Parents - professionnels : termes et enjeux d'un contrat

Jean-Claude Quentel

▶ **To cite this version:**

Jean-Claude Quentel. Parents - professionnels : termes et enjeux d'un contrat. Colloque sur la parentalité, Nov 1998, St Amand-Montrond, France. pp.84-96. halshs-00909109

HAL Id: halshs-00909109
https://shs.hal.science/halshs-00909109

Submitted on 28 Nov 2013

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.

PARENTS - PROFESSIONNELS :

TERMES ET ENJEUX D'UN CONTRAT

Jean-Claude QUENTEL*

———

La question de la parentalité dans son lien à l'établissement constitue incontestablement un sujet vaste, qu'il est possible d'aborder sous différents angles et les interventions de cette journée, dans leur diversité, nous le prouvent. Je me propose, quant à moi, de prendre cette question sous un angle particulier, en l'occurrence celui que ma pratique clinique d'une part, mes recherches d'autre part, m'ont conduit à approfondir depuis bon nombre d'années.

Il est certain tout d'abord que lorsque l'on travaille avec des enfants, on ne peut se désintéresser de la question parentale. Il ne saurait être question de l'évacuer. Et ceci revient déjà à souligner que des affirmations rapides (et naïves, la plupart du temps) du type "l'enfant est une personne" sont sérieusement à interroger, en tout cas dans les conclusions qu'on a cru pouvoir en tirer (lorsqu'on en vient notamment à minimiser le rôle du parent). Ensuite, lorsque l'on travaille plus précisément avec des enfants présentant ce que socialement on appelle un "handicap" (quel que soit par ailleurs leur trouble[1]), la dimension parentale est a fortiori à prendre en ligne de compte. Enfin, nous connaissons,

* Professeur à l'Université de Rennes 2 (Département des Sciences du Langage, U.F.R. Sciences Humaines — Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches Linguistiques [LIRL], 6 avenue Gaston Berger, 35043 RENNES Cedex) ; psychologue clinicien au S.E.S.S.A.D. de l'I.M.E. La Baratière à Vitré (B.P. 102, 35501, VITRÉ Cedex).

1. Le trouble met en jeu, à des niveaux divers, des processus cliniques ; il n'est pas à confondre avec le handicap qui constitue une notion exclusivement sociale.

en ce qui concerne le travail avec les parents, une période nouvelle : d'une part, les textes officiels régissant les établissements accueillant des enfants handicapés confèrent aux parents une place qu'ils n'avaient pas jusque là[2] ; d'autre part, certains parmi ceux-ci revendiquent de plus en plus (sous couvert de certaines associations) un nouveau rapport au professionnel, ce qui conduit alors à approfondir ce qui se joue entre le parent et l'établissement en général.

Dans cette intervention, je me fonderai d'un point de vue clinique sur une longue pratique de psychologue en I.M.E. et aujourd'hui en S.E.S.S.A.D.[3], ainsi que sur une expérience particulière de groupe de parents menée, conjointement avec une autre collègue, durant plus de 6 ans et qui m'a apporté beaucoup d'enseignements. D'un point de vue théorique, mon propos se situera dans le cadre de la "théorie de la médiation", modèle anthropologique élaboré à Rennes depuis bientôt 40 ans, par le Professeur Jean Gagnepain[4]. Me donnant ici pour objectif de réfléchir sur le type de travail qui peut être mené avec les parents, je voudrais tenter de mettre à jour les bases sur lesquels un tel travail peut être, à mon sens, mené.

Dès lors, je travaillerai théoriquement deux points : la notion de contrat, essentielle à mes yeux, et plus particulièrement, ensuite, la position du professionnel face au parent et je la saisirai à travers les notions de "savoir" et de "désavoir".

I) LA NOTION DE CONTRAT.

1) Une parentalité empêchée.

Je rappellerai tout d'abord sommairement (parce qu'il n'est pas dans mon intention de développer ici ce point, qui mériterait à lui seul une intervention) quelle est la situation du parent d'un enfant dit "handicapé" et quels sont les processus en jeu dans les difficultés qu'il éprouve.

On parle communément à son sujet de "parentalité empêchée" et je souscris totalement à une telle manière d'appréhender le problème. On sait tout d'abord quel cataclysme l'annonce du handicap d'un enfant provoque dans une famille et à l'intérieur

2. Notamment les annexes XXIV qui ont connu une réforme importante et les circulaires qui ont suivi cette réforme.

3. Institut Médico-Éducatif et Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile.

4. Cf. bibliographie et, chez De Boeck Université, éditeur belge, l'ensemble de la collection "Raisonnances".

même de chacun des parents. Les psychanalystes évoquent depuis déjà longtemps à ce propos une atteinte "narcissique" insupportable. Peu importe les concepts auxquels on se réfère pour tenter d'en rendre compte, nous soulignerons que c'est *en lui-même* que le parent ressent effectivement une atteinte.

