



Transfert et rapport au savoir dans les cures d'enfants

Claude Parchliniak

Personne ne conteste plus aujourd'hui, après les succès médiatiques et de librairie de quelques psychanalystes comme Françoise Dolto, Maud Mannoni, Rosine et Robert Lefort – pour ne citer que les plus célèbres –, qu'un enfant puisse devenir analysant, et même, pour reprendre la fameuse formule des Lefort, *analysant à part entière*¹.

Au commencement de la psychanalyse

À l'opposé d'une Anna Freud, dont les présupposés théoriques conditionnaient l'existence d'une version spéciale de la psychanalyse pour les enfants – un temps d'éducation à la psychanalyse aurait été, pensait-elle, nécessaire –, Melanie Klein, quant à elle, a traité les enfants dont elle s'est occupée plus directement. Ce fut aussi le parti pris de Lacan qui s'est efforcé, tout au long de son enseignement, de produire des outils conceptuels qui unifient le champ de la psychanalyse d'orientation lacanienne, dans la mesure même où la psychanalyse concerne le sujet dans son rapport au signifiant et à la jouissance. Il suffit de lire ses Séminaires comme ses écrits pour constater que ses références cliniques se portent aussi bien sur des cas d'adultes que d'enfants. En cela, Lacan suit Freud qui avait, dès 1905, avec le petit Hans, inauguré l'expérience analytique de l'enfant. Ce qui signifie : pas de spécialistes, pas de spécialistes d'enfants en psychanalyse – c'est une indication de Lacan dans « Kant avec Sade » : « la faute, comme toujours, revient aux spécialistes² ».

Tout un versant de l'enseignement de Lacan, avec son effort de formalisation, notamment concernant la mise en fonction du nouage des trois consistances, réel, imaginaire, symbolique, ou avec l'appui sur le concept de jouissance, nous pousse vers la mise en valeur de ce qui est commun, de ce qu'on retrouve dans toute expérience analytique digne de ce nom. À ce titre, le transfert est le concept type qui répond à cette exigence, puisqu'il est,

* Version reprise d'un texte initialement paru sous le titre « La pulsion de savoir existe-t-elle ? Transfert et rapport au savoir dans les cures d'enfants », *L'a-graphie. Comment s'orienter dans la clinique ? Le transfert dans la clinique aujourd'hui*, Section clinique de Rennes, 2021-2022, p. 15-27.

1. Lefort R. & Lefort R., « L'enfant, un sujet à part entière », *L'Âne. Le magazine freudien*, n° 16, mai-juin 1984, p. 3.

2. Lacan J., « Kant avec Sade », *Écrits*, Paris, Seuil, 1966, p. 765.

comme on l'a rappelé à maintes reprises et selon la formule de Lacan : « Au commencement de la psychanalyse³ ».

Freud découvre le transfert et le conceptualise dans le moment même où il invente la psychanalyse. Évidemment, le transfert comme phénomène existait avant Freud. D'ailleurs, dans le Séminaire VIII, *Le Transfert*, Lacan n'a pas choisi comme référence un cas de la clinique, mais ce qu'il a appelé *le plus long transfert de l'histoire* : celui de Platon à Socrate.

Si, du côté du phénomène, ce n'est pas une nouveauté, il reste que dans la psychanalyse le transfert a un statut particulier. En effet, dire qu'il est au commencement signifie aussi qu'il est, depuis Freud, au principe de toute cure analytique comme condition de possibilité. Le transfert est nécessaire à la psychanalyse : pas d'analyse sans transfert – on saisit ainsi pourquoi Lacan en a fait un des concepts fondamentaux.

On peut d'ores et déjà noter deux distinctions de taille dans la pratique appliquée à l'enfant :

1. Dépendant des adultes qui l'entourent, il ne peut adresser directement sa demande à l'analyste.
2. La fin de sa cure ne se pose pas dans les mêmes termes.

Et l'entrée en analyse peut s'envisager de deux points de vue :

- de celui qui demande : qui porte la demande pour un enfant ? Que demande l'enfant lui-même ?
- de l'analyste qui accueille cette demande : comment tire-t-il au clair cette question ?

Du côté du sujet qui demande

Tout est affaire de circonstance quant au choix du moment. Pourquoi maintenant plutôt que dans six mois ou cinq ans ? L'idée peut avoir germé depuis longtemps, un sujet peut avoir un numéro de téléphone en poche depuis des mois, quelle est l'urgence qui le fait décrocher son téléphone et prendre rendez-vous ce jour-là, pour lui-même, pour son fils ou sa fille ?

À chaque fois, des coordonnées particulières précipitent la hâte qui pousse la demande. Pour Freud comme pour Lacan, la psychanalyse « est une pratique subordonnée par destination au plus particulier du sujet⁴ ». Freud le premier est allé jusqu'à dire que la théorie de la psychanalyse devait être remise en question dans l'abord de chaque nouveau cas.

