

Le concept d'enfant ou l'enfant, dimension de la personne

Jean-Claude Quentel

▶ **To cite this version:**

Jean-Claude Quentel. Le concept d'enfant ou l'enfant, dimension de la personne. Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, 1989, 46 (2), pp.261-272. halshs-00959807

HAL Id: halshs-00959807
https://shs.hal.science/halshs-00959807

Submitted on 17 Mar 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LE CONCEPT D'ENFANT

OU L'ENFANT, DIMENSION DE

LA PERSONNE

Jean-Claude Quentel

La question qu'il m'intéresserait de soulever ici avec vous touche à la problématique même de l'enfant, telle que la pose la théorie de la médiation. C'est assurément une question difficile et je crois, quant à moi, que nous commençons tout juste à saisir les possibilités de recherche que nous ouvre l'assertion du Professeur Gagnepain selon laquelle « l'enfant est une dimension de la personne ».

C'est cette proposition que je livre donc à votre réflexion et que je vais essayer de faire parler à ma façon en l'articulant à ma pratique quotidienne, au niveau de ce qu'on appelle la « débilité mentale » — laquelle, d'ailleurs, vous le savez, ne constitue aucunement une réalité clinique.

I) L'éclatement de l'objet enfant.

Pour introduire mon propos, je rappellerai d'abord que la théorie de la médiation fait éclater l'enfant concret et le saisit au travers d'une déconstruction. Ce n'est, par conséquent, pas pour elle un objet scientifique. Cette pulvérisation cherche son fondement dans une clinique qui n'est plus une clinique de la détérioration, mais une clinique de la carence, c'est-à-dire du non-advenu. C'est ici, dès lors, que nous sommes ramenés au domaine de la déficience mentale ou de la « débilité ».

1 - L'émergence au culturel.

Le corollaire de l'éclatement de la notion d'enfant, c'est sa soustraction, son extraction du seul registre du développement pour faire valoir sa participation au culturel à des niveaux divers, que la pathologie de la carence atteste.

A) L'émergence au langage suppose un éveil précoce à la grammaticalité dont la faute constitue le critère. Celle-ci, par la « constance de l'écart » qu'elle révèle, prouve la systématicité de l'enfant, au-delà du seul rapport à l'usage qui relève d'un autre plan d'analyse. Cette émergence se fait à partir d'une rupture dont nous avons pu montrer la nécessité, à partir de l'étude d'enfants émettant éventuellement du langage compréhensible pour autrui, mais ne disposant pas pour autant de la capacité de grammaticalité[1].

B) L'émergence à la technique suppose un éveil précoce à l'outil, dont la « casse », comme le dit Jean Gagnepain, pourrait être le critère. S'ouvre ici un champ de recherches totalement original, dans la mesure où la question ne saurait se poser que pour nous et où il existe fort peu d'études sur le rapport de l'enfant à ce qu'on appelle d'ailleurs toujours l'instrument (*cf.* P. Mounoud, A. Rey, E. Bussman).

Soulignons au passage que rien ne peut mieux nous confirmer dans notre affirmation d'une ouverture précoce au monde de la technique par l'enfant que cet *artificialisme* que dénonce chez lui Piaget : il prouve que cet enfant n'a ici que le monde de ses outils, c'est-à-dire le monde par l'outil (il définit pour Piaget le recours par l'enfant à la fabrication humaine pour se donner la totalité du monde et il fait alors pendant à l'animisme).

C'est dans le domaine du dessin qu'il nous est dès lors le plus facile, non pas nécessairement de travailler cette question de la technique, mais de pouvoir convaincre l'interlocuteur de la pertinence de notre réflexion. Car en ce domaine particulièrement fouillé, une rupture est toujours prônée par les descripteurs entre le gribouillage (et le griffonnage) et le dessin proprement dit, même si c'est le langage qui rend compte à tout coup, pour eux, du passage.

