mérite de la loi Ossicini, c'est qu'une fois que chaque psychothérapeute est en règle avec elle, qu'il a répondu à ses exigences de formation et qu'il a payé à l'Etat son dû, le pouvoir administratif ne se mêle plus ni d'évaluer les théories ni d'évaluer les résultats obtenus dans le monde de d'Ecole des analysants et des analystes. Les analysants, les analystes et non-analystes ont la paix pour pouvoir se battre, dans la cité, pour leur formation psychanalytique et pour le progrès de la psychanalyse.

L'*Istituto freudiano* a été un des premiers Instituts à être agréé par le Ministère, exactement le 31 décembre 1993. Il fonctionne donc depuis dix ans.

Il faut souligner que pendant les cinq ans de la *sanatoria* (régularisation), l'*Istituto freudiano* a pu produire l'information nécessaire et suffisante pour nombre de nos collègues afin de leur permettre d'obtenir le titre de psychothérapeute.

Depuis son agrément, l'*Istituto freudiano* a délivré plus d'une centaine d'attestation finales aux *Allievi* (psychologues et médecins) ayant terminé leur cursus.

Enfin, une autre proposition faite au Ministère a été acceptée : si le programme d'enseignement doit obligatoirement être dispensé dans les deux sièges de l'*Istituto*, à savoir à Rome et à Milan, les autres heures de théorie de la clinique, de pratique clinique, etc.,

peuvent aussi bien être dispensées, selon un programme précis et détaillé, dans les Sections cliniques et dans les Antennes du Champs freudien. Nous avons pu ainsi associer à ce travail de formation effectué dans les sièges officiels de l'*Istituto*, Rome et Milan, des collègues de l'Ecole dans d'autres villes de la péninsule (Ancone, Bologne, Catane, Gênes, Naples, Padoue, Palerme, Turin et Venise).

La loi de Lacan au-dessus de la loi Ossicini

Nous appuyant sur l'intervention que Jacques-Alain Miller à faire au *Collegio Nazareno,* à Rome, en mai 2001[x], à l'occasion d'une assemblée générale de l'Ecole italienne, nous pourrions conclure :
Primo, que la création de l'*Istituto* est «la solution que nous avons trouvée au problème que posait la loi Ossicini » ; problème lié au fait que « cette loi donne de la psychothérapie une définition qui inclut la psychanalyse et que par ailleurs en réserve l'exercice aux médecins et aux psychologues formés pat des instituts agréés par l'Etat ».

Secundo, si la solution a été de créer un tel Institut, à présent « se pose un nouveau problème : à quoi sert alors une Ecole ? »

Jacques-Alain Miller fait remarquer que «la création de cette loi, d'un certain point de vue, tue l'Ecole ; néanmoins, d'un autre point de vue, elle lui donne son assise... Jouer le jeu de la permet de construire l'Ecole. Le paradoxe n'est qu'apparent. Il suffit en effet que la « loi Lacan » soit au-dessus de la « loi Ossicini » : la première psychanalyste ; la deuxième dit à quelles conditions on est légalement psychothérapeutes. »

Tertio, il s'agit ainsi, selon Jacques-Alain Miller, d'un choix forcé : il faut que la « garantie Lacan » soit supérieur à la « garantie Ossicini ». Il faut seulement s'apercevoir que la 'force de la loi nous détruit si nous lui résistons... L'Ecole ne peut s'opposer à la loi. Mais si l'Ecole consent de la bonne façon, elle peut se hisser au-dessus de la loi. Accepter de la bonne façon signifie construire une garantie plus solide, plus exigeante. »

Jacques-Alain Miller conclut : « Il y a dix ans, la loi Ossicini nous a permis de nous réunir dans un *Istituto* ; aujourd'hui elle nous aidera à faire une Ecole. »

Ainsi, peut-on dire que la loi sur la réglementation de la psychothérapie en Italie a été l'occasion stratégique de consentir à l'os de la loi Ossicini, pour que l'Ecole italienne gagne ensuite la bataille politique consistant à mordre dans l'os du réel de Lacan.

---

[1] *Cf.* la réponse donnée par A. DI CIACCIA à la question posée par *Le Nouvel Âne* : « Où en est-on en Europe ? », « En Italie », *Le Nouvel Âne,* 3, janvier 2004, p.23.
[2]. MILLER J.-A., « Una storia lunga venticinque anni », *Appunti,*76, mai 2000, pp. 3-5.
[3] DI CIACCIA A., *op.cit.*
[4] FREUD S., *La question de l'analyse profane* '1926), Paris, Folio Essais, 1998, pp. 23-140. V. Baio fait référence à la traduction italienne : FREUD S., « Il problema dell'annalisi condotta da non medici » (1926)*, Freud-Opere,* Boringhierai, Torino, 1978, Vol. 10, pp. 351-428.
[5].MILLER J.-A., « Interventi al collegio Nazareno. Roma, 27 maggio 2001 », Appunti, 85, Octobre 2001, pp. 12-16