Cela signifie qu'il y a des conjonctures d'entrée en analyse qui permettent, ou pas, que dans la demande d'analyse se manifeste ce que Jacques-Alain Miller a appelé le « désir de réveil⁵ ». Les causes de la demande d'un enfant se manifestent de façon éminemment variable, mais elles font signe d'un malaise réel, si ce n'est le sien, du moins de celui éprouvé

3. Lacan J., « Proposition du 9 octobre 1967 sur le psychanalyste de l'École », *Autres écrits*, Paris, Seuil, 2001, p. 247.

4. Lacan J., « Variantes de la cure-type », *Écrits, op. cit.*, p. 358.

5. Miller J.-A., « Réveil », *Ornicar ?*, n° 20/21, été 1980, p. 49 & in AMP, *Scilicet. Le Rêve*, Paris, École de la Cause freudienne, coll. Rue Huysmans, 2020, p. 12.

par son entourage. En tous cas, les modulations diffèrent d'un sujet à l'autre, mais il y faut un *ça ne va pas*. On pourrait poser la question autrement : comment devient-on analysant ? Il faut d'abord supposer un analyste susceptible d'accueillir la demande du sujet, mais il faut aussi ce *ça ne va pas, ce quelque chose qui cloche*.

Dans un entretien avec des étudiants dans les universités nord-américaines, à une question sur le choix de ses patients, Lacan répondait : « Je mets l'accent sur la demande. Il faut en effet que quelque chose pousse. Et ce ne peut être de mieux se connaître ; quand quelqu'un me demande cela, je l'éconduis.⁶ » *Celui qui demande doit témoigner de ce qu'il attend pour résultat de sa requête*⁷. Ce qui implique que le *quelque chose qui cloche* n'est pas suffisant, un sujet ne s'engagera dans une analyse que s'il n'attend pas seulement de sa démarche un soulagement, mais aussi autre chose.

Autrement dit, il y faut un enjeu, quelque chose qui vaille la peine, une douleur, une souffrance, un symptôme invalidant : c'est le *quelque chose qui pousse* et qu'il s'agit de confier à l'analyste. Mais il faut avoir l'idée que le fait de se confier ainsi change effectivement quelque chose.

D'une part, celui ou celle à qui on confie ce que l'on a de plus intime, de plus précieux, ce dont on n'a jamais parlé à personne, eh bien on l'aime – on l'aime ou on l'a à l'œil. D'autre part, en se plaignant, en parlant, on met son symptôme en forme. Ce que J.-A. Miller a appelé « l'enveloppe formelle⁸ » du symptôme, cette mise en forme prend l'analyste dans la boucle, l'inclut, l'analyste complémente le symptôme : c'est la définition du symptôme analytique.

Le symptôme analytique n'est pas un symptôme objectivable qui pourrait être décrit de l'extérieur. Nul autre que le sujet ne peut dire à sa place ce qui cause le malaise que l'analyste lui permet de mettre en forme. Nul autre que lui ne peut en inventer le traitement, soutenu par le désir de l'analyste. Dire les choses ainsi montre que pour l'enfant il est essentiel de bien distinguer la demande des adultes à son sujet de ce dont l'enfant, lui, de son côté, peut avoir à se plaindre.

Il faut de plus supposer la croyance en un Autre qui soit dépositaire d'un savoir utile. Faire cette supposition de savoir est différent, par exemple, de se plaindre d'un problème récent ou aggravé depuis peu, et de n'attendre de l'analyste que de venir à bout de ce trouble qui serait uniquement passager et actuel. Dans ce dernier cas, c'est l'appel au signifiant-maître : il ne s'agit que d'obtenir le truc adéquat pour réaménager ce qui est dérégulé, de produire un arrangement pour pouvoir se dire à nouveau que ça marche, c'est une demande insuffisante pour produire l'ouverture de l'inconscient requise par l'expérience. Or, c'est ce que l'on rencontre fréquemment dans la demande des parents pour l'enfant. D'où la nécessité de veiller au transfert des parents à la psychanalyse pour qu'une fin n'intervienne pas prématurément dans le travail de l'enfant.

Autrement dit, même si l'analyse produit des effets de soulagement quant au malaise, ce n'est pas sa visée : la guérison y vient « de surcroît⁹ », selon la formule de Lacan, et elle

6. Lacan J., « Conférences et entretiens dans des universités nord-américaines », *Scilicet*, n° 6/7, 1976, p. 33.

7. Cf. *ibid.*, p. 8.

8. Miller J.-A., « L'inconscient et le corps parlant », *La Cause du désir*, n° 88, octobre 2014, p. 110, [disponible sur le site de Cairn](#).

9. Lacan J., « Variantes de la cure-type », *Écrits, op. cit.*, p. 324.

convient pour l'enfant aussi bien. Cependant, il y faut quelque chose de plus. Avec un enfant, comme avec un adulte, il s'agit que le sujet apprenne comment, pourquoi et dans quoi il est empêtré. L'entrée en analyse suppose donc un autre versant de la demande, où l'enfant témoigne non seulement d'une demande de soulagement de ce qui ne va pas, mais aussi d'un questionnement, d'une réflexion, adressés à l'analyste et qui sont fonction d'un savoir supposé, insu, inconscient. C'est la fonction que Lacan a appelée le *sujet supposé savoir* dont il a fait le pivot du transfert.