Nul n'a mieux que Georges-Henri Luquet montré ce qui était en jeu dans le dessin de

1. *Cf.* Tétralogiques 4, 1987.

l'enfant — si l'on met de côté ses stades qui viendraient presque annuler l'originalité de sa recherche. Les notions de « type », d' « exemplarité » et surtout de « modèle interne » viennent en effet référer à une analyse technique implicite, à une formalisation inhérente à la production, que nous visons également à mettre en évidence. L'abstraction qui la permet, nous dit-il très justement, constitue le moment premier dans le graphisme de l'enfant, la concrétisation opérant secondairement.

C) L'émergence a l'éthique suppose un éveil précoce à la norme, dont le mensonge, bien que toujours adressé, constitue alors le critère. Non réductible au besoin, comme Freud l'a suffisamment souligné, le désir proprement humain se fonde sur un interdit et sur une dimension de perte ou de manque, ainsi qu'y a insisté après lui Jacques Lacan. C'est à cette négativité foncière que l'enfant doit ici accéder et la clinique de l'enfant névrosé, et surtout de celui qu'on a appelé « caractériel », nous l'indique suffisamment.

Si hystérie, névrose obsessionnelle, phobie, mais également psychopathie existent chez l'enfant, c'est bien parce que chez lui l'accès à la norme s'est opéré de bonne heure. Le « caractériel », par contre, la méconnaît, demeurant dans l'immédiat et parfaitement incapable de se donner une règle de comportement.

Notons ici que le « réalisme moral » (ou le « finalisme ») que Piaget reconnaît à l'enfant traduit par ailleurs parfaitement que la règle existe pour lui et qu'elle a, ainsi qu'il nous le dit, comme une existence propre, au-delà de la contrainte ou de l'obéissance qui la recouvrent et qui seuls retiennent là cet auteur[2].

2. Conséquences fondamentales.

L'éclatement de l'objet que propose la théorie de la médiation dans la mesure où la clinique lui l'impose, la déconstruction qui s'ensuit, amènent une véritable révélation (on pourrait même parler de révolution, puisque c'est là le mode d'existence, on le sait, de l'homme, dans la mesure où il s'inscrit précisément dans l'histoire!) : l'enfant non réductible à son rapport à l'adulte et à la dimension du développement, l'enfant enfin soustrait, arraché à l'adultocentrisme et à la psychologie génétique, apparaît de bonne heure comme rationnel, c'est-à-dire, ici, comme un *petit homme* (ou un homme en petit).

---

2. *Cf. Le jugement moral chez l'enfant*.

Dès lors que l'enfant n'est plus réductible à l'enfance, que les aspects positifs observables chez lui ne sont pas immédiatement contrebalancés par les points négatifs issus d'une constante comparaison avec l'adulte, dès lors donc que le petit homme n'est plus ramené au *petit d'homme*, le dépassement des contradictions, des impasses et des apories de la psychogénétique est véritablement accompli. On peut lui restituer cette pleine créativité, qui ne le ramène cependant pas au niveau d'un Eden par nous perdu, puisque cette créativité est celle-là même dont dispose l'homme.

À cette rationalité éclatée jusque là d'un triple point de vue, l'enfant accède par rupture, non par stades, et il se dessine par conséquent un innéisme de la structure. Pour reprendre Jean Gagnepain, « L'homme devient ; on ne devient pas homme. On l'est ou on ne l'est pas »[3]. C'est ce que nous prouve l'étude ainsi comprise de l'enfant.

3. L'imprégnation.

Ayant accédé de bonne heure au signe, à l'outil et à la norme, l'enfant n'a pas émergé pour la théorie de la médiation à la personne et donc à l'histoire. Nous en cherchons la preuve notamment dans le rapport de l'enfant au récit. Et Edouard Claparède et Jean Piaget déjà, vers les années 1920, avaient montré l'impossibilité de l'enfant d'y accéder avant l'âge de 7 à 8 ans, avec de fait une difficulté particulière à concevoir ici l'identique au travers de la diversité (Piaget, cependant, réduisait son explication au domaine de la logique).

À vrai dire, il se produit pourtant chez l'enfant un certain découpage du temps, de l'espace et du milieu ; mais celui-ci ressortirait à l'insertion du sujet, gestaltiquement fondé, dans le devenir. L'incorporation, en d'autres termes, au sens que lui confère la théorie de la médiation, rend compte d'un certain ordre d'évolution des acquisitions et de ce qui se donnerait, par exemple, comme des sortes de « paliers de distanciation » (Émilie Sabeau-Jouannet) dans la maîtrise progressive des questions de temps, d'espace et de statut dans la langue.

