

D'un enfant à l'autre ou les risques du métier

Jean-Claude Quentel

▶ **To cite this version:**

Jean-Claude Quentel. D'un enfant à l'autre ou les risques du métier. Anthropo-logiques, 1996. halshs-01973124

HAL Id: halshs-01973124
https://shs.hal.science/halshs-01973124

Submitted on 8 Jan 2019

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.

D'UN ENFANT À L'AUTRE

ou les risques du métier

Jean-Claude QUENTEL

La question de l'enfant ne se pose, pour la Théorie de la Médiation, qu'à un seul des plans de rationalité qu'elle a mis en évidence, celui du social. Pourtant, même réduite à ce point de vue, elle demeure complexe et nécessite un approfondissement. Les faits cliniques, notamment, nous y obligent. Deux genres d'enfants se font en quelque sorte jour et on peut précisément ne se trouver confronté qu'à l'un ou à l'autre, dans une forme d'alternative qui explique le titre donné à mon propos. Celui-ci évoque plus précisément un jeu de balance qui s'oppose au processus dialectique auquel nous avons ordinairement affaire. Je voudrais ici le faire apparaître à partir de ce que, cliniquement, l'arrivée d'un enfant dit "handicapé" vient soulever comme problèmes dans la famille et au niveau de l'éducation qui va pouvoir lui être donnée. C'est une problématique que j'ai fréquemment travaillée, mais je voudrais y revenir dans la mesure où certains phénomènes requièrent une explication plus poussée que celles que j'ai pu, avec d'autres[1], jusque là avancer. Du reste, le modèle lui-même nous conduit à un affinement des hypothèses.

Aussi dans mon intervention, je commencerai par rappeler ce que le modèle de la théorie de la médiation nous permet d'appréhender à ce sujet. Cette première partie me permettra donc de poser les hypothèses théoriques en fonction desquelles je pourrai interroger, dans un deuxième temps, les faits cliniques auxquels ici je me réfère. Enfin, la réflexion menée me semble pouvoir être étendue à la façon dont la question de l'enfant se trouve travaillée en psychologie clinique en général et plus particulièrement par la psychanalyse. Nous verrons en effet que si c'est à cette dernière que l'on doit une appréhension totalement renouvelée de la question de l'enfant, elle a paradoxalement toujours connu avec celui-ci des difficultés à la fois théoriques et pratiques, se scindant en plusieurs approches qui nous conduisent également d'un enfant à l'autre, c'est-à-dire d'un pôle à l'autre d'un phénomène dialectique dès lors méconnu.

---

1. cf. Quimbert C. L'enfant d'aucune culture. De l'autisme à l'asomasie, *Tétralogiques*, 4, 1987, p. 61-97 (actes de recherche de l'U.F.R. des Sciences du langage, Presses Universitaires de Rennes 2).,

I) La double situation de l'enfant.

On sait que la théorie de la médiation confère à l'enfant un statut précis, qu'elle est d'ailleurs la seule à reconnaître puisqu'elle montre dans le même temps que le phénomène proprement humain - ce qu'on appelle donc le « culturel » - se trouve diffracté en quatre plans d'analyse différents et que l'enfant participe, tout autant que l'adulte, à trois d'entre eux. Il n'existe donc pas pour nous d'enfant aux plans de la logique, de la technique et de l'éthique. La question n'a à ces niveaux aucun sens ; elle ne peut là se poser. Il est cependant essentiel de souligner que tout ce que nous pouvons par ailleurs dire de l'enfant, au plan où il doit précisément lui être reconnu une spécificité, ne vaut *qu'en fonction de cette déconstruction* que nous sommes encore une fois les seuls à opérer. Notre enfant n'est donc pas l'enfant des autres. Il n'est certainement pas l'enfant de la psychologie génétique, laquelle occulte non seulement la diffraction des plans que nous reconnaissons, mais encore toute rationalité en ne considérant dans le petit de l'homme, et au-delà de lui dans l'homme, que son développement, c'est-à-dire un processus physiologique en son essence. Mais dans la mesure où le déterminisme de la *norme* (où les psychanalystes paraissent pouvoir retrouver leur "désir") se distingue pour nous de celui de la *personne* (fort proche, sans nul doute, jusqu'à un certain point, de leur "sujet"), notre enfant n'est pas non plus l'enfant de la psychanalyse[2].

L'enfant n'a donc pour nous d'existence qu'au seul plan de la personne, celui-là même où se fonde la société comme principe[3]. Nous tentons de montrer, à partir de recherches diverses, qu'il ne participe précisément pas de ce déterminisme, sinon par procuration. Qu'est-ce à dire en fin de compte ? Tout simplement que c'est là que réside la spécificité de l'enfant, dans le fait qu'il n'a pas encore accédé à la personne - laquelle est donc un principe et non pas un état - mais participe néanmoins de l'histoire, c'est-à-dire d'un au-delà du seul développement, *par l'autre*. Ainsi l'enfant ne se réduit-il pas au petit physiologiquement appréhendable, bien qu'il n'ait pas encore émergé à ce principe du social. Il est enfant de s'inscrire déjà dans l'histoire, mais dans l'histoire de l'autre et par conséquent de bénéficier par lui de la personne. Autrement dit, là où nous venons apparemment heurter de front tous ceux qui aujourd'hui s'évertuent à affirmer que l'enfant - et déjà le bébé - est "une" personne[4], proposition à laquelle ils semblent tenir par-dessus tout, en fait nous ne faisons qu'y souscrire, si je puis dire, d'avance… tout en ajoutant que c'est l'effet d'un mirage dont il faut paradoxalement soutenir qu'il est essentiel, puisque c'est par cette illusion même qu'on fait exister de l'enfant en lui conférant *par anticipation* la personne. Au demeurant, on éduque l'enfant, là où on ne fait au sens strict qu'élever le petit.

---

2. Même si notre enfant entretient avec celui de la psychanalyse de très étroits rapports, au point qu'on peut avoir la prétention d'avancer, très légitimement au demeurant, qu'il en parachève l'élaboration, en dépassant notamment les contradictions dans lesquelles celle-ci se trouvait prise - moins du reste chez Freud lui-même que chez ses continuateurs.

3. cf. Gagnepain J. *Du vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines*, tome II, *De la personne. De la norme*, Paris, Livre et Communication, 1991, ch. III.

4. On ne saurait en fait parler d' « une personne », pas plus qu'on ne parle par exemple d' « un signe », puisqu'il s'agit toujours pour nous d'un principe : nous ne pouvons évoquer ici que *de la* personne ou que *du* signe.

La théorie de la médiation conduit dès lors à une totale dépositivation de l'enfant. N'étant pas identifiable au petit rapportable à l'espèce - fût-elle humaine au sens des caractéristiques physiologiques - et participant de la personne par l'adulte, en l'occurrence d'abord le parent, qui s'engage pour lui, l'enfant n'existe que par celui-ci, qu'à travers lui. Il sort de l'univers de l'immédiat, que représente à ce niveau la genèse, et prend part au social par l'intermédiaire de l'adulte qui, dans quasiment tous les sens du terme, le prend en charge : celui-ci est, pourrait-on dire, lesté de cet enfant qu'il porte véritablement en lui. On comprend que Jean Gagnepain ait précisément pu faire de l'enfant une *dimension de la personne* ou, mieux encore, en fonction de la conception dialectique de l'humain qu'il nous propose, une *phase de la personne*[5]. Pourtant, une telle conception de l'enfant produit toujours d'énormes résistances, voire une franche opposition chez ceux-là mêmes qui devraient épistémologiquement nous être proches, à savoir les psychanalystes. Beaucoup d'entre eux nous opposent en effet le fameux "désir" de l'enfant que nous évacuerions avec une coupable et dangereuse légèreté. Ils n'ont alors pas compris, ou n'ont parfois pas voulu entendre, que nous le prenons bien en compte, mais sous le registre de la norme, c'est-à-dire à un autre plan, qu'il convient précisément de ne pas confondre avec celui de la personne. Une telle critique n'a donc aucun fondement.

L'enfant auquel nous parvenons ici doit être compris comme une dimension de la personne prête à prendre des visages différents, c'est-à-dire à s'investir dans des réalités très diverses. Elle épousera bien évidemment la figure de l'enfant dont nous avons la responsabilité, celui-là même dont nous sommes ici partis, mais elle ne s'y réduit aucunement. Bien au-delà de lui, elle va emprunter la silhouette de celui que nous avons été et auquel nous sommes fréquemment renvoyés quand notamment nous essayons d'opposer à l'évanescence de notre être, à son insoutenable légèreté, à sa contingence finalement, une certaine consistance que nous ne parvenons étrangement à trouver qu'à cette place[6]. Elle va encore prendre l'aspect de celui que nous continuons d'être, quel que soit notre âge. En définitive, on peut avancer non seulement que les diverses modalités temporelles de l'être et de l'avoir sont ici convoquées pour tenter de rendre compte de cette part de nous-mêmes, sans jamais parvenir à l'épuiser, mais encore que l'être et l'avoir trouvent véritablement à se fonder, sinon à cet endroit, du moins en constante référence à lui. Cette dimension, résume Jean Gagnepain, est un *toujours-déjà-là*, traversant d'autant plus les générations qu'elle en est au principe même. Nous sommes à cent lieues dès lors de la psychologie génétique, mais en pleine connivence en revanche avec Freud et le message qu'il nous a délivré.

En fin de compte, l'enfant constitue le naturel en nous, en tant que nous nous y appuyons constamment pour tenter paradoxalement d'y échapper. Il est, en d'autres termes, cette part de nous-mêmes que nous devons amener à la culture et promouvoir en l'occurrence à l'histoire. Autant dire que l'enfant en nous n'existe que d'être promis à une forme de sacrifice par laquelle nous opérons un dépassement de nous-mêmes. Et c'est cette opération qui nous ouvre à la contingence que je viens d'évoquer, à l'arbitraire sur lequel la

5. Cf. *Du vouloir dire*, tome II, op. cit. p. 30.

6. Ainsi en est-il par exemple dans l'expérience de la psychanalyse, lorsque l'analysant en vient à vivre cette sorte de "paranoïa dirigée" qu'évoquait Jacques Lacan : au moment où semble s'effilocher, se dissoudre littéralement la construction du moi sur laquelle il lui paraissait pouvoir s'asseoir, seul l'enfant qu'il était, pour ses parents, lui offre un point d'appui stable et non friable auquel il va dès lors revenir.

personne se fonde et à partir duquel elle introduit au social. Que suis-je en effet, en tant que contributeur au social, sinon autre chose précisément que cet enfant toujours prêt en moi à resurgir sur le devant de la scène, c'est-à-dire rien de plus en fin de compte que le mouvement même par lequel je me soustrais à une situation de dépendance et d'assujettissement? Je suis socialement d'abord de *ne pas* être, de *ne pas* demeurer l'enfant qui toujours vit en moi : j'existe en quelque sorte négativement, dans cet au-delà de mon être immédiat. Processus à la fois difficile à comprendre, dans la mesure où il nécessite un recul certain par rapport à ce qui nous est donné à voir, et simple à saisir, dès lors qu'on fait apparaître que ce n'est là que l'une des formes de ce paradoxe, de cette médiation qui constitue précisément le sceau de l'humain. Je m'ouvre à la relation à autrui, à ce que la théorie de la médiation appelle l'institué[7], en assumant pour l'enfant que je porte en moi, à partir de lui, la responsabilité.