Comment se manifeste le savoir inconscient pour l'enfant ? Il peut dire, penser, éprouver des choses dont il ignore d'où elles lui viennent, et qui se révèlent dans ses jeux, ses cauchemars, ses rêves, ses questions, ce qui le dérange, voire ce qui l'insupporte. Non seulement il ne sait pas d'où ça lui vient, mais il est aussi, comme tout un chacun, aux prises avec le malentendu de la langue. Il ne parvient pas à s'expliquer, il ne sait pas ce qu'il veut dire. Il ne comprend pas ce qu'il dit ou pourquoi il le dit. Ce savoir inconscient désigne ce qui le détermine, mais lui échappe.

Pourtant, c'est une ignorance d'un type spécial, puisque c'est une ignorance choisie, au sens où le refoulement est un choix : c'est le choix de préférer ne pas savoir, c'est justement, pour une part, ce que son analyse permet à l'enfant d'examiner et quelquefois de remettre en question.

Du côté de l'analyste

En quoi les entretiens préliminaires sont-ils nécessaires ? À quoi servent-ils ? Puisque dans la psychanalyse, il ne s'agit pas d'évaluer l'analysabilité d'un sujet selon des normes préétablies – car cela reviendrait, en quelque sorte, à établir un contrat entre les deux parties. Contrat à partir duquel on pourrait décider que l'analyse commence d'un commun accord en quelque sorte. Dans ce cas, l'acte analytique n'intervient pas et les entretiens ne font pas partie du champ de l'expérience et l'on est alors vraiment éloigné du *traitement d'essai* préconisé par Freud dans son article sur le début du traitement : « Cet essai préliminaire, écrit-il, constitue pourtant déjà le début d'une analyse et doit se conformer aux règles qui la régissent¹⁰ ».

C'est donc, pour Freud déjà, un véritable début d'analyse qui en comporte toutes les règles. Et ce début d'analyse, ce traitement d'essai vaut pour l'enfant également. Voici ce qu'écrit Freud dans « Au-delà du principe de plaisir » : « Dans le jeu des enfants, nous croyons saisir ceci : l'enfant répète l'expérience vécue même déplaisante pour la raison qu'il acquiert par son activité une maîtrise bien plus radicale de l'impression forte qu'il ne le pouvait en se bornant à l'éprouver passivement. Chaque nouvelle répétition semble *améliorer cette maîtrise* vers laquelle tend l'enfant ; et, même dans le cas d'expériences plaisantes, il ne se lasse jamais de les faire se répéter et il s'en tiendra, inflexiblement, à l'identité de l'impression.¹¹ »

10. Freud S., « Le début du traitement », *La Technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1985, p. 81.

11. Freud S., « Au-delà du principe de plaisir », *Essais de psychanalyse*, Paris, Petite bibliothèque Payot, p. 78-79, nous soulignons.

Lou

La subjectivité d'un petit enfant apparaît et se modifie au fil des jours dans son rapport à l'Autre. Les mots qu'il entend et lui sont ou non adressés percutent son corps. Le désir court sous les voix familières qui portent ces mots. Ils peuvent être une marque d'affection, d'indifférence ou d'hostilité qui inscrivent son plaisir ou son malheur, sa joie ou sa douleur, sa méchanceté, son agitation ou sa bonne humeur. C'est là qu'aux prises avec sa jouissance pulsionnelle énigmatique, il trouve les appuis qui déterminent ses investissements et lui permettent de s'orienter. Ce n'est pas simple.

La rencontre

J'accueille Lou accompagnée de sa mère et de sa demi-sœur. Même avec sa mère, Lou, furax, refuse de venir dans le bureau : « Non ! C'est toi ! », lui dit-elle. Je reçois d'abord sa mère seule. Lou ne décolère pas contre sa mère qui a quitté son père, le laissant seul et la privant de sa présence au quotidien. Puis, docile à son refus, j'accepte que plusieurs séances se déroulent dans la salle d'attente. Les parents se sont séparés il y a peu. Son père, resté seul à la maison et bien qu'il soit très remonté contre son ex-femme, ne lâche pas pour autant sa fille, puisque sa garde est partagée. Mère et filles ont rejoint le nouveau compagnon de la mère, lui-même père de trois adolescents. Lou est perdue.

Si sa mère, son père et le nouveau compagnon de sa mère attachent de l'importance à la parole et au langage, c'est à son insu que Lou a alerté son entourage en manifestant par le bégaiement son malaise, « toute pulsion est virtuellement pulsion de mort¹² ». C'est une jouissance mauvaise qui fait retour sur son corps en la coupant de sa voix et de sa possibilité de parler, entravant méchamment ce qu'elle aimait le plus : son activité langagière. C'est pour elle une sorte d'« automutilation [...] dans la détresse¹³ », comme celle du lézard qu'évoque Lacan.

