

Enfants singuliers, institutions dérangées. Les nouveaux spectres de la clinique. Qu'en dit la psychanalyse ?

La question qui fait titre pour la journée du 11 juin prochain au Havre juxtapose deux signifiants *a priori* antinomiques : « singuliers » et « institutions ». Antinomiques parce qu'à suivre Alexandre Stevens, l'institution, dans son « fondement » même, renvoie à un « valable pour tous ». C'est l'institution classique, incontournable en même temps, qu'il qualifie d'institution « paranoïaque »¹. Dans cette perspective, pourrait-on dire que le principe même d'une institution c'est, pour reprendre le terme de M.-H. Doguet, d'être « dérangée » par le singulier ? La question étant alors de savoir si l'institution consent ou pas à être « dérangée » et surtout : qu'est-ce qu'elle fait du singulier qui lui fait objection ?

Là où l'enfant se fait gênant, c'est peut-être là qu'il est au travail

Patinete, une institution espagnole accueillant des enfants « autistes », est l'une de ces structures qui accepte que le singulier ne cesse pas de lui faire objection. Ce qui est institué, pourrait-on dire, c'est cela même : être une institution qui, comme le dit A. Stevens, « accepte de se laisser diviser par les sujets qui s'y adressent »². Je voudrais extraire une formule de Gracia Viscasillas qui m'est apparue centrale au point de pouvoir être élevée à la hauteur d'une orientation de travail. Voici ce qu'elle dit : « Là où l'enfant se fait gênant, c'est peut-être là qu'il est au travail ». Ainsi, à *Patinete*, le versant « gênant » de l'enfant n'est pas ce qui condamne à un impossible. Bien au contraire, c'est exactement le point que l'on met au travail pour « rendre possible la rencontre ». La « gêne », en réunion, est parlée et surtout resituée du côté de celui qui l'énonce. G. Viscasillas donne l'exemple d'un enfant qui jette répétitivement à terre un train sans qu'aucune intervention ne puisse l'arrêter. La « gêne » des éducateurs s'articule ainsi : « il peut casser le train ». Ce qui est extrait de cette séquence c'est l'importance de l'objet train pour cet enfant, un décalage se produit alors par rapport à la plainte des éducateurs. L'objet va être mis « hors de sa portée » mais, précise G. Viscasillas, « non pas pour qu'il ne le casse pas mais pour favoriser le passage à la demande, l'adresse à l'Autre ». Le train devient alors un objet sur lequel l'équipe va s'appuyer pour accompagner cet enfant. Les réunions d'équipe permettent un renversement. On passe ainsi d'un comportement de l'enfant considéré comme « gênant », à un questionnement sur ce qui de l'intervention de l'équipe fait, malgré la bienveillance, « obstacle au travail de l'enfant ».

Je trouve cette proposition très précieuse car on voit combien, dans les institutions, l'objet autistique peut parfois être perçu comme une entrave à la socialisation ou aux apprentissages alors même que sa prise en compte est un préalable à ces objectifs de travail. Emerick est un adolescent que je suis dans le cadre d'un IME. Son objet à lui est un trousseau de clés de voiture. Il le porte en permanence, c'est un objet qui a la structure d'un organe hors corps. Le signifiant « clé » s'est avéré central pour lui. Nous nous sommes appuyés dessus pour lui proposer une activité, l'atelier vélo. Endroit dans

¹ Stevens A., Pour une institution schizophrène, *Variété clinique de la psychose, quelle pratique institutionnelle ?* Actes du colloque organisé par A. Cosyn, J.-F. Lebrun et le CRIPSA, Université de Mons le 16 novembre 2010, p.29.

² *Ibid.*, p.29.

lequel il a trouvé à s'inscrire en manipulant d'autres types de clés pour démonter/monter. Le bord s'est élargi, s'est complexifié. Il n'est pas rare non plus de voir cet objet autistique inclus dans une logique récompense/punition. Pour Emerick par exemple, c'est une question que nous avons à plusieurs reprises évoquée dans l'institution et avec sa famille d'accueil, laquelle pouvait lui retirer son trousseau pour le punir, faisant ainsi de cet objet un objet détachable alors que pour le jeune il ne l'est pas. E. Laurent souligne que « le moment où l'enfant isole un objet dans sa singularité est [...] un moment de bascule »³. Il ajoute que « le support d'un objet – et ce au-delà de toute dimension de jeu – est nécessaire pour se faire partenaire de l'autiste : « Sans objet, il n'y a pas d'Autre »⁴.