Références bibliographiques

1. Tintin et la baleine. Quarto, 05/1990, n° 39 – p. 55
2. Un sujet supposé avoir des problèmes. Quarto, 09/1991, n° 44/45 – p. 73
3. Se faire instrument d'un dire qui fait nœud. Lettre Mensuelle, 09/2006, n° 251 – pp. 23-25
4. L'acte à plusieurs. La Cause freudienne, 02/1999, n° 41 – p. 69
5. Sante de Sanctis et la dementia praecocissima. Quarto, 01/1983, n° 9 – p. 50
6. Intervenant d'une heure. Feuillets psychanalytiques du Courtil, 07/2006, n° 25/26 – pp. 45-49
7. L'enfant au gobelet rouge. Séries de la Découverte freudienne, 1992, n° VIII – pp. 5-12
8. Le voile et le manque. Mental, 06/1995, n° 1 – pp. 39-52
9. Orientation psychanalytique dans une institution. Feuillets psychanalytiques du Courtil, 04/1992, n° 4 – pp. 41-52
10. Un désir sans fantasme. La Cause freudienne, 05/1996, n° 33 – pp. 84-88
11. Se faire passeurs. Lettre Mensuelle, 11/1998, n° 173 – pp. 23-26
12. Les conditions de l'autre et l'ancrage. Feuillets psychanalytiques du Courtil, 04/2000, n° 18-19 – pp. 19-26
13. Aller au-delà de l'identification. Feuillets psychanalytiques du Courtil, 03/1999, n° 17 – pp. 55-60
14. Deux expériences de contrôleur. La Cause freudienne, 11/2002, n° 52 – pp. 121-124
15. Des institutions partenaires. Feuillets psychanalytiques du Courtil, 02/2003, n° 21 – pp. 103-111
16. Une analyse a-t-elle une structure de Witz. Quarto, 11/1996, n° 61 – pp. 51-54
17. L'Ecole et ces restes. Quarto, 03/1999, n° 67 – pp. 8-9
18. Un champ pauvre. Quarto, 11/1998, n° 66 – pp. 51-52
19. Audire silentium. Quarto, 11/1998, n° 66 – pp. 53-54
20. Une école où l'on compte... jusqu'à quatre. Préliminaire, 10/2008, n° 17 – pp. 89-93
21. La demande des parents. La petite Girafe, 12/2004, n°20 – pp. 28-36
22. Disponible au réel. Lettre Mensuelle, 01/2009, n° 274 – pp. 13-15
23. Partenaires d'une énonciation originale. Préliminaire, 14-15/2004 - pp. 15-20
24. Une pratique à plusieurs généralisée. Préliminaire, 11/1999 – pp.143-151
25. De la nécessité de l'institution. Préliminaire, 7/1995 – pp. 121-124
26. C'est le moment de frapper le réel. Préliminaire, 9/1997 – pp. 215-216
27. Le travail en institution et son cadre. Préliminaire, 4/1992 – pp. 7-20
28. L'institution et le malaise chez l'enfant. Préliminaire, 4/1992 – pp. 21-28
29. Traits de perversion et clinique différentielle? Préliminaire. 2/1990 – pp 29-38
30. Daniela et le désir du père, suicidé. Préliminaire, 2/1990 – pp 77-83
31. La confidence des contrôleurs. La Cause freudienne, 2002, n° 52 – pp. 121-123
32. Présentation de l'Antenne 110. Préliminaire, 3/1991 – pp 13-16
33. Une pratique à plusieurs comme mode de réponse à la ségrégation. La clinica frente a la segregacion, 02/1998 - pp. 127-132
34. Une analyse pour mourir lucide – pp. 62-67
35. Paroles marquantes pour l'enfant. Préliminaire, 8/1996 – pp 9-17
36. Trois temps ordonnés logiquement. V Giornate di RI3, Bordeaux 2001
37. La richesse d'une pratique à plusieurs. Feuillets psychanalytiques du Courtil, 10/1997, n° 14 – pp. 105-118
38. Se planter. Terre du CIEN, 03/2004, n° 13 – pp. 16-17
39. Naissance d'une clinique psychanalytique dans des institutions pour enfants dits psychotiques. Quarto, 36/2013 – pp. 29-33
40. Qu'est-ce qui a changé. Lettre Mensuelle, 11/1996, n° 153 – pp. 35-36
41. Qui interprète dans l'autisme. Lettre Mensuelle, 04/1996, n° 148 – pp. 20-22
42. Le réel dans pratique à plusieurs. Cahiers psychanalytiques de l'Est / Bulletin de l'Association de la Cause freudienne-Est, 10/1997, n° 6 – pp. 124-131

43. Se faire champ. Cahiers psychanalytiques de l'Est / Bulletin de l'Association de la Cause freudienne-Est, 10/2001, n° 10 – pp. 61-71
44. Cito tute iucunde : A clinic with an autistic subject. Courtil, ??/2002. pp. 1-7
45. Le regard de l'autre. La petite Girafe, 01/1997, n° 6 – pp. 77-80
46. Kim, l'enfant bouée. Mental, 06/1996, n° 2 – pp. 63-70
47. Présentation autisme. pp. 121-122
48. Guérir la psychose. Feuillets psychanalytiques du Courtil, 05/1990, n° 2 – pp. 79-81
49. Cher Docteur Miller. Quarto, 06/2004, n° 82 – pp.6-9