En quoi consiste l'importance pour elle de rencontrer un analyste ? Il s'agira de ne pas lui permettre de faire de son bégaiement son symptôme, soit quelque chose de durablement invalidant, mais plutôt qu'elle construise un fantasme qui lui permette de grandir. Lors de la rencontre avec sa mère, celle-ci me rapporte que l'école propose l'orthophonie, mais qu'elle doute de son bien-fondé. Un « Hum ! » dubitatif de ma part la dissuade d'engager sa fille dans cette voie.

Le consentement

Plusieurs séances se dérouleront avec sa mère dans le bureau, d'abord sur ses genoux, puis près d'elle dans un petit fauteuil à sa taille posé là par mes soins, qu'elle remarque illico et s'approprie. Nous le rangerons de concert à la fin de chaque séance. Ce déplacement des genoux de la mère au petit fauteuil, ainsi que son rangement en fin de séance, est l'indice de l'adoption par Lou du dispositif analytique, soit d'un travail possible avec elle. Je lui fais part de ce que sa maman m'a appris de son histoire, de son père, de la nouvelle famille dans laquelle elle vit à présent. Le jeu de cache-cache du petit enfant, *l'Autre peut-il le perdre ?* s'ensuit. À chaque fois, Lou disparaît en jubilant derrière le fauteuil de sa mère, et je la

12. Lacan J., « Position de l'inconscient », *Écrits, op. cit.*, p. 848.

13. Lacan J., « Du "Trieb" de Freud et du désir du psychanalyste », *Écrits, op. cit.*, p. 853.

retrouve. Ici, Lou trouve sa place, question essentielle pour elle depuis son changement de vie.

Plus tard, je lui proposerai de venir seule dans le bureau, elle acquiescera. Son consentement est important, car ainsi elle ne devient pas obéissante, mais prend position : c'est elle qui dit *oui*, qui décide de se lancer. Elle ne sera plus sous le regard de sa mère. Celle-ci, de son côté, sera privée d'un savoir sur les séances de Lou. *Deux manques se recouvrent*, le tenant lieu d'objet qui vient à cette place est l'analyste. Le transfert est installé. Avec mon appui, Lou peut investir le travail qui l'attend.

L'exploration

Lou repère plusieurs objets intéressants dans la pièce, passe de l'un à l'autre – un puzzle sur une étagère, des jouets, des stylos sur le bureau –, mais c'est le divan qui attise le plus sa curiosité. Est-ce là que je dors ? À quoi sert-il ? La pertinence de Lou étant toujours au rendez-vous, à ma réponse « certaines personnes s'y allongent pour me parler », Lou, intriguée, fait un essai rapide. Mais aussitôt elle y installe un poupon : « Chut ! Il dort. » Ce qu'elle répétera lors de plusieurs séances. Donc il dort là où il s'agit de parler, comment peut-on le réveiller ? Elle m'explique : « Tout doucement... » C'est en tant que je respecte le temps propre à Lou et son désir d'indépendance au style décidé qu'elle m'inclut dans les personnes qui l'entourent et qu'elle peut se servir du dispositif analytique.

Les fiches

Installée à mon bureau avec papier et stylo, Lou fait semblant d'écrire. Elle travaille dit-elle. Je suis assise près d'elle, elle me déclare : « Je fais des fiches. » Je remarque que Lou retrouve du goût à converser et que son bégaiement diminue notablement. Je l'interroge :

- *Ah bon ! des fiches ?*
- *Oui pour mon travail et pour maman.*
- *Ta maman n'est pas venue aujourd'hui.*
- *Non, elle est à Paris. Je voudrais que maman soit toujours avec moi.*
- *Oui, mais elle va travailler, elle aime aussi son travail, ta mère.*

Ce dialogue au sujet de sa mère se répètera. Lou préparera également des fiches pour d'autres, notamment son père, auquel elle peut parler depuis que ses parents ont repris langue. La mise en jeu de ce signifiant « fiches », énigmatique pour elle et qu'elle fait intervenir, permet à Lou de réorganiser son monde.

Des fiches sont utilisées à l'école, mais aussi à la maison. Les fiches portent sur tous ceux, nombreux, dont elle partage le quotidien. Lou fréquente son père, sa mère, le nouveau compagnon de sa mère, sa demi-sœur et trois adolescents qui vivent dans sa nouvelle maison. Tout ce monde constitue le nouvel entourage de Lou, et chacun fait des fiches. Ce ne sont pas des frères et sœurs, car sa sœur est une demi-sœur. Comment les désigner pour s'y retrouver ? Elle invente une solution. Elle dessine, deux formes ovales qui se croisent. Dans le premier ovale, elle me demande d'écrire *maman* et *papa*, dans le second elle me demande d'écrire le prénom de chacun des autres, il y a une intersection dans laquelle elle veut inscrire son prénom. Il y a donc d'une part ceux que l'on nomme par leur fonction, *maman* et *papa*, qui

font exception par leur désignation, et les autres, désignés par leur prénom, Lou étant à l'intersection. Ce dispositif astucieux lui permet de continuer à réunir dans le même ensemble ses parents séparés. C'est un ensemble dont elle fait partie également en étant à l'intersection, tout en appartenant aussi à l'autre ensemble où elle a une place, toujours à partir de l'intersection.

