

BERNARD SEYNHAEVE

## L'admission des enfants dans une institution spécialisée

Quand ça va mal, il arrive que l'on décide d'aller voir quelqu'un. Le choix de la personne que l'on consulte dépendra du savoir qu'on lui attribue sur le mal dont on souffre : le médecin, ou quelqu'un d'autre. Parfois le psychanalyste. Il arrive aussi que l'on s'adresse à une institution qui dispense des soins ou une éducation. C'est le cas des enfants que l'on adresse aux établissements spécialisés.

Les choses se compliquent en effet lorsque, la plainte se fixant sur l'Autre, c'est cet Autre que l'on adresse à l'Institution. Il s'agira de faire état ici du moment où j'en suis dans une réflexion qui concerne ma fonction. Je suis en effet le directeur d'une institution s'occupant d'enfants présentant des troubles mentaux. De ce fait, lorsque des parents viennent me consulter, s'instaure entre nous un discours qui, pour m'être adressé, relève du discours du maître.

Leur enfant ne va pas bien. Cela se traduit par : " il n'apprend pas à l'école; il est difficile à la maison; il fait des choses bizarres; il fait tout de travers ", quand ce n'est pas : " il est de mauvaise volonté " ou " il est méchant ". S'ils viennent me voir c'est parce qu'ils sont eux-mêmes en panne, en panne de savoir. Là où ils ne savent plus, quelqu'un d'autre doit bien savoir. De leur avis, il y a sûrement des solutions, des remèdes, une technique, une pédagogie, une psychologie ou une médecine qui doit pouvoir combler cette lacune. Là où ils font défaut, d'autres sauront. Cet appel à un " encore plus de savoir " qui m'est adressé inaugure de leur initiative un lien social s'inscrivant dans le registre du discours du maître. Il l'est d'autant plus qu'ils s'adressent à une institution qui, de par sa reconnaissance administrative, suppose un savoir médical, psychologique ou pédagogique sur le mal dont ils affublent leur enfant. Discours du maître, il l'est d'autant plus que, dans cette institution, ils s'adressent à

celui qui en fait foi en tant qu'il en porte l'insigne : le directeur. Vous verrez d'ailleurs que la question n'est pas de se dérober à ce discours. C'est clair en effet, ce qui relève de l'ordre de la décision revient à la direction. Ma question, je la formulerais plutôt ainsi : Quelle manœuvre opérer dans le discours qui revient à la direction, celui du maître, pour promouvoir une élaboration signifiante au départ d'une demande qui m'est adressée ? Question qui s'inscrit d'ailleurs dans un contexte plus vaste : quelle place pour la psychanalyse dans l'institution ? Y a-t-il une articulation possible avec le discours de l'analyste ? Voilà défini le cadre dans lequel je compte m'avancer ici. Avant d'en venir à cette question, je voudrais préalablement m'arrêter un instant à la demande transitive, à cet appel à un " encore plus de savoir " qui m'est adressé, pour en dégager les traits.

Il faut en effet d'abord constater que ce sont les parents qui s'adressent à l'institution, et non l'enfant lui-même. Il est mis, lui, à cette occasion en position de ne pas pouvoir formuler de plainte. Il occupe dans les fragments cliniques que je vais amener, cette place que Jacques Lacan définit dans sa lettre à Jenny Aubry et qui consiste à proposer son symptôme comme représentant la vérité du couple familial. Cette situation est évidemment problématique. Lorsqu'un sujet vient à se plaindre de l'objet de son affection, on ne voit pas pourquoi on s'occuperait a priori de celui dont on se plaint. Il y a, dès lors, dans ce premier temps de l'admission, une manœuvre à opérer qui tente d'effectuer un déplacement de la plainte, instaurant ainsi les conditions minimales pour que l'enfant puisse formuler sa propre demande. Ensuite, il est important de souligner que la demande des parents comporte en soi déjà sa réponse. Les parents ne consultent pas n'importe qui. Un analyste par exemple. S'ils s'adressent à l'institution c'est parce qu'ils en attendent une réponse précise qu'ils pensent pouvoir trouver chez nous, par exemple sous la forme d'un hébergement en internat spécialisé dont le cadre se compose de techniciens qui sauront, eux, corriger les torsions que manifeste leur enfant. Il s'agit bien là d'un appel à un savoir. Un savoir certes, mais de quel ordre ? Il faudra en dire un mot. Avant d'y venir je voudrais articuler mon avancée sur deux fragments cliniques.