Notre enfant se saisit donc comme une phase de la dialectique de la personne. Néanmoins, ce processus dialectique comprend trois moments. Il s'offre, ainsi qu'il en est à tous les plans, comme une double contradiction : nous émergeons au culturel en nous faisant *autre* que ce que dans l'immédiat nous sommes, en niant par conséquent en nous la nature à laquelle nous ne cessons pourtant d'appartenir ; mais nous tentons dans le même mouvement de revenir à ce dont nous nous sommes abstraits en annulant donc cette opération purement formelle. Autrement dit, nous faisons retour dans le dernier temps de ce processus vers l'enfant en nous, ou nous essayons, plus précisément, d'y parvenir. Nous refaisons, quoi qu'il en soit, de l'enfant dans le moment de réinvestissement performantiel de la personne. C'est ici du reste que l'enfant va pouvoir prendre des figures diverses, fonction de la manière que nous aurons de tenter de remplir ce vide formel que nous avons créé en nous séparant de l'enfant en nous. Nous voici donc avec de l'enfant aux deux bouts, si je puis dire, de la personne. Ces deux enfants, celui du premier moment et celui donc du dernier temps de la dialectique, ne sont cependant pas identifiables, ce que du reste Jean Gagnepain a depuis longtemps souligné. Il est essentiel de bien les distinguer et en conséquence de disposer de termes différents pour les nommer.

Il en est ainsi par exemple au plan de la représentation, lorsque nous dissocions théoriquement l'objet conçu de l'objet perçu. L'objet perçu relève de cette mise en forme gestaltique que Jean Gagnepain prend bien soin de ne pas confondre avec la structuration, grammaticale en l'occurrence, introduite avec le signe. L'objet perçu résulte du rapport immédiat que nous avons au monde, c'est-à-dire du premier type de découpage opéré à partir de nos possibilités gnosiques. L'objet, en tant qu'il est conçu, ne lui est aucunement réductible. Il suppose la mise en signe implicite, c'est-à-dire l'opération instancielle d'abstraction de l'immédiat et de la sériation des objets perçus qui constitue le symbole. Pourtant, dans le moment de réinvestissement qui aboutit à l'objet conçu, nous tentons de revenir à l'objet perçu qui résiste toujours à la façon que nous avons dorénavant de nous donner le monde en construisant la réalité. Malgré cette recherche d'adéquation, nos deux objets ne se superposent cependant pas et l'écart qui demeure témoigne précisément du jeu dialectique. La clinique de l'agnosie, distincte de celle de l'aphasie, nous oblige à poser ce

7. La personne comprend en effet deux faces, tout comme le signe, l'outil et la norme et tout ce que je rappelle ici de l'enfant et de son rapport à la dialectique de la personne ne concerne que l'une d'entre elles : l'institué.

processus dialectique et à saisir la non-coïncidence de l'objet perçu et de l'objet conçu, même si l'un n'a de réalité qu'en tant que pôle contradictoire de l'autre[8]. La clinique de l'apraxie et celle de l'atechnie, au second de nos plans, font valoir le même type d'opposition entre ces pôles différents de la dialectique[9].

Jean Gagnepain évoque, en ce qui concerne notre problème, un « enfant de culture » à ne pas confondre avec cet autre enfant dont j'ai rappelé qu'il devait se comprendre comme dimension de la personne, en l'occurrence comme la première phase de la dialectique constitutive de la personne. Culturellement, en effet, nous recréons constamment de l'enfant en tentant d'annuler l'opération d'abstraction par laquelle nous émergeons au social. Ceci se traduit dans la moindre de nos relations à autrui, que nous ayons affaire à celui qui statutairement demeure un enfant ou que notre interlocuteur ait bel et bien émergé au principe de la personne. Nous tendons à faire de l'autre auquel nous nous adressons un enfant, c'est-à-dire notre obligé, quelqu'un auquel nous refusons finalement la possibilité d'assumer - alors qu'il peut en être intrinsèquement capable - sa responsabilité en lui la confisquant ou bien nous nous mettons nous-mêmes en position d'enfant en abdiquant, ne serait-ce que provisoirement, au profit d'autrui notre responsabilité. On sait que Jean Gagnepain voit dans l'institué le fondement du *munus*, c'est-à-dire de l'obligation et du service rendu, autrement dit encore du métier, en tant que capacité. La charge que nous assumons ici - en nous élevant au-dessus de l'enfant - nous confère performantiellement un pouvoir sur autrui que nous éprouvons du reste dans le sens inverse lorsque nous avons délégué à cet autrui une partie de notre propre pouvoir[10].

Ceci rend compte de l'énorme acception qu'a pris et prend encore, dans notre langue, le terme d'enfant, phénomène que n'ont pas manqué de relever quantité d'auteurs, à la suite, entre autres, des travaux de Philippe Aries. Est culturellement « enfant » celui auquel se trouve déniée la personne ; par conséquent, toutes les situations de dépendance qui pourront historiquement, mais également géographiquement (dans la variété ethnographique) comme du point de vue de la classe sociale, se faire jour seront susceptibles de contribuer à l'extension sémantique du terme d'enfant. Les dictionnaires, dans leur œuvre de collection, tentent en quelque sorte ici de suivre… On saisit à quel point l'enfant, sous cet angle, est tout autre chose également qu'un petit, physiologiquement parlant. Celui auquel nous tendons pourtant à réserver habituellement le terme d'enfant, en reconnaissant intuitivement la spécificité de son état et son impossibilité statutaire à participer du social, à y contribuer, n'en est pas moins culturellement le fruit d'une construction, variable à souhait selon les époques, les lieux et l'appartenance sociale. Historiens, ethnologues et sociologues viennent suffisamment le rappeler au psychologue de l'enfant et lui indiquer qu'il ne peut impunément prétendre constituer son objet d'étude en évacuant comme il le fait cette réalité.

Mais pour en revenir à mon propos, il ne suffit donc pas de dire que l'enfant constitue le naturel de la personne, ce sur quoi nous nous appuyons pour nous élever au

---

8. Cf. Le Bot M.C., Il y a toujours quelque chose à dire, *Tétralogiques* 6, Le paradoxe glossogique, p. 35-45 (Presses Universitaires de Rennes 2).

9. Cf. l'article de Hubert Guyard et Attie Duval, Le dessin à l'épreuve de la clinique, *Ramage*, 1993, 11, p. 15-53.

10. Par là s'éclaire le sous-titre donné à mon propos : lorsque, du côté de l'institué, la dialectique de la personne semble dysfonctionner, c'est le principe même du métier qui est en cause.

rapport à autrui qui suppose la réciprocité. Il faut ajouter que cet enfant en nous vient constamment résister à la formalisation que nous opérons, survivant en quelque sorte à sa négation, à son effacement formel. Il convient de ne pas oublier cette dernière phase de la dialectique qui oblige à un constant réaménagement de la structure ethnique, en fonction de ce qui va être politiquement investi. L'enfant tient en fait un rôle déterminant dans le processus contradictoire du moment dialectique de l'institution et sans lui, cette dialectique tournerait en quelque sorte à vide. Nous verrons que certaines manières d'appréhender théoriquement l'enfant en demeurent en quelque sorte là. Il est tout à fait essentiel par conséquent de ne pas réduire ce processus dialectique en occultant le fait que quelque chose vient contrecarrer la construction que nous opérons du monde en l'historicisant. C'est cette dialectique-là, du reste, qui constitue le fondement même du fait éducatif. L'enfant auquel nous nous adressons à travers l'enfant en nous s'oppose constamment par ce qu'il est, et par la mise en œuvre de ses autres capacités, à l'élaboration que tentons d'en faire. Dès lors, c'est ce processus qui risque de se trouver en question dans le cas où l'enfant présente des difficultés qui se traduiront par ce qu'on appelle un « handicap ».

Cependant, avant d'en arriver à la clinique, je voudrais indiquer que cette nécessité, sinon de concevoir dialectiquement le rapport à l'enfant, du moins de ne pas confondre l'enfant, pour nous moment premier de la dialectique, avec l'enfant de culture qui renvoie, lui, au dernier moment de ce même processus, se traduit par la volonté d'un certain nombre d'auteurs, romanciers, philosophes ou psychanalystes, d'opérer une franche distinction terminologique. L'enfantin n'est pas l'infantile, diront certains, la place de chacun de ces termes pouvant au demeurant varier selon celui qui les emploie ; l'enfantin n'est pas le puéril, diront d'autres. L'idée qui en tout cas les regroupe est la suivante par delà les différences de vocabulaire : on ne s'adresse pas authentiquement à l'enfant, si on s'en tient à l'image qu'on veut en retenir en tant qu'adulte, en oubliant précisément l'enfant en nous. Mais l'opposition introduite traduit dès lors une recherche d'authenticité à laquelle nous ne pouvons, quant à nous, souscrire. Il reste que la démarche est intéressante et, d'ailleurs, une langue comme l'allemand exprimera clairement cette différence en ne confondant pas les adjectifs kindlich et kindisch, le premier de ces termes ayant une connotation positive qui s'inverse dans le second[11]. L'anglais fait quasiment de même avec, respectivement childlike et childish[12]. Les enfantillages, en tout cas, n'appartiennent pas à l'enfant, dont on connaît d'ailleurs le sérieux.

II) D'un enfant impossible à un enfant introuvable.