Se mettre à l'école de Lou

Un peu plus tard dans ses séances, s'aidant de la discipline de l'école qui détermine un ordre et des places, elle invente un nouveau jeu : *l'école de Lou*, auquel elle me propose de participer. Elle sort les peluches et poupées des caisses où elles sont rangées pour les faire entrer en scène une par une, et elle ne les place pas n'importe où, mais sur le divan devenu son théâtre !

Je dois tenir la maîtresse sur mes genoux et saluer chaque nouvel arrivant. Elle désigne chacun par un trait particulier : *celui qui vient toujours en pyjama*, *celle qui arrive en retard*, *le gros père*, etc. Elle les installe un par un. En incorporant une fonction de direction, elle indique un changement. Ses modèles sont féminins, ce sont sa maîtresse et sa mère, qui est comédienne. Elle quitte le statut d'objet de l'Autre, pour *améliorer sa maîtrise*, comme dit Freud, et elle se manifeste comme sujet. Ce jeu se répète. Lou apporte alors en séance une surprise : sa peluche personnelle, Emma, qui la représente, et trouve, elle aussi, sa place à l'école dans la série existante. Lou a traité son bégaiement, elle a trouvé le moyen de se faire une place, et elle s'oriente du côté féminin. Allons-nous en rester là ? Non, car elle m'apprend que sa peluche, Emma, veut revenir. Après chaque séance je lui demande si elle veut revenir et quand ? Elle répond invariablement : « Demain. »

Se ranger côté fille

La dernière surprise de Lou avant l'été, et pas la moindre, c'est son goût pour habiller son corps avec ses vêtements et bijoux. Jusqu'alors elle pouvait se présenter négligée, mal coiffée – l'urgence était ailleurs –, elle devient élégante avec ses nouveaux atours, robes, bagues ou vernis à ongles. Comme les femmes et les filles de son entourage, elle prend plaisir à être distinguée, à se montrer, à se faire compléter par le regard de l'Autre, ce que je ne manque pas de remarquer en en parlant avec elle et en appréciant sa beauté. Avec cette nouveauté, Lou met son désir décidé au service d'une mascarade féminine, issue symptomatique avec laquelle elle peut grandir.

Pour conclure

Ce cheminement de Lou avec l'analyste, grâce aux jeux qu'elle invente, prend son départ d'un bouleversement subjectif. Par l'analyse, elle trouve sa place, traite sa souffrance et réordonne sa vie par un maniement du symbolique et de l'imaginaire qui touche au réel d'une jouissance mauvaise. Effet de la rencontre de son désir décidé avec le désir de l'analyste, elle traite la jouissance du bégaiement en récupérant un *plus-de-jouir* dans le plaisir de la parole. C'est ainsi qu'elle apprend, à sa façon, en utilisant ce qui lui vient de l'Autre, car c'est dans la *boucle qui noue le désir du sujet au désir de l'Autre que gît le désir*

*de savoir*¹⁴, comme le note Lacan dans « Subversion du sujet et dialectique du désir ». De cela, maintenant, elle se débrouille. Elle apprend aussi autre chose, un certain usage des semblants, qui lui permet à son insu peut-être, de *savoir y faire* avec le non-rapport en se rangeant côté fille par son adoption d'une mascarade.

Ici on peut noter ce que dit Lacan de ce nouage du désir du sujet à celui de l'Autre comme lieu de recel du désir de savoir. Il situe le désir de savoir en contrepoint de la première formule de Freud quant à la pulsion de savoir – formule que Freud a d'ailleurs fini par abandonner.

Le travail de Lou permet de rendre sensible le grand pas que l'analyste, par le respect du temps préliminaire nécessaire à sa compréhension, lui permet de faire : c'est elle qui choisit, c'est elle qui accepte ou refuse de faire entrer dans sa vie le nouveau personnage qu'est l'analyste pour elle. De même par le respect de sa singularité dans ses élaborations en ma présence. On touche ici, avec cette enfant, à la fonction essentielle des entretiens préliminaires qui visent un seuil : l'instauration du transfert. Lacan déclarait en 1971 : « Il n'y a pas d'entrée possible dans l'analyse sans entretiens préliminaires.¹⁵ » Il s'agit donc, selon lui, non d'une question technique, mais d'un point crucial.