Une intégration de surcroît

Dans le jardin d'enfants et le centre d'éducation d'enfants de *Patinete*, on perçoit bien à quel point les équipes, orientées par l'enseignement de Lacan, sont extrêmement attentives à cette isolation de l'objet. C'est une démarche qui a sa logique. Ainsi, l'intégration dans cette institution n'est pas une injonction faite à l'enfant. Ce n'est pas cette intégration aveugle qui contraint les enfants à un retour en milieu ordinaire à laquelle nous avons affaire actuellement sous les espèces du « hors les murs ». Non, à *Patinete* cette intégration-là est de surcroît, la logique est diamétralement opposée. Elle consiste à se mettre au travail pour repérer comment se faire intégrer dans le « monde fermé » de l'enfant, de « participer [...] à [ses] activités répétitives. » Autrement dit, à *Patinete*, c'est aux adultes d'abord qu'il revient de repérer les modalités pour s'intégrer à l'institution de l'enfant et pas l'inverse. C'est une démarche qui part de l'enfant et de ses intérêts, aussi étranges soient-ils, afin qu'il s'ouvre au monde « que nous habitons ». C'est d'un consentement qu'il s'agit et pas d'une soumission. Le consentement concerne le sujet, là où la soumission réduit à être objet de l'Autre. De ce fait, dans cette institution, il y a un sujet supposé et c'est ce qui fonde la pratique. On suppose un sujet, y compris derrière les comportements les plus répétitifs. Il ne s'agit pas de déconditionner pour supprimer ces comportements indésirables, comme ils sont parfois nommés, mais plutôt de les élever à la hauteur d'une production et d'une production adressée.

Accuser réception d'un acte comme d'un dire, se situer comme adresse de ce dire

G. Viscasillas expose le cas de cet enfant qui tapait répétitivement avec un objet. Elle dit : « Je m'étais introduite en donnant de petits coups avec la main derrière lui. A la fin, l'enfant s'était retourné et me regardant pour la première fois, il recommença à donner des coups, attendant ma réponse et souriant, sourire que j'interprétais comme le signe que la rencontre avait eu lieu ». A partir de l'action déployée par l'enfant, il s'agit là d'une intervention qui, contrairement à l'imitation, a la structure d'une conversation. De fait, précise G. Viscasillas, il s'agit « d'un accusé de réception de son acte comme d'un dire [...] nous nous situons comme adresse de ce dire, et lui assignons l'intentionnalité qui définit le sujet ». Cette séquence a valeur d'interprétation qui se mesure à ses effets puisque l'enfant sort de son silence et émet des sons, des phrases. Ne pourrions-nous pas rapprocher cette séquence de celle qui se joue entre l'Autre maternel et l'*infans* ? Cet Autre interprète les cris du bébé comme un appel. En d'autres termes, il s'agit d'interpréter cet acte non adressé qu'est le cri en un dire intentionnel et adressé qu'est l'appel ? Et G. Viscasillas de préciser

³ Laurent E., *La bataille de l'autisme*, Navarin-Le Champ Freudien, Paris, 2012, p.42.

⁴ *Ibid.*, p.44.

que « l'enfant apprend que son action a des effets sur le monde, monde incarné dans ce cas par l'adulte ». Il faut un Autre qui réponde et ne laisse « pas dans le vide ». L'intentionnalité est imputée à l'enfant et produit un effet sujet. Il consent à converser.