Après avoir rappelé ce que le modèle théorique nous autorise à saisir comme distinctions, venons-en à la clinique. Je chercherai à voir si ces différenciations sont pertinentes au regard de ce qu'elle nous propose et j'interrogerai en même temps les phénomènes auxquels elle nous confronte à partir de ces repérages théoriques. Je

11. « Kindlich » fait référence à l'enfant, ou à l'enfantin (mais aussi, notons-le, au naïf - cf. sur ce point Freud dans *le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient,* Paris, Gallimard, 1988, p. 325-334), alors que « kindisch » renvoie très nettement au puéril (« kindish werden » signifiera ainsi « tomber en enfance » et « kindischerweise » se traduira par puérilement).

12. « To grow childish » équivaut à l'allemand « kindish werden ». On dira par ailleurs en anglais « Don't be so childish » pour « ne faites pas l'enfant ». Faire l'enfant n'est pas agir en tant qu'enfant.

m'intéresserai donc ici, encore une fois, à ce que nous révèle l'étude du rapport entre parent et enfant dans le cas d'un handicap avéré chez ce dernier. Ma réflexion recouvre en principe tous les handicaps, quelles que soient les pathologies en cause. Les mêmes problèmes se trouvent en effet soulevés dans le cas de la surdité, de la cécité, de l'infirmité motrice cérébrale (I.M.C.), de la psychose ou de la déficience mentale. À chaque fois le trouble va être socialement stigmatisé comme handicap et entraîner également des difficultés dans le rapport entre l'enfant et l'adulte. Cependant, je m'en tiendrai ici à la clinique de la déficience mentale, ou comme on dit encore de la « débilité », sachant que sous ces appellations se trouvent regroupées, à partir de critères d'efficience que les tests psychométriques s'efforcent d'établir, des réalités cliniques très diverses. Il faut par exemple savoir que si l'on a déjà extrait en théorie de cette hétérogénéité clinique les psychoses infantiles, il en demeure toujours dans la population des établissements habilités à la recevoir.

Je me référerai ici essentiellement à une double expérience. D'une part, au-delà des enfants eux-mêmes, les entretiens menés depuis de nombreuses années avec les parents de ces enfants en tant que psychologue chargé d'abord de les recevoir, et ensuite de travailler avec eux, s'ils en effectuent la demande, selon un rythme de rencontres variable. Depuis quelques années, du fait de la création d'un nouveau service, ces entretiens avec les parents se déroulent d'une manière encore plus suivie. D'autre part, l'animation d'un groupe de parents qui se réunit depuis bientôt trois ans à raison d'une séance toutes les trois à cinq semaines. Ce groupe s'est créé sur l'initiative conjointe de l'établissement qui reçoit les enfants et d'un petit noyau de parents que liait déjà un passé associatif consacré à la gestion de cet établissement. Les deux expériences sont différentes et le type de travail mené dans chacun des cas n'est pas le même. Dans la première, beaucoup dépendra bien évidemment du type d'engagement que manifestent les parents dans les entretiens. Il en ressort cependant fréquemment des éléments cliniques bien plus approfondis que dans le groupe dans la mesure où c'est l'histoire du ou des parents, en même temps que de l'enfant, qui se trouve creusée et constamment réinterrogée. Dans la seconde expérience, en revanche, ce n'est plus au seul professionnel que l'on s'adresse. Les parents découvrent notamment que d'autres qu'eux ont pu vivre des choses semblables à celles qu'ils ont connues, ce qui leur permet plus facilement d'en parler ou simplement leur fait associer sur leur propre vécu.

Les entretiens avec les parents s'effectuent dans deux cadres différents. D'abord, celui d'un établissement habilité à recevoir l'enfant et à le prendre en charge du lundi au vendredi en semi-internat ou en internat (il s'agit en l'occurrence d'un Institut-Médico-Éducatif ou I.M.E.). L'enfant a alors obligatoirement plus de 6 ans, âge minimum d'entrée dans l'établissement. Il a déjà connu la plupart du temps une scolarisation en maternelle et a parfois été suivi dans une consultation. Deuxième formule, le travail s'effectue dans le cadre d'un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (S.E.S.S.A.D.). Cette fois, la prise en charge peut se faire dès la naissance : l'intervention des autres professionnels du service se limite à une à trois séances par semaine à domicile ou à l'école et mon rôle consiste alors notamment à suivre les parents qui en font la demande, accompagnés la plupart du temps de l'enfant, à un rythme d'espacement des rencontres qui variera pour les plus jeunes entre trois semaines et deux mois. Le type de matériel clinique auquel j'ai affaire n'est dès lors pas le même dans le cadre du S.E.S.S.A.D. et dans celui de l'I.M.E., d'abord parce qu'il s'agit souvent au niveau du premier d'enfants jeunes, ensuite parce que les parents n'ont pas le

même vécu dans les deux cas, les parents d'enfants placés directement en I.M.E. exprimant fréquemment du reste leur regret de n'avoir pas connu une aide du type de celle proposée par le S.E.S.S.A.D.[13].

Le groupe, quant à lui, réunit huit familles dont cinq ont un enfant trisomique 21 et trois un enfant psychotique ou « prépsychotique ». Il présente donc de ce point de vue une hétérogénéité clinique intéressante, se scindant finalement en deux parties. Ce sont, à une exception près, les mères seules qui viennent à ces séances, essentiellement - mais sans doute pas seulement - pour des raisons d'horaires. Par ailleurs, trois familles ont un fils ou une fille qui est aujourd'hui adulte et placé dès lors en C.A.T. (les Centres d'Aide par le Travail sont des établissements protégés pour adultes). Deux autres ont un fils qui va prochainement quitter l'I.M.E. pour un établissement pour adultes. L'âge des « enfants » de ces familles s'échelonne finalement entre 9 ans et 36 ans environ, ce qui constitue incontestablement une richesse dans les échanges. Le groupe se donne à chaque fois un thème de réflexion pour la rencontre suivante. Les séances peuvent donc paraître dirigées : en fait, la formule du thème a un effet plus mobilisateur sur le groupe que contraignant pour les participants eux-mêmes qui, à partir de lui, « associent librement ». J'ajoute que ces familles tiennent aujourd'hui fortement à ces rencontres, lesquelles, à les entendre, leur apporteraient énormément. Pourtant, quelques participants ont pu exprimer après coup leur réticence à poursuivre l'expérience après la première séance de travail : il était douloureux de revenir encore sur ce vécu[14].

Dans un cas comme dans l'autre, bien évidemment, on en revient à l'enfant et à la place qu'il occupe pour ses parents. Ceux-ci peuvent exprimer la façon dont il a été accueilli, avant l'éventuelle « annonce » et après ; ils peuvent dire ce que la survenue de cet enfant a bouleversé et quelles en ont été et en sont toujours à leurs yeux les conséquences pour l'enfant, sans nul doute, mais également pour leur couple et plus largement pour leur famille. La plupart du temps, c'est à partir des petits problèmes rencontrés au quotidien, plus ou moins difficiles à vivre, qu'on en vient à travailler le statut véritable de cet enfant pour ses parents. Ceci est notamment vrai pour ceux qui ont des enfants jeunes pris en charge dans le cadre du S.E.S.S.A.D. On part alors la plupart du temps de questions aussi banales en apparence que la nourriture, le sommeil, la propreté, tous ces points se trouvant abordés non pas sous leur angle purement matériel, mais dans ce qu'ils supposent de jeu relationnel entre les parents et l'enfant. Par ailleurs, je l'ai indiqué, l'enfant est dans ce cas la plupart du temps présent, de telle sorte qu'il est actif à sa façon dans l'échange et amène également ses parents à réagir en ma présence. On pourrait dire que les participants du groupe de parents prennent en revanche une plus grande distance par rapport à leur manière d'agir avec leur enfant - qui du reste n'est pas présent - et le fait que certains fils ou filles soient à présent des adultes a incontestablement ici son importance.

Ce qui m'est apparu jusqu'à présent, à travers cette expérience aux diverses facettes, c'est précisément la nécessité d'une inscription de l'enfant dans l'histoire de ses parents, avec

---

13. Ce service, administrativement rattaché à l'I.M.E., n'a été mis en place que depuis cinq à six ans.

14. Notamment à propos de ce qu'on appelle aujourd'hui « l'annonce », c'est-à-dire la révélation faite aux parents de la trisomie de leur enfant en l'occurrence et, plus généralement, à propos de leur rapport au corps médical.

tout ce qui se joue dans ces cas d'« atteinte narcissique », comme le formulent les psychanalystes. On saisit parfaitement dans ce que ces gens expriment à quel point l'enfant n'est pas réductible à une réalité développementale, même s'il est vrai que la genèse est ici fréquemment en question. Il ressort clairement du travail mené avec ces parents que l'enfant est bien une dimension de la personne, qu'on le porte d'abord en soi. Car c'est cela qu'ils vous disent et le message sur ce point est transparent. Il suffit somme toute de les écouter, pour autant qu'on leur ait donné l'occasion de le faire. On se dit d'ailleurs qu'il a vraiment fallu refuser de leur laisser la parole pour ne pas l'entendre! Ils vous expliquent finalement combien il leur est difficile, parfois même impossible, de rapporter cet enfant qui leur est advenu avec un handicap à cet « enfant merveilleux » en eux à partir duquel la rencontre doit se faire. À cet égard, je m'appuie fréquemment sur le schéma des enfants trisomiques 21, alors que, dans les faits, ceux-ci ne représentent guère plus de 10% des enfants que j'ai pu rencontrés. Mais le fait qu'on connaisse aujourd'hui la cause physiologique de leur trouble n'en rend que plus patente la nécessité d'un autre regard sur ce qui se joue chez cet enfant et finalement d'une autre explication aux difficultés rencontrées dans la relation entre parents et enfants[15].

Mais il ne suffit pas de faire ressortir ce point pour rendre compte de la totalité de ce qui se joue dans la relation entre l'enfant « handicapé » et ses parents, comme pour rendre intelligible du même coup la fonction de l'enfant dans toute sa portée. Une telle approche se révèle insuffisante ou plus exactement incomplète. Il est vrai que ce qui a lieu autour de « l'annonce » conduit à privilégier cet aspect et à l'ériger en quelque sorte en paradigme explicatif. Je vais y revenir. Mais il est certain qu'on ne peut s'en tenir à ce moment, même s'il est essentiel et va avoir des effets qui peuvent être durables. En particulier, cette analyse ne tient pas compte des différences de traitement qui se font jour par la suite entre les enfants et de l'hétérogénéité des tableaux cliniques qu'ils vont pouvoir présenter. Notamment, il faut parvenir à rendre compte du fait que certains enfants seront amenés à « psychotiser » alors que rien, de fait, dans leur trouble même ne les vouait à un tel destin, mais que chez les autres - qui représentent de loin la majorité - il n'est rien de tel et que le processus éducatif, et donc l'inscription par le parent de l'enfant dans son histoire, est en œuvre. Pourtant, il est très rare que ceci se fasse sans difficulté. C'est sur ce point qu'il va falloir à présent faire porter l'essentiel de la réflexion. Nous retrouverons sans nul doute certains phénomènes que j'ai pu évoquer antérieurement, mais ils pourront alors prendre un nouvel éclairage.