Il n'y a pas pourtant appropriation véritable du langage, ni de la technique ou de l'éthique, fondant la possibilité d'une langue, d'un style et d'un code. Toute la psychologie génétique est d'ailleurs là pour attester, derrière Piaget, l'impossible *réversibilité* ou

---

3. *Du Vouloir dire*, p. 153.

relativisation du point de vue chez l'enfant avant un âge déjà avancé. Ce que Piaget, encore, a un temps appelé, d'un terme malheureux, *égocentrisme*, relève de la même explication.

L'enfant reste en état d'*imprégnation* de la langue, du style et du code. Cette imprégnation fonde l'apprentissage de l'enfant, et non une véritable acquisition (laquelle supposerait emprunt, c'est-à-dire appropriation et échange). Elle ressortit finalement à un principe d'économie qui fait l'enfant s'en tenir facilement à ce dont il dispose (« répéter », diraient d'autres) et épouser pour le reste les lois générales de l'information.

Ici, c'est au *petit*, au petit d'homme que nous avons affaire et plus au petit homme. La théorie de la médiation ne nie donc pas le point de vue de la genèse, mais elle ne mêle pas, précisément, les points de vue et refuse donc de réduire l'enfant à ce seul abord.

C'est cette imprégnation qui confère à l'enfant une configuration propre, en même temps qu'elle prouve la nécessaire dissociation du plan de la personne et des autres plans auxquels l'enfant a de bonne heure émergé : il n'y a aucune loi propre à l'enfant, contrairement à ce qui est ordinairement avancé, mais bien, par contre, une configuration d'ensemble spécifique.

Pourtant, la question de l'imprégnation ne se trouve pas ici épuisée avec le petit, le petit d'homme; l'enfant comme concept, auquel la théorie de la médiation va conférer un réel statut, reste une question à traiter et c'est ce sur quoi je vais donc m'étendre quelque peu.

II) L'enfant, dimension de la personne.

L'histoire, l'ethnologie et la sociologie nous montrent déjà que l'*E*nfant n'existe pas ou, plus exactement, qu'il n'y a pas de nature enfantine. Car partout, précisément, il y a de l'enfant, mais il y a autant d'enfants qu'il y a de sociétés ou de milieux sociaux. C'est une réalité, autrement dit, directement liée au fonctionnement du social; tel est l'enseignement de ces trois disciplines. Au-delà de la pulvérisation de l'enfant concret qu'elle opère pour pouvoir l'aborder scientifiquement, la théorie de la médiation va précisément en faire un concept sociologique essentiel.

Et tout d'abord, on relèvera que l'enfant, saisi performantiellement, est un produit de l'histoire, de notre capacité à faire de l'histoire. C'est cette capacité, en effet, qui nous permet, en nous abstrayant du devenir, en nous en absentant, de le structurer, c'est-à-dire

de poser de l'avant et de l'après.

Aussi, si l'histoire ne nous fait pas seulement créer de l'enfant, elle nous fait, pourrait-on dire, créer *d'abord* de l'enfant, puisque c'est notre avant qui en lui se réalise. Néanmoins, l'histoire crée aussi de l'enfant dans *l'après*, à travers celui qui nous continuera, que nous voulons voir nous continuer. L'enfant nous précède, par conséquent, comme il nous succède, et en ce sens donc, il est bien produit de l'histoire.

Il est, en d'autres termes, fruit d'une création et non plus d'une simple procréation. Il est création dans la mesure où il concrétise, en définitive, notre être social et lui confère sens. Ne dit-on pas d'ailleurs d'une réalisation dans laquelle nous avons investi: « C'est mon enfant », équivalent ici à « c'est ma création », « c'est mon œuvre » ? À ce titre, quelle que soit en fait la manière dont il se réalise, l'enfant est le produit du sens que je donne à ma vie, c'est-à-dire le produit de ma contribution à l'histoire, de mon inscription dans l'histoire.