Cet énoncé catégorique fait des entretiens préliminaires une condition de la psychanalyse et c'est bien une condition transgénérationnelle, tous demandeurs confondus. En effet, quelle que soit la structure clinique du demandeur et quel qu'âge qu'il ait, ce dispositif de parole s'applique. Donc qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents ou d'adultes, les entretiens préliminaires sont le pas d'entrée en analyse, grâce à l'instauration du transfert – soit l'amour s'il est positif, soit la défiance ou le doute sur le versant négatif. À ce propos on peut noter que si le mot de *transfert* lui-même indique que la situation analytique convoque des relations et des événements de l'histoire du sujet, l'analyste ne peut pas pour autant s'en dédouaner, pas d'analyse *in absentia* dit Freud, sa présence compte. Il ne s'agit donc pas de liquider le transfert à la mode anglo-saxonne, mais de le mettre au service d'autre chose soit du travail – étant entendu que le transfert de travail pour un enfant porte évidemment sur les objets qui le concernent et l'intéressent.

La mère de Lou l'a accompagnée chez l'analyste parce que cette petite fille a sonné l'alerte avec son bégaiement qui dérangeait tout son entourage et lui était dommageable, mais ce dont elle souffre et se plaint elle-même, au-delà du bégaiement, est aussi bien la séparation de ses parents que le tohu-bohu qui s'ensuit. Après deux ans et demi de travail avec l'analyste, elle s'adonne à la lecture.

Alors, reprenons notre question : que signifie la nécessité des entretiens préliminaires ? On pourrait dire, après cet exemple, qu'entre la demande d'analyse et l'entrée en analyse il y a un pas que les entretiens préliminaires permettent ou non de franchir. On peut donc dire qu'il y a eu entretiens préliminaires dans l'après-coup du repérage de l'entrée : ce franchissement est celui du transfert. C'est aussi la lecture que l'on peut faire de la « Proposition du 9 octobre 1967 sur le psychanalyste de l'École » : « [a]u commencement de la psychanalyse est le transfert¹⁶ », ou encore « C.S.T. », c'est-à-dire « Clinique-Sous-

14. Cf. Lacan J., « Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien », *Écrits, op. cit.*, p. 802.

15. Lacan J., *Je parle aux murs*, texte établi par J.-A. Miller, Paris, Seuil, 2011, p. 43.

16. Lacan J., « Proposition du 9 octobre 1967... », *op. cit.*, p. 247.

Transfert¹⁷ », comme l'avait formulé J.-A. Miller. Au fond, on retrouve ici une forme de rétroaction que l'on connaît bien et qui est la cellule élémentaire du graphe de Lacan.

Si c'est à partir de la fin de l'analyse qu'on peut considérer son entrée, c'est aussi à partir de l'entrée, de l'instauration du transfert, qu'on peut dire qu'il y a eu ou non entretiens préliminaires. Ça veut dire que ces derniers sont internes au champ de l'expérience et donc en cohérence avec elle. Ce qui implique que le dispositif de la psychanalyse est présent dès les entretiens préliminaires. Cela a pour conséquence qu'on ne peut pas prévoir le temps que prendront lesdits entretiens. On ne peut pas décider d'avance combien de séances seront nécessaires – de la même façon que l'analyste aussi bien que l'analysant ne peuvent prévoir le temps que durera une analyse. Dans ce champ que nous présentons comme unifié, des conditions particulières sont repérables pour l'enfant :

- quant à l'instauration du transfert, que ce soit bien sa demande à lui qui soit prise en compte,
- quant à sa sortie de l'expérience, que sa solution soit bien « le résultat de sa requête » à lui.

Parmi toutes ces questions que pose la psychanalyse avec l'enfant, notamment sur l'entrée en analyse et l'instauration du transfert, je vais poursuivre avec le cas d'une petite fille, qui s'est arrêtée au bord d'un désir de savoir. Comme on l'a dit, si la demande ne suffit pas pour entrer en analyse, s'il faut soutenir cette demande avec quelque chose qui ne va pas, encore faut-il que le sujet ait l'idée que tout cela veut dire quelque chose, mais que cela lui échappe et que de s'adresser à un analyste va lui permettre de changer.

Il n'est pas rare qu'un événement majeur comme une maladie grave ou la mort d'un proche fasse surgir de façon brutale le signifiant de la mort et que, par conséquent, l'enfant qui y est confronté ait à réaménager son monde dans la plus grande difficulté. L'enfant peut alors fomenter sa solution en s'aidant de son analyse. C'est ce que Luce va faire mais elle s'arrête au bord d'apprendre quelque chose pour elle-même.

La formule de Lacan – « Ce que le psychanalyste doit savoir : ignorer ce qu'il sait¹⁸ » – peut se lire comme ouverture à la surprise, aux dits ou non-dits du sujet, à ses silences. Notons que ce principe montre aussi son efficacité dans l'expérience analytique de l'enfant.