Repartons néanmoins de cette fameuse « annonce », quand d'ailleurs elle a lieu. Elle ne se présente pas en tout cas de la même façon pour l'enfant chez lequel on repère de très bonne heure, souvent à la naissance, une anomalie chromosomique par exemple (comme chez d'autres certaines malformations, un gros problème moteur ou encore une cécité) et pour celui chez lequel un diagnostic de déficience mentale ou de psychose sera apporté bien plus tardivement, sans se fonder par exemple sur un substrat organique connu auquel le corps médical pourra renvoyer. Je me situe cependant à nouveau dans le cadre de la première

[15]. Il est important de le rappeler, à la fois pour prévenir ceux qui veulent ne voir dans le champ, aujourd'hui très discuté, des psychoses infantiles qu'une raison neurologique (avec tous les risques qui s'ensuivent dans la relation entre l'enfant et les parents) et pour nous distinguer de ceux qui refusent à tout prix ici une explication d'ordre physiologique, alors que celle-ci ne résoudra strictement rien - si bientôt elle advenait - du point de vue qui nous intéresse ici.

hypothèse. Les réactions des parents, une fois qu'elles peuvent être traduites en mots, sont toutes du même ordre. Du moins font-elles ressortir quelque chose de l'ordre d'un véritable cataclysme, d'une sorte d'anéantissement du monde qui les entoure. On connaît les expressions qu'ils emploient : "j'ai reçu un coup de massue sur la tête", "c'est comme si le ciel s'écroulait sur moi", etc… Une mère d'enfant trisomique exprimera de la manière suivante ce qui s'est alors joué pour elle dans son rapport à l'enfant : "c'est comme si le miroir s'était brisé". Tout est là, de fait. Il n'est pas possible de s'y retrouver au sens strict, c'est-à-dire de saisir cet enfant qui vous advient à partir de celui qu'on porte en soi. Ce qui est ici en jeu est bien de l'ordre d'une dimension de la personne. La personne elle-même est atteinte et ne peut reconnaître cet enfant comme étant le sien, c'est-à-dire encore une fois une partie de soi-même.

On verra certains parents ne pouvoir absolument admettre cet enfant et exprimer donc leur refus de le reconnaître, autrement dit leur volonté de s'en séparer définitivement, comme s'il ne devait pas exister pour eux. D'autres ne manifesteront pas ainsi leur désarroi, mais ils connaîtront une période dépressive plus ou moins importante. Le repli sur soi est ici la règle générale. Il est à relever déjà que le fait que l'on puisse rapporter ce handicap à une cause médicalement connue, qu'on soit donc en mesure de lui mettre un nom, d'expliquer logiquement ce qu'il en est ("il s'agit d'une trisomie 21" ; "c'est un accident génétique", etc…) ne résout en rien la question qui se pose du point de vue qui est ici le nôtre. L'échange suivant, qui s'est déroulé dans le cadre du groupe dont je parlais, est à cet égard exemplaire :
- « vous au moins, vous connaissez la cause du problème de votre enfant, alors que moi je n'en sais rien du tout! », lance avec accablement cette mère d'un enfant psychotique à celles qui ont un enfant trisomique, alors que dans l'échange il est précisément question de l'annonce.
- « oui, reprend alors une de celles auxquelles ceci paraît s'adresser, la cause on la connaît, mais on ne connaît pas la cause de la cause! ».
Formidable répartie, qui soulève on ne peut mieux la question d'un autre registre que celui de la raison logique, en l'occurrence celui de la personne et de l'histoire! Pourquoi cela m'arrive-t-il, à moi ? Qu'en est-il de mon destin ? Qu'est-ce qui m'advient ici avec cet enfant ?[16]

Il reste que la plupart de ces parents, marqués sans nul doute à jamais par ce que l'arrivée de cet enfant a déclenché, parviendront à dépasser ce premier moment de refus, de désespoir ou de total désarroi et adopteront malgré tout cet enfant. Ils l'adopteront comme tout parent doit à cet égard le faire avec son enfant pour véritablement l'éduquer. Autrement dit, ils l'inscriront dans leur histoire, même s'ils vont donc se heurter à des difficultés sur lesquelles je reviendrai tout à l'heure. La toute première réaction ne préjuge d'ailleurs pas de la suite. Je vois régulièrement, depuis près de trois ans, un jeune enfant trisomique dont

16. Il est certain que d'autres questions vont également surgir, mais à un autre niveau. Elles se formuleront sur le mode d'un "qu'est-ce que j'ai fait pour mériter cela ?", soulevant par conséquent la question de la faute, c'est-à-dire de la légitimité du comportement. Ceci rend compte de la culpabilité massive que l'on retrouve toujours chez ces parents. Cet enfant représenterait une sorte de punition : s'ils sont punis, c'est parce qu'ils ont mal agi et sont donc coupables (sachant, comme l'exprime Lacan, qu'on n'est jamais coupable que d'avoir cédé sur son désir). Ils n'auraient finalement pas payé le prix de la satisfaction visée. "J'ai attendu neuf ans avant d'avoir cet enfant et je n'ai jamais réussi à en avoir un autre : je suis certaine que c'est une punition", énonce ainsi cette mère d'un enfant psychotique.

l'évolution est tout à fait favorable dans la mesure où il est véritablement éduqué, les parents ayant promptement choisi d'avoir avec lui une attitude à peu près identique à celles qu'ils ont eu et ont encore avec ses frères aînés, même s'il n'a pas les mêmes possibilités que ces derniers. Ces gens avaient pourtant commencé d'entreprendre, juste après avoir appris à la naissance que leur enfant était trisomique, une démarche d'abandon. D'autres parents, cependant, n'arriveront pas à adopter leur enfant et c'est alors que nous serons confrontés à des processus de psychotisation. Au-delà de cette rapide affirmation, comment comprendre véritablement la différence entre ce qui se passe dans ce dernier cas et ce qui se joue dans les situations évoquées juste auparavant ?

Évitons d'abord un malentendu d'importance : si je parle ici de phénomènes de « psychotisation », il n'est pas question pour autant de ramener la totalité de ce que l'on regroupe cliniquement sous l'appellation de « psychoses infantiles » à l'explication mise en avant ici. D'abord parce que les psychoses infantiles constituent indéniablement une catégorie clinique très hétérogène qu'il est actuellement peu sérieux de renvoyer à un seul et même processus explicatif - et encore moins de l'identifier à ceux qui rendent compte de la psychose chez l'adulte[17]. Ensuite, parce que « psychotisation » n'est pas « psychose » et qu'il s'agit de marquer par là une différence importante. La « psychotisation » vient en quelque sorte se greffer sur un autre trouble, par exemple sur une trisomie 21. On n'a donc pas affaire à un enfant psychotique, même si psychotisation et psychose renvoient toutes deux au même plan d'analyse. Ce phénomène s'introduit, nous disait Lacan, « dans l'éducation du débile »[18]. Et lorsqu'on écoute les parents de ces enfants, trisomiques par exemple, présentant une psychotisation prononcée, on se trouve d'abord frappé par la manière qu'ils ont d'en parler. Tout se passe, dans leur façon d'agir également, comme si cet enfant n'était justement pas *leur* enfant, comme si donc il n'avait jamais été adopté. Ils ont fait ce qu'ils ont pu et ont même cherché fréquemment à s'informer sur cette maladie et sur l'évolution qu'on pouvait en attendre[19]. Il est néanmoins demeuré chez eux une sorte de constante mise à distance, d'objectivation de l'enfant.

Tels parents, par exemple, vont régler de manière très précise et quelque peu étonnante l'alimentation de leur enfant, comme ils vont fixer tout ce qui leur sera possible dans son rythme de vie. Ils espèrent par ces méthodes aider l'enfant à se développer en jouant finalement sur ce qui lui serait bénéfique naturellement, corporellement. En même temps, c'est comme s'ils éprouvaient toujours avec du recul, avec un certain décalage, ce qui se joue entre cet enfant et eux-mêmes. Ceci, notons-le bien, ne les empêche pas de souffrir et de se culpabiliser. Sont-ils parvenus à être parents ? Telle est la question qui se pose. Cet enfant est incontestablement élevé, mais est-il éduqué ? On s'aperçoit en tout cas qu'il n'a pas été possible aux parents qui se trouvent dans cette situation de prendre en charge véritablement cet enfant en le reconnaissant à partir de l'enfant qu'ils portent en eux. Ils

---

17. cf. notamment sur ce point, Pirard R. *Anthropies. Prolégomènes à une anthropologie clinique,* Bruxelles, De Boeck, 1991, p. 128-134 et également Quentel J.C., Les psychoses infantiles : du langage à l'incorporation, *Thérapie psychomotrice*, 84, 1989, 4, p. 3-16.

18. *Le séminaire*, livre XI, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1973, p. 215. En fait, elle surgit précisément lorsqu'il n'y a pas éducation, la question demeurant de savoir ce qu'est l'éducation.

19. Je tiens toujours à souligner le fait que ces parents n'ont jamais été véritablement aidés, qu'ils ont donc dû faire seuls avec cet enfant hors norme (au sens courant du terme) qui leur était donné.

expriment parfaitement, quand ils le peuvent, qu'ils ne sont aucunement parvenus à le ramener à cette dimension en eux et, partant, à le conduire à l'acculturation en lui conférant par procuration la personne. Il est demeuré comme une totale antinomie entre cet enfant et l'enfant merveilleux en eux, à travers lequel nécessairement celui-là devra être porté. Cet enfant qui leur est advenu représente toujours la mort, la mort réelle. Il n'a que faire avec la vie que l'enfant merveilleux présentifie. En d'autres termes, l'enfant imaginaire (dont je rappelle constamment qu'il ne disparaît aucunement à la naissance de l'enfant, comme beaucoup se l'imaginent encore) ne peut d'aucune façon rencontrer l'enfant réel et inversement.