Cette inscription dans l'histoire, avec la structuration qu'elle entraîne non seulement dans le temps, mais encore dans l'espace et dans le milieu, vient rendre compte des multiples acceptions qu'un tel terme d'enfant a pu prendre, par exemple dans notre langue (*cf.* ici Philippe Aries et Georges Snyders, qui nous indiquent qu'il a pu désigner les laquais, compagnons ou soldats, comme l'esclave, le noir colonisé, le domestique, l'ouvrier et la femme, en bref, tout sujet ne disposant pas du plein statut social).

Il nous faut essayer de comprendre, c'est-à-dire d'expliquer ce qui se joue dans ce rapport à l'enfant et, à cette fin, je ferai apparaître d'abord que l'adulte est dans l'enfant, ensuite que l'enfant est dans l'adulte, avant de considérer que ce qui se présente pour nous comme un rapport constitutif de la personne forme alors un concept essentiel au plan sociologique.

1. L'inscription dans l'histoire de l'autre ou l'adulte dans l'enfant.

En situation d'imprégnation, l'enfant s'inscrit, de ce point de vue, complètement dans l'histoire de l'autre, lequel le conduit à participer de sa langue, de son style, de son code et de la totalité de ses appartenances.

Cette inscription dans l'histoire fait de l'enfant à ce niveau tout autre chose qu'un petit (qu'il est aussi dans le même temps). Il n'est pas, autrement dit, que dans le naturel, soumis aux seules lois physiologiques de son développement : il est dans l'histoire, même s'il n'y

participe que par procuration. C'est en tout cas ceci qui fait la distinction fondamentale des points de vue de la psychologie génétique et de la psychanalyse : celle-ci affirme n'avoir affaire qu'à un sujet, c'est-à-dire à quelqu'un (« quelque un » : toute la question étant de savoir ici de quel « un » il s'agit) qui participe de l'histoire et ne ressortit pas seulement à un pur développement.

Qu'est-ce à dire ? D'abord que l'adulte *vient donner sens* au développement que vit l'enfant et que c'est lui seul qui confère ce sens. L'enfant est dans le devenir et ne saurait, puisqu'il n'a pas émergé à la personne, le structurer en s'en absentant, même s'il opère par le fait même de l'incorporation une première forme de découpage de ce devenir (par « incorporation », la théorie de la médiation entend cette gestaltisation de l'être ou organisation du vivant définissant des contours et fournissant le cadre de ce qui reste naturellement, immédiatement le même, au-delà des changements que le devenir impose).

L'adulte, par contre, participant d'une histoire, structure le devenir et fonde notamment une *chronologie* (produit, précisément, du réinvestissement de sa capacité d'absence) au travers de laquelle il saisit l'enfant. Les *stades* ou étapes procèdent d'une telle structuration, qu'ils soient posés par le psychologue généticien ou par tout un chacun. Ces stades ne sont pas dans le devenir lui-même, et on comprend le doute, le désarroi même, qui se sont emparés des psychologues participant aux symposiums organisés dans la décennie 1950-1960 à leur sujet : ne seraient-ils pas pure illusion, ont-ils demandé, due aux repères que se donne le descripteur[4] ?

C'est au travers du rapport dans lequel il est pris avec l'adulte que l'enfant peut conférer un sens à ce qu'il vit et c'est bien ainsi qu'il faut entendre chez Freud la notion de stade ou de couche, à partir des années 1907-1908 : elle vient s'articuler pour lui à la dimension transférentielle. Lacan soulignera ultérieurement qu'il n'y a par exemple aucune métamorphose naturelle dans le passage de la pulsion orale à la pulsion anale, mais seulement renversement à cet endroit de la demande de l'Autre[5]. Dès lors, l'accès à une nouvelle étape du développement, ainsi structuré et ponctué par l'entourage, exige un remaniement du sujet (lequel fait suite, nous dit Freud, à une angoisse du fait d'une perte momentanée de l'objet, ou plus largement des repères[6]).

Ainsi peut-on dire, au niveau de l'acquisition du langage par exemple, que les reprises et

4. *Cf.* notamment la thèse de Tran-Thong.