Luce

Luce a huit ans et souffre d'un trop de savoir. Elle connaît une angoisse massive, on peut même parler de crises de panique. Elle se jette devant la voiture quand ses parents veulent partir ensemble. Il est vrai que sa mère est atteinte d'un cancer de la thyroïde depuis trois ans. Sa mère a eu peur de mourir, son père a eu peur de perdre sa femme et Luce a eu peur que sa mère ne meure. On retrouve la configuration du développement telle que la décrit Lacan. Ce danger réel s'est redoublé, deux ans auparavant, à la naissance de sa petite sœur, de la découverte chez celle-ci d'un problème sérieux, également à la thyroïde, qui a nécessité une

17. Miller J.-A., « C.S.T. », *Ornicar ?*, n° 29, été 1984, p. 142.

18. Lacan J., « Variantes de la cure-type », *Écrits, op. cit.*, p. 349.

opération. Tous ces événements ont été traités à ciel ouvert, sans filtre, à la maison, devant Luce. De plus, son père étant le directeur de l'école qu'elle fréquente, la famille s'étend en somme jusqu'à l'école, et même si elle n'est pas dans la classe de son père, une sorte de contrôle du père sur sa fille s'exerce jusqu'à l'école. Qu'il s'agisse du savoir qu'on détient sur elle ou du savoir qui concerne avant tout les parents (et dont elle n'est pas protégée), le savoir pour Luce s'inscrit du côté du trop. Depuis qu'elle me voit, c'est plutôt un refus de parole et un refus de savoir qu'elle manifeste, elle manifeste qu'il y a du savoir qui ne la regarde pas, qui n'est pas pour elle et qui peut rester localisé entre ses parents, et il y a aussi du savoir qui la concerne et qui ne regarde pas ses parents. Cette position, qu'elle soutient dès le début de son travail avec un *motus et bouche cousue* auquel elle tient fermement aussi bien à la maison avec ses parents au sujet de ses séances qu'avec son analyste au sujet de la maison, lui procure un apaisement presque immédiat. Je rencontre d'abord ses parents pour vérifier le transfert. Ensuite, ce sera toujours son père qui l'accompagnera.

Je reçois Luce qui est une petite personne très souriante, je lui fais part de ma rencontre avec ses parents et de leurs inquiétudes, elle est au courant de tout cela. Elle me dit simplement qu'elle ne se sent pas très bien. Elle m'explique qu'elle aimerait bien que cela change, car elle est gênée dans sa vie de petite fille, elle ne peut pas, par exemple, aller dormir chez une copine ou chez une grand-mère, quand elle s'y essaie, elle téléphone à ses parents, affolée, à onze heures du soir pour qu'ils viennent la rechercher. Elle est d'accord pour me rencontrer régulièrement et au moment où elle s'en va, je l'assure, devant ses parents, du secret des séances.

Luce se précipite avec plaisir dans mon bureau pour ses séances. Elle est d'accord avec la règle fondamentale que je lui présente. Cependant, dès qu'elle arrive dans le bureau, elle s'assoit et attend. Dans un premier temps, j'essaie de mobiliser sa prise de parole sur les événements de son histoire, en évoquant ce que ses parents m'ont raconté. À mes demandes de précisions ou à mes questions sur ce qu'elle a pu penser ou ressentir de tel événement, Luce répond invariablement : « Je ne sais pas », ou bien « Je ne m'en rappelle plus. » Parallèlement à ces quelques mots qu'elle consent à dire, Luce se lance dans une activité qu'elle affectionne particulièrement : le dessin. Elle en réalise avec soin et application, les ornemente, mais ne dit mot dessus. Elle passe plusieurs séances sur le même dessin. Une fois terminé, elle demande à le ranger dans mon bureau. Je suis ainsi la gardienne de ce qu'elle ne me dit pas.

Quelques mois plus tard, Luce se précipite, toujours avec le même empressement, dans le bureau. Les séances se déroulent toujours selon le même schéma : je pose quelques questions à Luce, elle y répond invariablement et avec sourire par son « Je ne sais pas », son « Je ne m'en rappelle plus » ou son « Bien », après seulement elle dessine. Jusqu'au jour où j'insiste en lui disant que, puisqu'elle ne me dit rien, je me demande ce qu'elle fait là. Qu'attend-elle de nos rendez-vous ? Elle ne sait pas. Qui sait alors ? Luce me répond que ce sont ses parents. Le travail avec elle m'interroge, la question de mon acte dans ce travail se pose.

Après cette séance, j'échange quelques mots avec le père de Luce à son sujet. Il me dit que c'est formidable, il est très content, c'est un grand soulagement pour eux de voir à quel point Luce va mieux. Elle se couche sans aucun problème, ils peuvent s'en aller sans difficulté, elle est même capable de garder sa petite sœur un moment le temps, pour eux, de

faire quelques courses – ce qui était totalement inimaginable il y a quelques mois. Ils ont d’ailleurs prévu de partir une semaine en vacances en Angleterre tous les deux, ce qu’ils n’ont pas fait depuis des années. Les enfants iront pendant ce temps chez une grand-mère. Au cours de cet échange, Luce se montre ravie. Il ajoute qu’elle a bien enregistré la leçon de départ et qu’elle ne leur a jamais dit un mot de ses séances. Simplement au début elle disait que ça ne servait à rien, que ce n’était pas la peine de continuer, mais le père n’avait pas cédé, il avait tenu à ce qu’elle poursuive ses rendez-vous.