Si dans ce cas, il en est de cet enfant comme s'il n'existait précisément pas, seul le petit demeurant finalement sur le devant de la scène, il n'en va pas de même pour la grosse majorité des autres enfants déficients mentaux. On ne relève pas cette rupture totale, cette incompressible distance entre l'enfant merveilleux et l'enfant réel. À la révélation du handicap, c'est bien, certes, ce qui s'est passé, mais ce moment a été dépassé, tant bien que mal. Les parents ont commencé à faire avec cet enfant, à l'inscrire dans leur histoire, même si ce n'est pas pour eux une mince affaire… Ils expriment ici clairement les difficultés qui sont ou ont été les leurs. Ils disent combien, contrairement à ses éventuels frères et sœurs, il est malaisé de le rencontrer, c'est-à-dire d'ajuster leur action à cet enfant qui incontestablement ne se manifeste pas comme ces derniers. Fréquemment dans le groupe de parents, cette différence a été soulignée. Tout prend avec celui-ci une autre portée. On mesure mal notamment, disent-ils, ce qu'on peut lui demander, jusqu'où il est possible de le solliciter et à partir de quand il ne le faut pas. Du coup, ils tendent à attendre moins de lui, à moins croire en ses possibilités. Il faut dire que cet enfant les manifeste peu, en tout cas beaucoup moins que ses frères et sœurs. Là où ceux-ci renvoient constamment à leurs parents qu'ils n'en sont pas demeuré à ce que ceux-ci leur supposent, l'enfant handicapé fait l'inverse en ne montrant guère les progrès qu'il opère par rapport à l'attente de ses parents.

Il faut donc que les parents *anticipent* davantage pour cet enfant que pour les autres membres de la fratrie. Sans jamais être certains qu'ils ne l'empêchent pas du coup de manifester à sa façon ses propres possibilités. Nous sommes là au cœur du problème. Cette mère l'énonce fort bien, à sa façon : « il faut vouloir pour lui et en même temps le laisser vouloir ». Il ne s'agit pas là du propos d'un parent annihilant d'emblée toute initiative, tout désir de son enfant. Au contraire, cette mère manifeste sa difficulté à s'adapter à son enfant dans la mesure où il faut pour lui bien plus devancer son action, où il est nécessaire de dire, de faire, de vouloir, certes, beaucoup plus que pour les autres enfants… tout en obtenant bien moins de résultats, alors que tout parent est précisément en droit d'en attendre de son enfant. Il est rare que cet enfant surprenne ses parents par ce qu'il est, dit, fait ou veut, là où ses frères et sœurs, encore une fois, le font régulièrement, bousculant parfois leurs parents dans leurs positions. Mais lorsqu'il lui arrive de le faire, les parents éprouvent alors une joie intense. Ils disent ici combien de tout petits progrès, imperceptibles pour d'autres, les emplissent de bonheur. Il est certain que les choses ne se mesurent pas à la même aune et que la vie ne prend plus le même « sens », qu'elle ne s'analyse plus de la même façon. On

aboutit parfois, sinon à une forme de sagesse, du moins à une relativisation certaine de ce qui dorénavant vous advient[20].

Il ne s'agit plus ici de la séparation radicale entre l'enfant merveilleux et l'enfant réel, celui-ci ne pouvant alors d'aucune manière faire écho au premier. La dialectique est cette fois en œuvre, mais c'est la confrontation de l'enfant imaginaire et de l'enfant réel qui fait difficulté. En fait, le parent promeut cet enfant à la personne à partir de l'enfant merveilleux qu'il porte en lui, mais il lui est très malaisé d'éprouver la résistance de l'enfant réel à celui qu'il projette performantiellement sur lui. Du fait de ses difficultés, du rythme bien plus lent des progrès qu'il donne à observer, cet enfant déficient ne tient pas le rôle qui de ce point de vue est dévolu à l'enfant. Tout enfant réel, se doit en effet de résister à la manière que l'adulte a de l'appréhender. Il est du rôle de tout parent d'entraîner avec lui celui dont il a la charge dans son histoire et de le faire par là participer de la personne. Dès lors, il vient projeter sur cet enfant dans le moment du réinvestissement dialectique l'élaboration qu'il en opère. C'est dire, en d'autres termes, que le parent construit l'enfant et ne peut le reconnaître et l'accueillir qu'à travers cette élaboration. Mais cette construction doit se trouver sans arrêt contredite par notre premier enfant, celui dont elle est dialectiquement partie. Elle tend même à une certaine adéquation des deux enfants, sans jamais bien évidemment y parvenir tout à fait. L'enfant réel doit par conséquent constamment s'offrir comme un pôle de résistance. Il n'a du reste de consistance, à ce niveau, que de s'opposer au bel édifice parental (sans cependant le menacer radicalement).

Telle est donc à mon sens l'essence même du processus éducatif : il prend appui sur la dialectique de la personne. Il nécessite d'abord la prise en charge de l'enfant et son intégration au registre de l'histoire à partir de cette dimension que l'adulte porte en lui. Mais, seconde contradiction du mouvement dialectique qu'il convient donc de ne pas oublier, cette entreprise doit se trouver contestée sans cesse par l'enfant dont elle provient. Il faut par conséquent que l'enfant réel tienne ici sa fonction. C'est cette dernière phase qui pose en fin de compte problème dans les cas que j'évoquais précédemment. Du reste, le rôle du professionnel lors d'un travail précoce avec les parents d'un enfant « handicapé », en S.E.S.S.A.D. ou en C.A.M.S.P. (centre d'aide médico-sociale précoce) consiste en quelque sorte à faire, différemment selon les fonctions, que le parent se donne les moyens de rencontrer l'enfant réel, de se le voir opposé, notamment à partir des progrès que malgré tout il peut opérer[21]. Nous sommes donc bien en présence de deux enfants, ou plus exactement de la contradiction de deux enfants qu'on ne peut réifier puisqu'ils n'ont chacun de réalité qu'en tant que pôles contradictoires d'un processus dialectique. Lorsque nous sommes cliniquement confrontés à des phénomènes de psychotisation, c'est l'enfant-dimension de la personne qui se trouve, semble-t-il, en cause, alors que dans les autres cas, il s'agirait du

---

[20]. Ainsi s'expliquent certains propos, quelque peu surprenants, de parents qui en viennent quasiment à remercier cet enfant pour ce qu'il leur a apporté. Certaines émissions télévisées s'en sont ainsi fait l'écho, donnant à croire du même coup qu'il pouvait en être ainsi sans difficulté de tout parent d'enfant handicapé. Il reste que lors d'une réunion organisée avec des frères et sœurs adultes d'enfants déficients mentaux, tous ont signifé ce que paradoxalement cet enfant leur avait appris et procuré en même temps qu'il avait été à l'origine de souffrances.

[21]. cf. Quentel J.C., Enfant-symptôme et parents empêchés, *Cahiers de Regards Cliniques*, 1993, 19, p. 85-104 (édité au C.H.S. de Mayenne, 229 bd Paul Lintier, 53100 Mayenne).

deuxième enfant, c'est-à-dire de celui qui ne parvient pas à s'opposer à la formalisation que le parent opère[22].

III) D'un enfant sans histoire à un enfant sans vie.

Passons à présent de la clinique aux cliniciens et nous allons voir que ceux-ci se trouvent théoriquement confrontés au même type de difficultés. Je vais m'en tenir à la clinique psychanalytique, parce que, encore une fois, c'est celle dont nous sommes proches et ce que recouvre cette notion d'enfant-dimension de la personne, nous en devons incontestablement à Freud la véritable aperception. Pourtant, j'ai déjà eu l'occasion de le souligner par ailleurs[23], si la psychanalyse nous a permis d'appréhender d'une manière tout à fait nouvelle la question de l'enfant, celle-ci lui a toujours paradoxalement posé problème dès lors qu'il s'est agi d'œuvrer avec des enfants[24]. En effet, l'enfant, celui dont c'est du moins le seul statut, non seulement remet en cause le dispositif de la cure elle-même - ce qui n'est déjà pas rien -, mais, véritable « pervers polymorphe » à cet égard, il soumet régulièrement l'analyste à la tentation du développementalisme et de la pédagogisation, au risque donc de faire perdre au message freudien son essence même. De fait, on est toujours près de flirter, à son contact, avec une approche génétique et une position éducative. Nous ne nous en étonnerons pas, quant à nous, puisque l'enfant tient sa spécificité de n'avoir précisément pas émergé à la personne[25]. C'est ici qu'il est important de dissocier les plans et de ne pas confondre ce qui est de l'ordre de la personne et ce qui relève du registre de la norme où rien, cette fois, ne particularise l'enfant de l'adulte.

Bon nombre de psychanalystes d'enfants tomberont franchement dans le piège que leur tend d'une certaine manière l'enfant. On sait que ce sera notamment le cas de la fille du fondateur et que ceci nous vaudra un long épisode, somme toute surprenant, de l'histoire de la psychanalyse, durant lequel s'opposeront deux femmes, Anna Freud, donc, d'un côté, Mélanie Klein de l'autre, et derrière ces figures de proue, non seulement deux écoles, mais pour ainsi dire l'ensemble clivé du mouvement analytique. On aurait du reste tort de croire que ce n'est là que de l'histoire ancienne. Nous y sommes en fait toujours ; le débat demeure, même si les acteurs ne sont plus les mêmes et que les mots d'ordre ont changé. Néanmoins, chacun devrait être à présent en mesure de saisir quel en est le véritable enjeu. Je vais ici m'intéresser plus particulièrement à deux positions extrêmes, qui auront chacune l'inconvénient, à mes yeux, de ne pas tenir compte du processus dialectique dans lequel la question de l'enfant doit, selon nous, s'appréhender. À chaque fois, il est en quelque sorte mis l'accent sur l'un de ces pôles au détriment du processus complet. Je chercherai donc à

---

22. On en conclura qu'il faudrait être conceptuellement bien plus rigoureux dans l'emploi des expressions « enfant merveilleux », « enfant imaginaire » et « enfant réel ». Néanmoins aucune d'entre elles ne me paraît pouvoir être véritablement conservée à l'intérieur du modèle théorique en raison de l'ambiguïté qu'introduit chacun de ces termes.

23. Notamment, Quentel J.C., L'enfant dans son rapport à l'altérité, *Anthropo-logiques*, 4, 1992, p. 135-155.

24. Pour un recul à la fois historique et critique sur l'histoire de la psychanalyse d'enfants, on se référera à l'excellent ouvrage de Xavier Renders, *Le jeu de la demande. Une histoire de la psychanalyse d'enfant*, Bruxelles, De Boeck, 1991, coll. Oxalis.