5. Séminaire XI, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, 1973, p. 164-165

6. *Cf. Inhibition, symptôme, angoisse*.

corrections que l'adulte oppose à l'enfant sont fonction de la manière dont le premier structure le devenir du second, en même temps que le sien propre — dans la mesure où celui-ci participe précisément de son histoire, et notamment ici de sa langue. Il en saisit cependant les articulations — c'est essentiel de le souligner — à partir aussi de ce que l'enfant lui renvoie, en l'occurrence ici sous forme de questions ou de réponses.

On ne saurait donc dire simplement que l'imprégnation livre l'enfant aux usages de son entourage ; ceux-ci doivent prendre sens au travers de l'inscription ainsi conçue dans l'histoire de l'autre.

Cliniquement, c'est l'arrivée d'un enfant déficient qui nous prouve la nécessité de cette inscription dans l'histoire de l'autre. Les nombreux cas de « psychotisation secondaire », comme on dit, qu'on peut observer chez des enfants trisomiques 21 par exemple, posent avec acuité la question du sens qui peut être conféré a un tel enfant dans l'histoire des parents. Ils renvoient également, comme tous les cas d'enfants déficients, la question d'un devenir perturbé, ralenti ou arrête, qui n'offre que peu de prises à un renouvellement des repérages par l'entourage immédiat.

Cet enfant ne peut, qui qu'il en soit, être « porté » véritablement. Il vient faire rupture dans le lignage, en même temps que, ne concrétisant pas l'alliance dont il est le fruit, il risque de la défaire (les couples éclatant à cette occasion sont en effet nombreux ; à tout le moins, on cherchera du côté de la famille du conjoint ce qui permettra de dégager la pureté de son propre lignage...). S'il n'est en aucun cas question de ramener le problème de l'enfant dit « débile » à cette seule analyse et si c'est ailleurs que la pathologie trouve son origine, il n'en demeure pas moins que le travail réalisable à ce niveau avec la famille conditionne directement les possibilités qu'aura l'enfant d'actualiser ses capacités restantes et de faire jouer ses processus de compensation.

2. « L'enfant merveilleux » ou l'enfant dans l'adulte.

Si le sens conféré à l'évolution de l'enfant, et plus précisément la demande de l'adulte à son endroit, dépend du rapport particulier dans lequel il entre avec cet enfant, la psychanalyse, depuis longtemps, nous a indiqué que ce rapport, l'adulte le porte en dernière analyse en lui. Non seulement l'adulte agit en toute occasion par procuration et se pose pour l'enfant en Surmoi, mais à travers lui, c'est à lui-même qu'il s'adresse, à une part inconsciente de lui-même. La part d'enfant qui est en tout adulte ne cesse en effet jamais

d'exister, même s'il s'en défend et demeure étranger à sa propre enfance (du fait, pour Freud, de l'amnésie infantile). Dimension constante de l'homme, elle fait l'adulte façonner véritablement l'enfant à son image et conférer au fils une enfance qui est en définitive celle de ses parents.

En l'enfant, donc, va se jouer effectivement, comme y a insisté Freud, quelque chose de l'ordre de la *répétition* ou, en d'autres termes, d'une hérédité qui ne concerne plus le seul biologique, au sens restreint du terme. Ici prend sens également la fameuse formule de Lacan selon laquelle « L'inconscient est le discours de l'Autre ». Elle équivaut très exactement, nous dit-il, à l'affirmation que, « avant d'exister en lui-même, par lui-même et pour lui-même, l'enfant existe pour et par autrui »[7]. En même temps, ajoute-t-il, l'enfant reprendra un dossier hérité des parents, sous la forme précisément de leur Surmoi.

Ici se profile cet « enfant merveilleux » évoqué par certains psychanalystes. Il s'articule au fil des générations et ne saurait, par conséquent, se ramener à la réalité concrète de tel enfant. Il réfère à celui qu'on a été, mais aussi à celui qu'ont été nos parents, à celui qu'ils ont rêvé. Il renvoie à celui qu'on a, mais encore à celui que nous allons avoir, etc.