Effectivement, ses parents ont pu s’absenter une semaine sans que cela ne lui pose le moindre problème. Elle peut rester seule à la maison ou aller dormir chez une copine. Il y a donc des effets thérapeutiques indéniables à son travail.

Nous continuons nos rencontres au même rythme et elles se poursuivent selon le même schéma, invariable. Luce est toujours très contente de venir et manifeste un égal empressement à ne rien me dire. Elle poursuit son activité de dessin. Lors d’un de nos derniers rendez-vous, elle décide pour la première fois d’emmener son dessin chez elle, en le roulant pour le cacher. Pour la première fois aussi, en plus d’un oiseau, d’une maison et des fleurs, il y avait des cœurs sur son dessin. J’ignore à qui il était destiné. Peu de temps après, Luce me dit qu’elle veut cesser de venir à ses séances, car elle veut aller jouer avec ses copines, ce à quoi je consens.

Alors, comment peut-on lire cet entêtement de Luce à se taire en séance et l’efficace de sa position au regard des difficultés qui l’ont amenée chez l’analyste ? Luce était dans une impasse, immergée totalement dans la situation familiale inquiétante et douloureuse, elle pouvait tout savoir, y compris ce qui ne la regardait pas forcément. Le problème de Luce était son accès en direct à ce savoir, qui était plutôt un savoir en trop. Logiquement, à partir de cette position, il ne peut être question pour elle de questionner ou d’interroger, de manifester un intérêt pour savoir quoi que ce soit. Son problème est plutôt de comment faire obstacle à cet Autre qui sait et qui en dit trop, à cet Autre encombrant par son discours sans voile sur des problèmes qui font horreur. C’est à cela que lui servent ses rencontres avec l’analyste. Elles lui permettent d’abord d’opérer une séparation, une coupure, le savoir est retourné à son détenteur légitime. En quelque sorte, elle tente de s’en débarrasser.

Premier temps, elle se défend du savoir encombrant de l’Autre. Ce qui se lit dans sa réponse à ma question « Qui sait ? » dont elle dit que ce sont ses parents, et donc pas elle. C’est à quoi correspondent les « Je ne sais pas » et les « Je ne m’en rappelle plus » qu’elle dit à l’analyste. Ils signifient *Je n’en veux rien savoir de ce qui ne me regarde pas*, mais il est ici respectable, car il est l’indice d’un désir de séparation – seul moyen pour elle de trouver un espace particulier.

Un deuxième temps se manifeste dans ce même mouvement : Luce fore un trou dans cet Autre qui en sait et en dit trop, elle le barre en produisant un manque de savoir dans l’Autre à son sujet. Sa présence en séance suffit à cette opération, puisque ses parents ignorent tout de ce qui s’y passe, elle ne leur en dit jamais un mot et je lui en avais garanti le secret.

Dès que la porte du bureau est fermée les parents sont dans l’ignorance. Il y a un savoir sur leur fille qui leur échappe et qui suffit à fournir à Luce un espace, une respiration – ce qu’on appelle, en quelque sorte, une vie privée. L’analyste se met ainsi en travers du chemin entre elle et le discours de ses parents, fait office d’objet séparateur, et cela produit des effets salutaires.

Au fond, nous avons là une bonne illustration de la thèse de Lacan à propos de ce qui est angoissant ou non pour un enfant. Pour lui, c'est la trop grande proximité de l'objet qui cause l'angoisse. On voit bien qu'à partir du moment où Luce réussit à se défendre du trop de présence de l'Autre, notamment par son discours envahissant, l'angoisse s'apaise et elle retrouve la vie ordinaire d'une petite fille de huit ans.

Troisième temps, l'analyste objet jetable de l'enfant. Mais à partir de là, Luce refuse de s'approcher de ce qui la concerne directement. Quelle a été sa position au milieu de tous ces événements qui se sont produits au moment où elle s'était déjà tournée vers le père ? Quel lien entretient-elle avec sa mère ? Comment subjective-t-elle tout cela ? C'est le travail qui aurait pu l'intéresser, mais elle ne consent pas à se tourner vers le savoir qui la concerne, elle considère qu'elle a mieux à faire ailleurs, ce qui est aussi respectable. Luce manifeste l'usage qu'un enfant peut faire de l'analyste sur le versant de l'objet, objet séparateur dans le rapport à l'Autre parental, puis objet jetable, éjectable. De ce fait, son choix de ne pas savoir ce qui la concerne la laisse en-deçà d'une expérience de parole qui aurait pu l'intéresser, ce qui n'a pas été le cas.

Section clinique de Rennes – 11 décembre 2021