25. Cf. sur ce point Regnier Pirard, op. cit., p. 25 (en note) et surtout 86-88.

faire apparaître l'essentiel de la problématique sur laquelle se fonde chacune de ces façons d'aborder l'enfant. Je tenterai de faire ressortir, pour chacune d'entre elles, l'intérêt qu'elle présente, puisque toutes deux focalisent notre attention sur un aspect du problème que du même coup elles éclairent, mais en même temps j'en dégagerai les limites et ce que je pense en être l'insuffisance.

La première de ces positions met l'accent sur le moment initial de la dialectique de la personne. Je la distinguerai tout d'abord de ce qu'on appelle la méthode d'observation directe. Celle-ci concerne surtout les jeunes enfants. Il y est beaucoup recouru dans le monde anglo-saxon et on en fait souvent, en Angleterre en particulier, un aspect important de la formation des futurs analystes. On procédera par exemple à l'enregistrement de ce qui se joue entre le jeune enfant et sa mère pour ensuite l'étudier et ouvrir en groupe une discussion. Il s'agit donc d'observer, non seulement d'ailleurs l'enfant, mais l'interrelation ou l'interaction entre sa mère et lui, à une époque où, de plus, l'enfant ne dispose pas du langage. On cherche à voir comment le bébé grandit et à faire ressortir la complexité de ce qu'il met déjà en jeu dans son rapport à la mère. On se tient donc là à ce qu'on peut véritablement percevoir en pensant du coup éviter le plus possible les projections. Il s'agit de travailler plus précisément la fameuse « relation d'objet », sur laquelle je reviendrai plus loin. L'observation est par ailleurs « directe », dans la mesure où elle éliminerait toute médiation, au sens commun du terme - mais également au sens qu'il peut prendre dans la théorie de la médiation. D'une certaine manière, on chercherait, en visant à échapper aux dangers de la reconstruction qu'opère le psychanalyste[26], à en revenir aux faits tels qu'ils se donnent à voir sans fard, sans filtre aucun, bien qu'il soit rare que les auteurs formulent le problème d'une façon aussi simple.

Cette méthode, fortement critiquée dans le monde francophone, n'est pas sans apporter des éléments de réflexion intéressants. Elle a d'abord le mérite de nous restituer la présence même du petit et de nous rappeler la nécessité d'en tenir compte. Elle met l'accent, ensuite, sur les processus d'interaction entre l'enfant et celui qui a à s'occuper de lui à une époque, surtout, où il ne lui aucunement possible de subvenir par lui-même à ses besoins. Et ces processus sont effectivement d'une très grande complexité, le rapport se trouvant en fait constamment remanié. On observera par exemple à l'occasion que l'anxiété de la mère décroît au fur et à mesure que l'enfant se développe et que son évolution est bonne. Ceci n'est pas sans importance, si on le rapporte à ce que j'ai indiqué tout à l'heure des premières difficultés des parents d'enfants handicapés. Incontestablement, ceux qui se forment à cette méthode sont capables de mieux comprendre comment la rencontre se fait dans le concret et combien elle s'inscrit là dans le temps. Il leur est possible également de mesurer l'ampleur et la portée des incessants ajustements qui ont lieu entre l'enfant et sa mère. Ils pourront encore saisir à quel point l'enfant est à sa manière actif dans ce processus et de quelle façon, par conséquent, il conditionne aussi l'interaction à partir des réponses qu'il offre à sa mère. En bref, ces gens tiennent - ou pensent tenir - l'enfant réel, celui qui incontestablement manquera tout à l'heure à d'autres.

---

[26]. L'ouvrage de Serge Viderman, *La construction de l'espace analytique*, paru en 1970, a à cet égard beaucoup impressionné, chez nous, les analystes. Soulevant le problème plus général du statut de la réalité, il mériterait qu'on s'y arrête un peu, mais tel n'est pas ici mon objet.

On est néanmoins en droit de douter fortement qu'on puisse en demeurer à une telle méthode. Car ce qui manque à une semblable appréhension des phénomènes, c'est précisément la dimension d'insertion dans l'histoire par le parent de son enfant. À cet égard, l'enfant n'est pas là, réductible au petit et au spectacle qu'il offre. La relation ne saurait par conséquent être circonscrite dans le simple relevé d'observation qu'on en opère. Le processus est intrapsychique, pour reprendre une formulation freudienne. L'oublier, c'est faire tout simplement fi de l'enseignement de Freud lui-même. Et nous pouvons comprendre ici les critiques que les lacaniens adressent à une telle méthode, qu'elles soient mises en œuvre, même différemment, par les émules d'Anna Freud ou par ceux de Mélanie Klein : ils lui reprochent de méconnaître le registre de ce qu'ils appellent le Symbolique (grosso modo, notre instance) et de ne s'en tenir qu'à l'Imaginaire. Il s'agit pour eux, comme pour nous, de réhabiliter la structure, c'est-à-dire ce moment de formalisation implicite par lequel, en l'occurrence, le parent, à partir de cette dimension qu'il porte en lui, promeut l'enfant au social en l'inscrivant dans son histoire. On se rappelle du reste la phrase de Freud dans la préface à la quatrième édition des *Trois essais* : « S'il était vrai, en général, écrit-il, que l'observation directe des enfants suffît, nous aurions pu nous épargner la peine d'écrire ce livre »[27]. L'enfant est en l'adulte et c'est ce qui le distingue encore une fois du petit.

La méthode de l'observation directe est finalement toujours suspecte de glisser vers une conception développementaliste et environnementaliste de l'enfant. Sandor Ferenczi est, lui, à l'origine d'une autre approche de l'enfant qui n'est cependant pas sans soulever des problèmes analogues, même si sa réflexion me paraît plus subtile et plus pertinente. Différence notable, il retrouve l'enfant dans l'adulte, comme son maître Freud et c'est de cet enfant-là qu'il part d'abord et avant tout. L'« enfant terrible de la psychanalyse », comme on l'a lui-même appelé, en vient à « atténuer considérablement » la différence entre la psychanalyse avec les adultes et celle avec les enfants[28]. En fait, pour résumer rapidement son entreprise, il se trouve conduit à modifier notablement la technique avec les adultes dans les cas difficiles et à agir « un peu à la manière d'une mère tendre »[29]. Il voit alors surgir plus facilement - on ne s'en étonnera pas - l'enfant dans l'adulte. En ce dernier, l'enfant, à ce moment-là, revit littéralement. Les réflexions le concernant auxquelles parvient Ferenczi sont au demeurant d'un particulier intérêt. On connaît notamment le fameux article où il met en évidence la « confusion de langue entre les adultes et l'enfant ». Cette notion vaudrait qu'on lui consacre une étude approfondie[30]. Elle va conduire corrélativement Ferenczi à insister sur l'importance d'une « greffe prématurée », d'un traumatisme, en particulier sexuel, chez

---

27. *Trois essais sur la théorie de la sexualité* (1905), Paris, Gallimard, 1962, p. 12 (cette préface date de 1920).

28. Analyses d'enfants avec des adultes (1931), in Ferenczi S. *Psychanalyse 4. Œuvres complètes*, Tome IV, Paris, Payot, 1982, p. 99.

29. id., p. 107. En vérité, « la régression dans la technique » de Ferenczi ne concerne pas que le plan de la personne, elle touche également celui de la norme, puisqu'il nous dit en même temps « gâter » ses analysants.

30. L'article, dont le titre original est d'ailleurs « Les passions des adultes et leur influence sur le développement du caractère et de la sexualité chez l'enfant » (1932), se trouve dans la traduction française dans le même ouvrage que le précédent, p. 125-135. Cette notion de « confusion de langue » soulève pour nous la question de la déconstruction des plans et des capacités dont l'enfant dispose ainsi que celle de l'imprégnation, puisque coexistent alors en lui, nous dit Ferenczi, des sentiments d'origines différentes dont il ne parvient pas à transcender les contradictions. À la fois elle dénonce l'adultocentrisme qui nous fait ne pas reconnaître le fonctionnement propre de l'enfant et elle souligne l'importance du « maternel » (langue, code et style, pour nous).

l'enfant. Celui-ci, « sans défense » et « encore trop faible », est finalement bien victime, selon lui, d'une séduction.

La technique que propose Ferenczi soulève, quoi qu'il en soit, le fameux problème de la « régression ». Doit-on, peut-on faire régresser ainsi sans risque l'analysant ? D'autant que si Ferenczi affiche bien la volonté de transformer ensuite le matériel obtenu, de faire prendre à son analysant un nouveau départ, son expérience aboutit de son propre aveu à un échec[31]. Cette plongée dans l'enfance, comme il l'exprime lui-même, n'est peut-être pas sans danger. Son disciple Michael Balint va reprendre en tout cas à sa façon ces idées. Lorsque l'analysant en vient à régresser, nous dit ce dernier, et que l'enfant survient « dans le patient », il existe un véritable « abîme » entre lui et l'analyste. Balint emploie alors l'expression « défaut fondamental » pour évoquer ce qui serait un premier niveau, de l'ordre de ce que Ferenczi précisément visait et qu'il refuse quant à lui de désigner, à la manière des autres auteurs, comme « pré-œdipien », « pré-génital » ou « pré-verbal ». « Défaut », nous dit Balint est le terme qu'emploient les patients eux-mêmes pour parler de ce niveau, cette défectuosité devant être selon eux réparée. Dès lors, il vient mettre l'accent sur le manque d'ajustement entre l'enfant et les personnes qui constituent son entourage. Il y a également pour lui, comme pour Ferenczi, un trauma, lequel provient d'une mauvaise façon de traiter l'enfant durant sa période de structuration précoce[32]. La régression serait par conséquent bénéfique et Balint prétend qu'il est possible de « surmonter l'abîme ». Forgeant ici le concept de « renouveau » (New Beginning), il nous dit du reste avoir obtenu des réussites.