Il est en même temps celui de la toute puissance, dans la mesure où il matérialise ce à quoi nous avons dû renoncer: l'adhérence au réel, à l'immédiat, sous la forme de la vérité ou de la plénitude du bonheur, par exemple…

Cet enfant, il nous faut l'acculturer, c'est-à-dire le *tuer*, en faire le deuil. Sur le divan du psychanalyste, nous dit Serge Leclaire, on doit reconnaître que ce meurtre est sans cesse à perpétrer[8]. À perpétrer, car cette mort même nous ouvre à la vie, à la vie proprement humaine, c'est-à-dire au social: nous nous absentons à nous-mêmes et au type de relation dans lequel nous étions pris. À perpétrer sans cesse, cependant, car l'enfant reste comme condition de notre histoire, dont il faut la négation, l'acculturation continuelle pour exister socialement.

Le meurtre est donc nécessaire pour qu'advienne le déterminisme de la personne, mais irréalisable au sens où il ne saurait avoir lieu une fois pour toutes : l'enfant est ici, pour nous, tout bonnement tremplin d'une dialectique.

Mais, alors même que je ne suis foncièrement rien, c'est-à-dire personne, l'enfant s'offre comme réponse possible et privilégiée à la question « Que suis-je ? » ou « Qui suis-je ? », laquelle dès lors toujours nous hante. En cet enfant, voilà ce que j'étais, voilà où je me

7. Daniel Lagache, *cf.* Lacan, Remarques sur le rapport de Lagache, *Écrits*, p. 652 et sv.

réalise, voilà ce que je suis, ce que j'ai été, ce que je serai : réponse illusoire pour l'adulte qui, faisant revivre l'enfant merveilleux, cherche à masquer l'effacement, l'absence de la personne; elle rend compte en même temps de son intérêt pour l'enfant (*cf*. Freud : c'est là le narcissisme de l'enfant qui renaît en l'adulte[9]).

L'enfant ici me dit, je le crois, qui je suis et comment je suis advenu. Où l'on reconnaît —soulignons-le au passage— l'essence même de l'entreprise psychogénéticienne : l'enfant devient notre cause, notre origine, en même temps d'ailleurs que notre fin, car par lui nous pouvons aussi nous illusionner de notre survie (*cf*. Freud, *id*.)...

Au-delà de l'expérience de la psychanalyse qui opère précisément sur ce registre, on saisit cliniquement que, en l'enfant dit « débile » évoqué tout à l'heure, les parents ne puissent se reconnaître. Rien ici qui fasse appel à « l'enfant merveilleux » ou, comme dit Freud, à notre « narcissisme renaissant » ! L'atteinte narcissique, précisément, est insupportable. Cet enfant ne saurait réveiller l'enfant dans l'adulte, comme il ne saurait faire jouer la répétition et s'articuler dans le lignage. L'hérédité biologique ne laisse pas prise à une hérédité psychologique, culturelle, à une inscription, en dernière analyse, dans le social. Il présentifie quelque part la mort, la mort réelle, et par là s'expliquent les attitudes toujours conjointes de rejet et de protection à son endroit.

Cet enfant, d'ailleurs, reste facilement l'affaire de la mère, en raison du rôle qui lui est dévolu dans notre société (le père est ici, soit démissionnaire, soit « non introduit » par la mère). Il est renvoyé ainsi à une dimension naturelle dans la relation et on comprend qu'une Maud Mannoni puisse souligner qu'il vient achopper fréquemment sur la castration, laquelle inscrit, pour les psychanalystes, l'enfant dans le social.

On saisit que l'enfant « débile » puisse présenter dès lors une symptomatologie voisine de celle de l'enfant psychotique: il ne s'agit pas pour autant de les confondre et de ramener, à l'instar de certains, la totalité des phénomènes de « débilité » à la psychose infantile.