Débusquer le sujet derrière les manifestations répétitives

Mon expérience avec des sujets autistes m'a enseigné que parfois il s'agit aussi de débusquer le sujet derrière les manifestations répétitives qui se donnent à voir. Les émissions sonores ou les gestes répétitifs sont souvent réduits à être l'œuvre d'un groupe neuronal dysfonctionnel. A cette approche neurologique, on peut opposer celle de l'intentionnalité, c'est-à-dire celle consistant à postuler qu'il y a un sujet aux manettes. Concernant ce qui est appelé « stéréotypies », il n'est pas rare que la clinique nous pousse à invalider l'hypothèse neuronale pour en poser une autre. Loin d'être des gestes ou des sons involontaires, auxquels la personne serait soumise, ces manifestations se révèlent, à l'observation, être l'œuvre d'un sujet qui est au travail pour régler son rapport particulier avec le monde. Un monde souvent envahissant duquel il s'agit de se protéger. « Y a plus de place » répète Mylène, jeune enfant autiste, que je suis dans un IME. Elle répète cette phrase tout en remplissant le tableau et les feuilles blanches avec des lettres qui ressemblent à celles de son prénom. Ce « y a plus de place » semble renvoyer chez elle à cette difficulté pour se loger quelque part dans le monde, tout comme le souligne G. Viscasillas à propos des enfants reçus à *Patinete*.

Incomplétude et savoir dire

Quel travail est à mener, au cas par cas, pour que ces enfants puissent se loger quelque part ? L'analyste souligne l'importance de l'incomplétude des adultes qui s'occupent de l'enfant pour que ce dernier trouve « un recoin dans lequel se loger ». Cette incomplétude est une posture d'accueil où les adultes se présentent comme limités. « Dire par exemple qu'à un moment donné [l'éducateur] doit être ailleurs, s'occuper d'autre chose ». Cette incomplétude a aussi à voir avec le savoir. Se faisant, ils ménagent un espace pour l'inédit, le sans commune mesure, l'incomparable. Ce n'est pas pour autant qu'il n'y a pas des savoirs qui se développent sous les espèces, notamment, d'un savoir dire. « Chez des enfants aussi sensibles à la parole [...] nous avons découvert que nous adresser à eux avec des formules de politesse excessives avait des effets d'apaisement et d'écoute. » Un savoir y faire avec sa propre énonciation qui du coup n'en est pas vraiment une. Façon, semble-t-il, de tenir à distance sa propre voix au sens que cette voix, qui fait tant horreur à l'autiste, et précisément « ce qui porte la présence du sujet dans son dire »⁵.

L'institution, entre *automaton* et *tuché*

A. Stevens distingue deux types de pratique institutionnelle. La première est celle qui s'appuie sur le « cadre », souvent considéré à lui seul comme « thérapeutique ». Il est d'ailleurs courant d'entendre en conclusion de réunions de synthèse que le projet personnalisé de l'enfant va consister à proposer ou maintenir un cadre ferme, structurant, sécurisant. On est là sur le versant du même, de « l'*automaton* » dit A. Stevens, c'est-à-dire du côté de « l'automatisme du signifiant »⁶. C'est ni plus ni moins l'ensemble des rituels, des habitudes, des règlements institutionnels... Le cadre est au

⁵ Maleval J.-C. *L'autiste et sa voix*, Editions du Seuil, Paris, 2009, p.78.

⁶ Stevens A., *Op.cit.*, p.30.

principe de l'institution « paranoïaque » en tant que le principe paranoïaque c'est de considérer que « l'Autre est méchant ou déréglé »⁷. Ce cadre est le même pour tous. Lorsque ce dernier est en place d'idéal dans l'institution, c'est à l'enfant de s'adapter et donc de s'y soumettre, souvent dans la douleur et parfois jusqu'à la rupture. A cette institution qui se fonde sur le cadre pour orienter sa pratique, A. Stevens oppose celle qui se fonde sur la rencontre, c'est-à-dire « l'inattendu [...] le versant *tuché* »⁸. Autrement dit, les occasions « où le sujet peut traduire à nouveau le réel qui surgit et l'envahit [...] rencontre qui va permettre à l'occasion pour chaque sujet de trouver des signifiants maîtres qui conviennent pour lui permettre de limiter la jouissance »⁹. Toute institution a affaire à ces deux versants de la rencontre que sont l'*automaton* et la *tuché*. Quel est le destin de ces deux versants dans l'institution ? Comment ces deux versants s'articulent-ils dans l'institution ? Y-a-t-il des instances (réunion clinique, supervision, analyse de la pratique) qui permettent de mettre au travail cette tension ? Jusqu'à quel point l'institution consent-elle au versant *tuché* ? L'institution est-elle suffisamment « schizophrène »¹⁰, est-elle suffisamment « désorganisée » pour accueillir le singulier ?

David Coto

⁷ *Ibid.*, p.29.

⁸ *Ibid.*, p.30.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*, p.29.