Ces pratiques ne sont cependant pas sans poser question. Le statut de la régression, notamment, demeure à interroger. Disons d'abord qu'y faire recours par ces méthodes entraîne une sorte de réification d'un enfant qui n'est pour nous que le premier moment de la dialectique de la personne. Il demeure un véritable clivage, dont Ferenczi avertit d'ailleurs qu'il doit être estimé à sa juste mesure, ce qui revient à dire qu'il le souligne particulièrement. Ce clivage, qui prend ici la forme d'une absolue séparation, risque fort de ne plus pouvoir être dépassé (au sens d'une Aufhebung). Disons-le plus abruptement : la technique n'autoriserait pas l'acculturation du sujet, son émergence à l'histoire, ce qui est contraire au projet fondamental de la cure. Sur ce point, d'ailleurs, Freud ne s'y trompera pas en condamnant finalement l'expérience de Ferenczi. Accéder à l'histoire, c'est en effet apprendre à faire avec l'arbitraire. Il n'est donc ici aucun « défaut » à combler, aucun « trauma » à rectifier. La personne s'instaure à partir d'une négativité foncière et on ne saurait annuler d'aucune manière cette contradiction sur laquelle elle vient s'ériger. Ferenczi comme Balint, sont finalement pris, ainsi que tant d'autres, dans une quête des origines, alors que c'est la personne elle-même qui est principe d'origination du monde auquel historiquement elle participe. Il n'est aucune Ur-szene à retrouver, rappelle Jean Gagnepain, mais à faire

31. Ferenczi obtient bien quelques améliorations, mais les résultats ne sont pas dans l'ensemble concluants, d'après ce que lui-même affirme. Balint ajoute que c'était même parfois un réel désastre. En fait, la mort interrompt les expériences de Ferenczi.

32. cf. notamment l'ouvrage *Le défaut fondamental. Aspects thérapeutiques de la régression* (1968), Paris, Payot, 1971, rééd. 1991. On peut en consulter l'index.

valoir au contraire quelque chose de l'ordre d'un Grund[33]. Par ailleurs, la greffe prématurée qui gêne tant Ferenczi n'est, du moins quant au principe, que le lot même de l'imprégnation[34].

Pourtant ces auteurs soulèvent indéniablement un problème, à la fois pratique et théorique, qui n'est pas facile à résoudre. C'est bien à cette dimension qu'on se trouve ramené dans le cadre de la cure et c'est bien là que l'enfant gît. Qu'en faire finalement et comment agir avec lui ? Seule une conception dialectique de la personne permet, à mon sens, de sortir de ces difficultés. Si l'enfant perdure en l'adulte, il n'est jamais que le tremplin à partir duquel nous nous élevons à l'histoire. Il n'y a finalement pas à se demander jusqu'où on doit aller dans cette « couche infantile profonde », un peu comme des spéléologues qui devraient apprécier en même temps qu'ils s'enfoncent sous terre les chances qu'ils ont de pouvoir remonter à la surface. On ne saurait en effet comprendre cet enfant comme une étape de la personne, mais comme un moment permanent, c'est-à-dire toujours actuel, de la dialectique qui la fonde. Il doit être acculturé. Trop s'y appesantir, c'est risquer de le faire exister véritablement, alors qu'il n'a de réalité qu'en tant que pôle de contradiction. On tend dans ce cas à l'effacement de la dialectique de la personne. De même, la question de la régression ne saurait se poser finalement que dans le cadre d'une compréhension des phénomènes en termes évolutionnistes. Il ne peut pour nous y avoir de régression puisqu'il s'agit d'une constante dialectique. On ne peut effectuer de retour en arrière, sauf à vouloir annuler l'histoire elle-même. L'enfant de Ferenczi et de Balint représenterait en fin de compte, à l'encontre du but visé, une sorte d'enfant sans prise sur l'histoire.

Lacan, du reste, ne s'y trompera pas non plus, quels que soient sa sympathie pour l'œuvre de Ferenczi et ses rapports amicaux avec Balint : il n'est pas tenu compte, dira-t-il, de la dimension du Symbolique ; on demeure là empêtré dans une relation duelle[35]. Il se méfiera au plus haut point, quant à lui, de la régression, sa conception structurale de l'humain le dissuadant d'y faire trop appel. Avec Lacan et ses disciples, nous changeons d'ailleurs complètement d'optique et nous allons précisément pencher dans l'autre sens, c'est-à-dire tendre, sinon à faire disparaître totalement l'enfant, du moins à oublier qu'il est toujours là et qu'il continue à s'opposer à la formalisation que nous opérons de notre être. Lacan souligne

---

33. Cf. la préface à l'ouvrage de Regnier Pirard (p. 5). Il ne peut être question, autrement dit, de fonder l'histoire dans l'histoire (voir *Du vouloir dire*, tome II, p. 92 et 207-208 notamment). En d'autres termes, le primordial (ou le fondamental) vient s'opposer au primitif (ou à l'origine) (id. p. 59).

34. Ferenczi a du reste des formulations tout à fait pertinentes concernant le statut de l'enfant et la nécessité d'admettre ce que nous appelons une période d' « imprégnation ». Les enfants, écrit-il en 1932, ne sont pas capables hors suggestion d'acquérir des convictions : ils « veulent "recevoir" les vérités sans travail, tout comme ils reçoivent la nourriture sans travail personnel » (Notes et fragments, *Œuvres complètes*, tome IV, op. cit., p. 308). Et d'expliquer : « un "adulte" n'est jamais "non-clivé" - seul un enfant l'est ou celui qui est redevenu enfant. Un adulte doit "veiller sur lui-même". Sur un enfant on veille » (id. p. 309). D'où il s'ensuit pour lui qu' « un enfant ne peut être analysé » puisque « ce ne sont pas des *expériences personnelles* mais surtout des *suggestions* qui constituent la vie psychique. L'*enfant* vit dans le présent. "Enfant malheureux de l'instant" » (ibid. p. 316, souligné par l'auteur). Et de conclure de manière percutante : « *L'analyse d'enfant*, l'éducation c'est de l'*introjection* de superego (de la part des adultes) » (ibid.).

35. Lacan s'attaquera en fait aux conceptions de Balint surtout à partir de la fameuse relation d'objet. Cf. *Le Séminaire*, livre I, *Les écrits techniques de Freud*, ch. XVI à XVIII. Se limiter au registre de l'amour primaire (niveau où s'origine pour Balint le défaut fondamental), « c'est s'embarquer dans des interventions déroutantes pour le sujet », conclura notamment Lacan (Livre I, p. 256).

en effet fort bien le moment de négativité structurale à partir duquel l'univers proprement humain s'instaure. Il réinterprète notamment en ce sens la fameuse pulsion de mort freudienne qui continue de poser bien des problèmes au monde analytique. Le sujet lacanien (intimement lié, évidemment, à la problématique du désir) se fonde finalement sur un manque, sur une béance. Une telle conception de l'homme conduit par conséquent à rejeter toute approche faisant état d'une quelconque harmonie, c'est-à-dire d'une adaptation foncière de l'être humain à son environnement et sur ce point, nous ne pouvons que le suivre. L'abîme est irrémédiable et le registre de l'éthique se trouve clairement distingué chez lui du niveau du besoin, comme celui de l'histoire l'est par rapport à la genèse.

On comprend dès lors les attaques renouvelées, menées au début de son enseignement, contre la fameuse relation d'objet à laquelle en appelle, entre autres, Balint[36]. Il s'agit d'abord et avant tout pour Lacan de dénoncer une conception du rapport de l'homme au monde qui privilégie les notions d'harmonie préétablie, de plénitude et plus précisément d'adaptation du désir à la satisfaction visée. Il est certain que Lacan ne fait ici qu'en revenir à Freud lui-même pour lequel la pulsion ne connaît justement pas d'objet prédéfini dans lequel elle trouverait à s'épuiser. En bref, il s'agit dans notre terminologie d'insister sur la dimension de l'abstinence. Lacan refuse du même coup dans cette relation d'objet une appréhension d'un rapport mère-enfant qui serait, pour les mêmes raisons, fermé sur lui-même. L'intersubjectivité doit être en place dès le départ, insiste-t-il, au-delà donc de la relation duelle. On saisit au passage la nécessité d'une déconstruction en même temps que l'énorme avantage qu'elle apporte, puisque l'objet dont il est question dans cette relation d'objet est profondément ambigu, regroupant à la fois notre sujet et notre projet - l'objet au sens strict n'étant pas ici concerné. Or, s'il est vrai que dans le registre du désir - de notre norme - rien ne spécifie la relation de l'enfant au monde qu'il convoite, il n'en est pas de même au niveau de son rapport à autrui. Envisagé sous cet angle, la fameuse relation d'objet soulève un réel problème, à ceci près qu'on n'en demeurera jamais à une relation de sujets, puisque l'enfant participe d'emblée de l'histoire par le parent.

N'ayant pas à sa disposition une théorie de la déconstruction de la rationalité en plans d'analyse différents, Lacan garde la vision d'un registre de l'humain parfaitement monolithique, vision que ses successeurs ne feront que reprendre, alors que la clinique ne cesse de battre en brèche une telle conception. Pas question, autrement dit, de concéder un statut particulier à l'enfant, puisqu'il faut dans cette optique choisir entre deux camps, celui du développement et celui de l'historicité, lequel est en même temps celui du désir. Toute concession de cet ordre en viendrait à menacer l'édifice dans son ensemble, puisqu'encore une fois, le Symbolique forme un bloc indivisible, à prendre ou à laisser[37]. Aussi l'enfant doit-il être absolument un sujet comme un autre. Il n'existe pas. En théorie du moins, car le

---

36. Lacan fera son séminaire de l'année 1956-1957 sur ce thème de la relation d'objet (revenant là, du reste, sur Balint). Ce séminaire n'est à ce jour toujours pas publié, mais on en doit un compte-rendu à J.B. Pontalis paru dans le *Bulletin de psychologie*, X (1956-1957), 7, 426-430; 10, 602-605; 12, 742-743; 14, 851-854; et XI (1957-1958), 1, 31-34.

37. Pourtant, l'œuvre de Lacan nous confronte constamment à une distinction, non élaborée il est vrai, de niveaux d'analyse à l'intérieur du champ de l'humain. Ainsi, ne confond-il pas l'Autre du signifiant avec l'Autre de la Loi, le registre de la psychose lui interdisant précisément de les identifier. Le séminaire sur l'éthique regorge également de différenciations nettement établies entre le plan du droit et celui de la société.

praticien ne cesse, lui, de le rencontrer et de reposer du coup la question : la psychanalyse d'enfant a-t-elle une spécificité ? … pour aussitôt s'entendre répondre, en tant que théoricien, qu'il n'en est rien. Et de remettre aussitôt sa question sur le tapis avec sa casquette de praticien, etc… L'enfant lui-même vient par conséquent résister ici au type d'appréhension que peut avoir de lui notre lacanien. Il fait précisément son œuvre, ainsi que je l'ai indiqué plus haut. Certains auteurs en arrivent cependant à se poser carrément la question au niveau théorique : « qu'est-ce qu'un enfant? ». Patrick Valas, dans un article qui prend cette question même pour titre, se demande par exemple d'emblée s'il est si sûr que cela qu'il est un sujet à part entière[38]. Et de tenter d'opérer alors un certain nombre de distinctions qui ne seront jamais qu'accessoires.