3. L'enfant, dimension de la personne ou le rapport constitutif de la personne.

A- Ce n'est, par conséquent, que dans un rapport que peut se saisir la question de l'enfant et ce rapport fonde d'abord un *jeu de miroirs* et donc d'illusions réciproques, entre

---

8. *On tue un enfant*, 1975.

l'enfant et l'adulte. D'un côté comme de l'autre opère notamment un étonnant rêve de maîtrise au sujet, précisément, de l'autre :

- l'adulte pour l'enfant est incontestablement un rêve de maîtrise. Grâce à l'adulte, l'enfant, qui veut grandir, vient s'identifier à une « image », nous disent les psychanalystes. Il représente en effet un rêve de maîtrise, voire d'immortalité, et se situe pour l'enfant en position de *moi idéal* : l'adulte aurait la maîtrise, identifiée à un développement achevé. Il serait dans une position de puissance par rapport à l'impuissance que ressent ici l'enfant.

- l'enfant pour l'adulte a également à voir avec une certaine maîtrise. Maîtrise, cette fois, au sens de non marqué par le refoulement ou par l'acculturation. « Fantasme » pour l'adulte, il incarne son *idéal du moi* dans la mesure où la maîtrise, en l'occurrence, s'identifie à une complétude, à une plénitude (il semble à l'adulte se suffire à lui-même) nous dit Freud[10].

Au demeurant, c'est l'enfant, l'enfant qui rêve de l'adulte, qui parle dans le psychogénéticien. D'une certaine manière, c'est un retournement d'importance et une forme de revanche pour celui qui se trouve par lui toujours diminué et rabaissé !

B- Ce rapport donnant lieu à un jeu de miroirs, c'est-à-dire d'illusions croisées où les notions psychanalytiques d'idéal du moi et de moi idéal viennent s'inscrire à côté de celle de surmoi, doit se traduire en dernier lieu en une parfaite *réciprocité*. Si l'enfant en nous est toujours à tuer, son émergence au social s'assortit également du meurtre du père, auquel les psychanalystes, encore, nous ont sensibilisés. En d'autres termes, le père doit tuer le fils (et l'enfant par là-même) ; parallèlement, le fils doit tuer le père.

Alors la réciprocité est permise et atteinte. De la relation de successivité qui est celle que la nature pose entre le géniteur et le petit, on accède à une véritable relation intemporelle. Le Père est dans l'acculturation du géniteur ; le fils accède à la personne en dépassant cette relation au géniteur en laquelle il était enfermé. Le pouvoir du père sur l'enfant peut confiner à l'autorité absolue, ainsi que la *patria potestas* romaine et, à sa suite, la puissance paternelle jusqu'aux XVIII°-XIX° siècles chez nous la comprenaient (Rousseau et les Encyclopédistes auront à rappeler, d'ailleurs, qu'il est un devoir plutôt qu'un pouvoir). C'est l'acculturation de ce pouvoir qui ouvre en tout cas au social pour le père, comme pour le fils qui le subissait et vient s'inscrire alors pleinement dans le social.

---

9. Pour introduire le narcissisme, in *la vie sexuelle*, PUF, 1969, p. 96.

Pareillement, les psychanalystes nous indiquent que dans le deuil de l'enfant toujours à refaire (de celui qu'on a, donc, comme de celui qu'on a été...), c'est l'opération de la *castration* qu'il s'agit précisément de prendre en compte, et nous laisserons avec Jean Gagnepain la mort au fondement de la notion de parité pour inscrire celle de castration à l'origine de celle de paternité. Cette opération de castration, continuent les analystes, d'une manière qui nous convient bien ici, ouvre sur la dimension d'une *dette* pour laquelle on ne saurait faire valoir aucun créancier véritable, même si toujours on en cherche. On garde « sur le cœur un compte à régler. Mais à qui ? », nous dit par exemple Serge Leclaire[11].

C- Cette dette, pour la théorie de la médiation, c'est celle qui ouvre véritablement au rapport, non pas à l'autre, mais à l'autrui, et qui est au fondement même du métier, c'est-à-dire de l'échange de services, d'une tout autre façon précisément que le géniteur inscrit son rapport au petit. Au pouvoir se substitue, ou plus exactement s'associe, la notion essentielle de *devoir*.