Damien a 16 ans lorsqu'il est amené par ses parents pour me consulter. Il se tait; il est visiblement embarrassé . Ils nous sont envoyés par un centre qui leur a dit que notre école pourrait les aider. Le ton est au reproche. Ils parlent haut, ils ont beaucoup à dire. Ils en ont plus qu'assez. Leur problème : Damien est encoprétique. Il avait arrêté il y a quelques années, mais il recommence maintenant à souiller ses culottes à l'école aussi. Sur le plan des apprentissages ça ne va guère mieux. Il n'apprend plus rien à l'école, sauf à fuguer, et il incommoder ses camarades de classe... Au total, la chose est devenue à ce point insupportable qu'il ne

peut rester dans son école. C'est la raison de leur visite. Ecrasé dans son fauteuil, Damien n'a pas ouvert la bouche. Mais il est là. Il écoute. La demande des parents se formule alors très précisément : ils attendent de nous que nous lui apprenions à être propre. Ce à quoi je leur réponds aussitôt — devant Damien — que s'il s'agissait de nous charger d'éduquer leur fils à la propreté, ils s'étaient trompés d'adresse. J'ajoutais que si c'était vraiment ce qu'ils cherchaient, peut-être valait-il mieux qu'ils cherchent un autre établissement. Damien a levé les yeux et me regarde. Les parents se taisent. Ils sont embarrassés et se regardent, hésitants. L'un dit à l'autre qu'en effet peut-être s'étaient-ils trompés d'adresse. Qu'il leur fallait trouver autre chose. L'autre intervient pour l'arrêter : Attends! Encore une hésitation. Puis le père s'adresse à moi et demande : " mais alors que faire ? ". A quoi je réponds que je l'ignore moi-même mais que peut-être cela vaudrait-il la peine d'essayer d'y comprendre quelque chose. Hésitation encore. Ils finissent par rester. Je reçois alors Damien seul. De son encoprésie il n'a rien à dire, mais il parle de son école actuelle. Il s'y plaît et il n'a pas très envie de la quitter. Il y apprend un métier qui l'intéresse : la maçonnerie. Je lui dis alors que je ne l'inscrirais dans notre établissement que si lui le souhaite. Mais pourra-t-il rester dans son école actuelle ? Silence. Puis il me demande s'il pourra apprendre le métier de maçon s'il s'inscrit chez nous ? A quoi je lui réponds qu'en tant que directeur, je veillerais personnellement à ce qu'on lui en donne les moyens. C'est sur cette demande que Damien sera admis. Cela s'est passé il y a 4 ans. Il se trouve toujours dans l'institution, tout en fréquentant au surplus un établissement scolaire où il apprend actuellement le métier de carreleur. Nous n'avons jamais été confrontés au problème de l'encoprésie. Cependant, lors des premiers entretiens de parents qui ont suivi son admission, en guise d'introduction à la discussion, le père de Damien sortait d'un sac une canette de coca, un outil rouillé ou n'importe quel autre objet-déchet que Damien avait — disait-il — volé à l'institution et qu'il lui avait offert en cadeau. Il venait nous rendre notre objet qui, de la sorte, se mettait à circuler sous des formes diverses. A une occasion pourtant Damien me confia l'objet sous la forme d'une petite boîte mécanique dans laquelle on garde le tabac et qui permet de rouler des cigarettes. Ce fut cette fois où il a fallu le mettre à pied à la maison pour quelques jours lors d'un dérapage dans l'institution, il y a un an. Je l'appelai pour l'informer de la sanction. Au bout d'un silence, il glissa la main dans la poche, en sortit l'objet et me le confia en me disant : " Garde-le jusqu'à mon retour. Si mon père apprend que je fume, il me tue! " Dans ce savoir absolu, l'encoprésie fut pour Damien le moyen qu'il avait trouvé pour creuser dans l'Autre l'objet (a). Il interrogeait ainsi le désir de ses parents en les décomplant d'un bout de savoir. Dès l'instant où, dans l'institution, il sera assuré que ses parents n'accéderont pas à ce bout de savoir qu'ils viennent y chercher, il s'autorisera à lâcher un peu de la jouissance que recèle son symptôme.