L'enfant n'a en quelque sorte ici pas droit de cité. Plus exactement, il participe d'emblée pleinement de la cité, par lui-même, et disparaît du même mouvement comme enfant. Or, s'il est vrai que l'homme est histoire et que l'enfant ne peut se ramener au petit, l'enfant se distingue néanmoins de l'adulte par le fait qu'il ne participe de la personne qu'à travers ce dernier. En omettant du coup la dernière phase de la dialectique par laquelle l'enfant vient précisément s'opposer à l'analyse, à la structuration que de son être nous opérons, la théorisation lacanienne tend incontestablement au formalisme, là où chez nos auteurs précédents, on tirait tout à l'inverse vers la genèse et le réalisme. D'ailleurs, plus largement, mais tout à fait corrélativement, l'affirmation selon laquelle "l'inconscient, c'est la structure", oriente incontestablement la réflexion dans ce sens. L'inconscient n'est pas structure, mais contenu, rappelait, après Laplanche, Regnier Pirard dans un article déjà ancien[39]. En d'autres termes, l'instance est certes implicite, mais elle se fonde elle-même sur la négation de ce premier moment de la dialectique qui vient correspondre à l'inconscient freudien au sens strict. Assurément, cet inconscient freudien se répartit pour nous au moins sur deux plans, étant à la fois le réservoir des pulsions et précisément l'infantile en nous[40]; il n'en reste pas moins qu'il n'est en aucun cas réductible à la structure[41]. L'ouvrage récent de Marie-Jean Sauret, *De l'infantile à la structure*, le soutient pourtant toujours, ne serait-ce que par son titre[42].

Il est certain que l'enfant n'est pas réductible à ce qu'il nous est donné de voir dans le petit ; il est vrai qu'il n'a en lui-même aucune consistance. Mais promu à la personne par l'adulte qui l'a en charge, l'enfant continue d'exister dans la résistance qu'il oppose, encore une fois, à la formalisation que nous opérons de son être. Il touche au réel, pour reprendre un énoncé lacanien, en tant que pôle de contradiction de la dialectique. Lacan et ses disciples - certains étant sur ce point bien plus radicaux que lui-même ; les époux Lefort, notamment - pêcheraient finalement par oubli, par méconnaissance de ce moment de réinvestissement. Ils oblitèrent du coup la question. C'est sans nul doute la raison pour laquelle Françoise Dolto,

---

38. in *Analytica*, 51, 1987, p. 97-103.

39. *Anthropies*, op. cit. p. 22.

40. Regnier Pirard l'a particulièrement fait ressortir (id., p. 89-92).

41. J'ajouterai, en empruntant encore à Regnier Pirard qui avait parfaitement perçu le problème dès 1980, que « ce formalisme n'est pas un danger illusoire, quand on voit Lacan se lancer à la recherche du Mathème » (ibid., p. 46).

42. L'ouvrage est paru sans date aux Presses Universitaires du Mirail, à Toulouse, dans la collection des Séries de la Découverte Freudienne

proche pourtant, on le sait de Lacan, n'a jamais pu participer jusqu'au bout de l'approche que son collègue pouvait avoir de l'enfant. Ses réactions en témoignent, tant aux fameux séminaires que dans ses propres écrits. Aussi l'enfant de Dolto - comme sans doute l'enfant de Winnicott, mais il faudrait pouvoir s'appesantir par ailleurs sur cet auteur [43]- nous touche-t-il dès lors beaucoup plus, bien que Dolto n'ait jamais été une théoricienne. Xavier Renders le souligne fort à propos dans son ouvrage, terminant du reste sur une question essentielle : peut-on, nous dit-il, « recevoir un enfant sans prendre en compte sa spécificité biologique d'être en croissance, en s'abstenant de tout forçage du transfert, sans se poser aucunement comme modèle de savoir, à lui ou à ses parents ? ». Et de conclure, avec un petit clin d'œil à Freud, au « *roc du biologique* »[44].

Je vais également devoir conclure sans pouvoir ajouter beaucoup plus. Ce recul sur des modes différents, opposés, de considérer l'enfant dans le cadre de la théorie et de la pratique analytique confirme en fin de compte le fait qu'il y a bien deux enfants, qu'il ne faut pas confondre. Néanmoins, ces deux enfants ne doivent pas constituer les termes d'une alternative ; ils ne sont que les pôles d'un seul et même mouvement dialectique, tronqué et délité dès lors qu'un seul se trouve privilégié et par là même réifié. La clinique du rapport de l'enfant handicapé à ses parents montre que l'on peut avoir l'un sans l'autre au prix de difficultés très importantes ; il en est finalement de même des approches psychanalytiques de l'enfant considérées. L'enfant, sous quelque figure qu'il se présente, doit d'abord être acculturé par l'adulte, en l'adulte : certains de ces parents n'y parviennent pas, la tâche étant pour eux totalement impossible ; notre premier groupe de psychanalystes tend, autrement, à une position équivalente, qu'il soit visé immédiatement l'enfant ou l'enfant dans le patient. La genèse, le développement sont alors privilégiés, en même temps qu'une relation immédiate. L'enfant auquel nous parvenons ici n'est qu'un « enfant sauvage », hors histoire. Le métier, c'est-à-dire le principe du rapport à autrui, est en péril, d'un côté comme de l'autre.

Mais au niveau de l'autre pôle du processus dialectique, le petit doit continuer d'opposer son mode de présence immédiat à l'analyse qu'à partir de lui l'adulte opère. Autrement dit, la capacité de personne se réinvestit dans l'enfant, devant composer avec le petit. C'est cette opération qui fait véritablement le thérapeute d'enfant comme, autrement, le parent. Il s'agit somme toute, dans ce dernier temps de la dialectique, de retrouver l'enfant que nous n'avons jamais complètement quitté, quoique, dans l'affaire, il se soit transformé. C'est ce moment qui fait incontestablement difficulté à la grosse majorité des parents d'enfants handicapés, dans la mesure où le petit ne tient pas le rôle qu'il devrait normalement tenir par son mode de présence et son évolution. Mais c'est également ce temps qui paraît bien faire défaut aux psychanalystes lacaniens. Insistant avec raison sur le processus d'acculturation auquel le petit doit donner lieu, ils en oublient l'enfant en l'adulte qui n'est pas pour autant effacé. Si j'ai pu parler tout à l'heure, après d'autres, d'une illusion anticipatrice nécessaire pour que l'enfant soit et se distingue du petit, il est nécessaire que cette illusion

43. Cf. notamment l'article de Xavier Renders, « L'enfant en quête » de Winnicott, *Anthropo-logiques*, 4, 1992, p. 121-134.

44. op. cit. p. 368 (le deuxième extrait est souligné et mis entre guillemets par l'auteur).

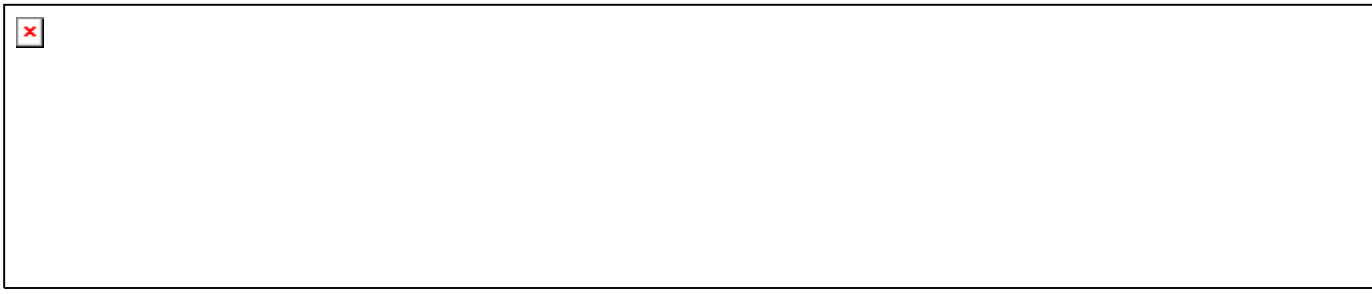
trouve pour l'adulte, mais aussi pour l'enfant, à se prendre. Si nous avions donc affaire tout à l'heure à un enfant sans histoire, cette fois il est comme laissé pour compte : nous en sommes réduits plus exactement à un enfant sans vie. Le métier, de parent ou de psychanalyste en l'occurrence, n'en court pas moins de risques!

L'enfant est en définitive au cœur d'un paradoxe. Il n'existe qu'à travers l'adulte, mais en même temps, il est ce qui vient sans arrêt montrer à ce dernier les limites de son pouvoir. Si l'action de l'adulte est difficile, le rôle de l'enfant ne l'est pas moins et, à la réflexion, il se révèle même franchement périlleux. Françoise Dolto l'avait parfaitement compris et je lui laisserai pour une fois le mot de la fin : « nous sommes, par les enfants, confrontés à notre angoisse, nous dit-elle, oui, en tant que parents, parce que l'enfantement nous a donné le sentiment leurrant d'une puissance, et que nos enfants sont la pierre de touche de notre impuissance »[45].

[45]. *L'échec scolaire. Essais sur l'éducation*, Vertiges du Nord, 1989, coll. Presses Pocket.

ANNEXE

SCHÉMA DE LA DIALECTIQUE



LE PETIT serait au niveau du pur physiologique, de l'immédiat, de la seule relation d'espèce. Pour l'homme, il ne peut y avoir du petit, mais déjà de l'enfant. Aussi le petit n'existe-t-il pas en tant que tel, mais uniquement dans la résistance qu'il va opposer à l'enfant de culture.

L'ENFANT se distingue du petit dans la mesure où il est emporté déjà par l'adulte vers le processus d'acculturation. Il est "dimension de la personne" ; il répond à la première phase de la dialectique de la personne. Il n'est donc que par rapport à elle.

L'ENFANT DE CULTURE est l'enfant en tant qu'il suppose l'analyse implicite par l'Ego. Il correspond à la façon dont l'adulte se donne la réalité de l'enfant, dans le moment de réinvestissement de l'instance. Il découle d'une tentative d'adéquation à la conjoncture.

On pourrait distinguer :

L'ENFANT REEL , correspondant au petit.
L'ENFANT MERVEILLEUX , correspondant à l'enfant dimension de la personne
L'ENFANT IMAGINAIRE , correspondant à l'enfant de culture