Dès lors, l'enfant, au-delà des configurations qu'il peut prendre (l'enfant qu'on a, l'enfant qu'on va avoir, l'enfant qu'on a été, celui qu'ont désiré nos parents, celui qu'ils ont été, etc...), s'inscrit bien instanciellement comme une dimension de la personne. Il constitue très exactement ce qui dans l'institué permet à la génitalité de se faire paternité ; c'est la dimension, autrement dit, qui nous permet *l'accès à autrui*.

L'enfant, comme concept, comme authentique concept, se situe dès lors au centre d'une sociologie véritable. Il est un rapport constitutif de la personne et aucunement une réalité. Il constitue précisément la responsabilité sociale.

Et pour en revenir à la clinique de l'enfant dit « débile », c'est à cette impossibilité que se trouvent confrontés ses parents. La déficience de cet enfant l'inscrit dans une relation naturelle, du moins immédiate, entre sa mère et lui, relation dont il ne peut guère sortir ; elle le place dans une sorte d« 'éternelle gestation », comme le dit Maud Mannoni. Difficilement « porté » culturellement, il reste en quelque sorte porté naturellement. Mais réciproquement, les parents ne sont jamais faits, par cet enfant, véritablement Père. Jamais la relation de successivité ne pourra se dépasser en cette relation intemporelle où le fils est tué en même temps qu'il tue son père.

À cet égard, les réflexions des parents sont caractéristiques, lors de ce nouveau seuil que

---

10. ibid. p. 94

constitue pour eux la sortie de leur enfant d'un établissement spécialisé pour enfants et adolescents. Décrété adulte par l'âge, il n'accédera jamais véritablement à la pleine autonomie qui l'inscrirait dans le social. Jamais, nous disent ces parents, ne prendra réellement fin notre rôle de parents : cet enfant ne nous fera donc jamais Père ! Surtout, en lui, nous ne pourrons nous continuer (c'est ici vécu d'une manière encore plus dramatique s'il est enfant unique). Et il est vrai qu'il leur faudra même trouver un moyen légal pour lui assurer protection et recours après leur propre disparition...

Conclusion

L'homme, dit-on, est la mesure de toute chose. La question-clé de l'anthropologie contemporaine, la question-clé des sciences humaines s'énonce dès lors de la manière suivante : où est donc la mesure de l'homme ? La psychologie génétique affirme qu'elle se trouve finalement en l'enfant, là où Jean Gagnepain répond par la théorie de la formalisation incorporée.

À vrai dire, l'enfant mesure à trois niveaux de la rationalité comme un homme qu'il est ; il ne peut donc là rendre compte de l'homme. Pour le reste, il n'est pas la mesure de l'homme: il en est une de ses dimensions. Il constitue, il fonde, en tant qu'il faut sa référence pour que nous soyons Père, l'attendu que, le puisque, le parce que (par ce que) qui inscrit l'homme dans l'univers de la loi, sous une de ses faces, celle du rapport à autrui.

Et si l'enfant est pour nous un rapport constitutif de la personne, il importe de rappeler encore une fois que c'est d'une dialectique dont il s'agit. Aussi, si nous nous donnons l'enfant, la construction que nous en opérons vient se confronter sans cesse au petit inscrit dans le devenir, mais encore à l'enfant actualisant dans une constante interaction ses capacités logique, technique et éthique : il parle, agit et désire autrement que nous et vient, tant qu'il n'y a pas réciprocité, en butée à « l'enfant merveilleux » en nous.

C'est cette résistance qu'il nous oppose, cet écart qu'il matérialise, qui va donner prise en dernière analyse à l'action éducative au sens large. Il est nécessaire, en d'autres termes, qu'il nous renvoie sans cesse qu'il n'est jamais tout à fait tel qu'on se le construit, tel qu'on tend le « porter ».

---

11. *On tue un enfant*, p. 53.

Mais c'est ici qu'on retrouve, au-delà de l'enfant sage (ou de l'enfant-fétiche) qui entre trop facilement dans le cadre qui lui est proposé, la problématique de l'enfant « débile » : il présentifie à la fois trop par sa déficience et pas assez, voire fort peu de choses, par son devenir perturbé. Il ne laisse pas prise, autrement dit, à une réelle dialectique du petit et de l'enfant.