De quoi s'agit-il dans cet appel au savoir que les parents adressent à l'institution lors de ce premier entretien d'admission ? Le couple familial est confronté à une difficulté avec leur fils sur laquelle ils n'ont pas la maîtrise. Le vide qui se forme ainsi dans leur savoir n'ébranle cependant pas leur certitude. En venant me voir ils s'attendent à trouver enfin un maître moins défaillant qu'eux. Ce vide qu'eux-mêmes ne peuvent combler, de leur avis, d'autres le pourront. Il n'y a pas de place ici pour une question, mais un simple trou dans le savoir, trou qu'il faut simplement combler. Ce qu'ils viennent chercher c'est un Idéal auquel s'identifiera une fois pour toute leur fils. Un  $S_1$  auquel leur fils ne pourra plus se soustraire. Cet appel au savoir des parents n'instaure donc pas un sujet supposé savoir. Pas de place ici pour le transfert analytique. Le trou dans le savoir auquel ils sont confrontés n'engendre pas chez eux d'appel à un  $S_2$ . Pas d'appel à une élaboration signifiante. Ce trou suscite une simple demande d'un  $S_1$  auquel leur fils s'identifiera. Nous sommes dans la dimension de l'Idéal. Alors qu'ils s'attendent à une réponse à cette demande, ce qui leur revient : " nous ne lui apprendrons pas la propreté " a pour effet de laisser vide ce trou. Cette intervention les surprendra. Elle ébranlera pour un instant leur vérité. Alors qu'ils l'ont toujours cru, ce n'est pas un problème d'éducation. Surgit ici la dimension de l'énigme. Jusqu'à présent, le symptôme de Damien leur permettait de ne pas être concernés. Ce qui se passe ici est différent. Bien sûr, les choses n'auront pas nécessairement basculé pour eux. La réponse qui leur est faite aura cependant eu le mérite de produire une brèche dans le savoir de l'Autre, ce à quoi fut par contre tout à fait sensible Damien. Pour lui, nous sommes bien passés de la dimension de l'Idéal à celle de la cause. L'acte consistant ensuite à l'entendre seul renforce encore la barre mise sur l'Autre. Il saisira cette occasion et me demandera d'être inscrit pour apprendre le métier de maçon. Il n'en demandera pas plus. Nous n'exigerons rien d'autre de sa part. A. Zenoni dit à ce propos ceci : Si à la place de la réponse il n'y a pas d'idéal, la réponse de l'Autre vaut alors comme question <sup>(1)</sup>.

Juliette est une adolescente de 17 ans. Elle se présente à l'institut accompagnée de son assistante sociale. C'est une enfant du juge. En fait elle est placée depuis 6-7 ans dans une famille nourricière. Avant son placement elle vivait avec sa soeur aînée dans un foyer de la DDASS. Aujourd'hui, la vie est devenue insupportable à la maison. Elle fait des crises de colère, elle est, dit-on, jalouse d'Eve, autre fillette que le juge vient de placer dans la même famille. Juliette est violente. Elle est même parfois dangereuse. Il faut l'écartier d'Eve. Voilà la description qu'on me fait d'elle, devant elle, même si c'est avec des gants. Je reçois donc Juliette seule, qui m'explique très vite sur le ton de la revendication qu'il est hors de question pour elle qu'elle soit placée chez nous. Elle se trouve bien là où elle est. De plus elle se plaît dans son école. Il n'y pas de problème pour

elle. C'est clair, elle ne viendra pas. Elle est déterminée sur ce point. Devant sa détermination, je lui réponds que dans ce cas, elle ne viendrait pas. Aucun enfant n'est ici contre son gré. Tous ceux qui fréquentent notre établissement l'ont décidé ainsi. J'insiste même en ajoutant qu'en tant que directeur, je ne cède là-dessus à aucune pression. Je suis en mesure de le lui garantir. C'est en effet ce qui se passe. Je l'explique à son assistante sociale et je les quitte sans manquer de dire à Juliette que si elle désire me revoir, je serais disposé à la recevoir. Quatre mois se passent avant que je ne reçoive un nouveau coup de téléphone à son sujet. Juliette veut me rencontrer. Je la reçois une nouvelle fois. Elle se présente alors très différemment de la première fois. Alors qu'elle était explosive, révoltée, survoltée, cette fois, manifestement elle ne va pas bien. Elle a du mal à parler. Sa voix est faible. Elle est mal à l'aise, embarrassée, troublée. Elle m'explique en effet qu'elle ne va pas très bien. C'est dans sa tête que ça ne va pas. Elle a "encore" raté son stage de boulangerie. Mais ce qui la dérange le plus c'est qu'Eve sait déjà mieux lire qu'elle-même. Un silence, puis elle continue. Elle dort maintenant très mal la nuit. Elle a pris l'habitude de se réveiller au milieu de la nuit sur ce rêve : sa mère vient la chercher de force. On l'arrache véritablement à sa marraine. C'est ainsi qu'elle appelle sa nourrice. Elle m'explique alors que lorsqu'elle était petite, au temps où elle était chez les soeurs, une religieuse lui a expliqué que si elle avait été placée par le juge, c'est parce que sa mère, bien qu'elle l'aimait, ne pouvait s'occuper d'elle. C'est dans ce contexte que cette même religieuse lui a un jour présenté une dame qu'elle aurait fait passer pour sa mère. "Je l'ai crue de bonne foi" me dit-elle "jusqu'au jour où il a fallu quitter mon home pour aller en famille d'accueil. Je ne voulais pas quitter mon home parce que j'avais ma mère. Pour me convaincre, cette religieuse a dû me dire que cette femme n'était pas ma mère." Finalement elle a quitté le home; sa soeur y est restée. Sa soeur a maintenant présenté son bac et va même entreprendre des études supérieures. Elle constate douloureusement qu'elle-même en sera incapable. Elle en est véritablement bouleversée. "C'est dans ma tête que ça ne va pas" me répète-t-elle. Elle ne veut plus rester chez sa marraine, elle tient absolument à être inscrite dans l'institution. Je lui demande alors si elle a déjà eu l'occasion de parler à quelqu'un des difficultés dont elle fait état. Sa réponse est négative. Je lui demande encore si de son avis il ne lui semble pas que ce travail d'élaboration prévaut sur son admission dans l'établissement, même si on peut envisager la question également. Elle acquiescera.

J'introduisais mon exposé en posant cette question : Comment ménager dans le discours du maître une marge pour qu'un sujet trouve à se représenter au lieu de l'Autre par sa propre question ? Comme on le voit, poser ainsi la question suppose qu'on ait préalablement accepté l'idée de se prêter au discours du maître. Ce discours est inhérent au statut même de l'institution. Y travailler suppose de s'y prêter. Discours du

maître donc. De fait, l'appel que les parents adressent à l'institution inaugure un lien social qui s'inscrit dans le registre de ce discours. Et ceci dans la mesure même où ce qui est demandé relève du champ de l'identification à un idéal que l'institution est susceptible de satisfaire : un "encore plus de maîtrise" pour que l'enfant se range enfin une fois pour toute sous un  $S_1$  sans plus poser de question. A ma question j'apporte cependant quelques nuances. Discours du maître certes. Mais de quel maître s'agit-il ? Ce qui dérange ici les parents ou leur substitut, c'est que l'Autre du signifiant n'est pas complet. Ils viennent avec cette demande de le compléter. La réponse qui leur revient ne recouvrira pas cette demande. On leur présente un maître décomplété. Castré du savoir. Un maître pas tout. L'intervention qui s'adresse premièrement à l'enfant, vise à trouver l'Autre. Cette manoeuvre, non calculée par ailleurs, modifie, bouleverse, le statut que le savoir occupe dans la demande du couple familial. Là où quelqu'un doit savoir, apparaît soudain un vide, une énigme. De telle sorte que de ce sujet sachant (<sup>2</sup>) auquel il est fait appel ( $S_1$ ), par un mouvement de bascule, l'on passe à l'érection d'un sujet supposé savoir promouvant l'élaboration signifiante ( $S_1-S_2$ ). Alors qu'ils s'attendaient à une production de sens, c'est du non sens qui surgit, qui les arrête, qui les interroge, qui les introduit eux, les parents ou leur substitut, mais surtout l'enfant, Damien, Juliette, à la dimension de la cause. Cette manoeuvre les invite à formuler une demande qui va au delà de la demande transitive, à l'étage supérieur du graphe du désir, dans la dimension de la cause. Il s'agit là des conditions nécessaires, bien qu'elles soient insuffisantes, pour qu'un sujet puisse advenir d'une question. Invitation qui est faite à l'enfant d'abord de lâcher un peu de sa jouissance que recèle le symptôme mis ici en scène, par une élaboration signifiante. A tout ce qui précède j'ajoute encore ceci : c'est précisément parce qu'on m'attend là où on espère me trouver — c'est-à-dire dans le discours du maître — c'est dans cette mesure même qu'il me devient possible — qu'il m'est aussi plus facile — de ne pas m'y trouver et par conséquent de rompre dans le sens. C'est précisément parce qu'on s'attend au discours du maître — à un discours singulier qui fait bouchon à la question sur le savoir — qu'il me devient possible d'introduire de l'écart, du non-sens, de susciter la question en n'y répondant pas, pour que le non-sens qui en surgit ait une chance de faire émerger un symptôme.

Je propose finalement ceci : Cette manoeuvre consiste à produire dans le discours du maître ce mouvement de bascule, une pirouette, qui lui fait faire un demi tour. Elle vient à mettre en jeu l'objet *a* en tant qu'agent inaugurant un autre discours : celui de l'analyste. Cependant, s'il s'agit bien d'installer le transfert dans cette instauration d'un sujet supposé savoir, je veux souligner qu'en tant que directeur, je ne m'autorise jamais à m'en faire le support. D'autres personnes de l'institution prendront la suite. Ce n'est bien évidemment pas le dispositif de la

cure analytique que l'on instaure ici mais bien une pratique institutionnelle qui vise une clinique du particulier dans la référence à l'éthique de la psychanalyse.

NOTES

(<sup>1</sup>)A. Zenoni, "Objet du transfert et réponse de l'analyste", *Quarto*, 44/45, octobre 1991, pp. 59-64.

(<sup>2</sup>)D. Haarscher, "Du préalable aux préliminaires", *Les Feuilles du Courtil*, 1, mai 1989, pp. 49-57.