Expliquons rapidement quels en sont les processus. Le rôle du parent est d'éduquer l'enfant : il en est le responsable, non pas simplement d'un point de vue légal, mais parce que l'enfant ne peut jamais s'assumer seul et qu'il en est ainsi dans toute société (quelle que soit la forme qu'elle prend : dans toute société, il y a de l'enfant, bien que ce ne soit jamais le même et qu'il y ait donc autant d'enfants que de formes de sociétés). L'enfant a besoin, *statutairement*, tant qu'il est enfant, de la garantie de l'adulte (et c'est avec ceci que vient précisément rompre l'adolescent[5]).

Le parent "fait pour" l'enfant : c'est son *devoir*. Il l'inscrit dans son histoire et cette inscription se révèle essentielle parce que c'est à partir d'elle que l'enfant trouve les repères de ce qu'il est et donne sens au monde relationnel et social dans lequel il s'inscrit. De lui-même, l'enfant ne peut le faire : c'est là la particularité de l'enfant (et la seule, au demeurant[6]), fréquemment déniée aujourd'hui, notamment à travers la fameuse affirmation, déjà évoquée, selon laquelle "l'enfant est une personne" (on sous-entend alors qu'il fonctionnerait comme un adulte à tous les points de vue. Mme Théry a ainsi dénoncé les abus qu'une telle affirmation a entraîné du côté des fameux droits de l'enfant[7]).

Le parent porte en fait l'enfant comme une dimension de lui-même et ceci lui permet précisément de l'éduquer. Jean Gagnepain résume ce point en énonçant que l'enfant est "dimension de la personne" : ainsi, lorsque vous travaillez avec un enfant, c'est une partie de vous-même qui se trouve alors mise en jeu ; cet enfant-là fait directement écho à la dimension de l'enfant qui perdure en vous. D'où le fait, par exemple, que dans ces réunions dites de synthèse que connaissent tous les établissements spécialisés, ce ne soit jamais de l'enfant en lui-même ("en-soi") dont on parle, mais toujours du rapport que

---

5. L'adolescent ne doit surtout pas être confondu avec un enfant ! Il est "mineur" aux yeux de la loi, mais il n'est plus, anthropologiquement, un "enfant".
Soutenir que le statut de l'enfant réside dans cette impossibilité à s'assumer par lui-même, en tant que personne, ne revient aucunement à affirmer qu'il n'est pas, *par ailleurs*, capable de logiciser son propos, de techniciser son faire et de structurer éthiquement son désir : la théorie de la médiation rend compte des capacités de l'enfant à travers une "déconstruction" en plans d'analyse différents. Cf. Quentel, *L'enfant* (1993).

6. Cf. la note précédente.

7. Cf. notamment le dernier chapitre de son ouvrage sur *Le démariage*. (1993).

chacun d'entre nous entretient avec lui, à partir de cette dimension de l'enfant en nous, mise en quelque sorte en branle dans la relation.

Aussi est-ce cette dimension qui se trouve atteinte chez le parent lorsqu'on lui annonce que son enfant est handicapé. Nous dirons que sa parentalité est "empêchée" parce que sa responsabilité est empêchée. Le pouvoir du parent vis-à-vis de l'enfant, qui est toujours en même temps un devoir à son égard de l'enfant (il est essentiel de rappeler ce point), ce *pouvoir-devoir*, donc, se trouve dans ce cas mis en question fondamentalement. Le parent est en quelque sorte confronté à une dette impossible à régler. Son devoir, comme son pouvoir, se révèle sans fin. Jamais il ne lui sera possible, dès lors que cet enfant n'accédera pas à la pleine autonomie, de s'entendre dire d'une manière ou d'une autre qu'il a rempli son devoir et acquitté cette dette qui, en tant que parent, l'habite nécessairement.

D'où l'idée, d'ailleurs, que, loin de saisir le parent comme un "responsable" (qu'on confond toujours, de plus, avec un coupable), il s'agit dans le travail d'accompagnement de restaurer le plus possible sa responsabilité[8]. Nous reprendrons ce point plus loin.

2) Une délégation de responsabilité.

Venons-en maintenant à ce qui se joue entre le parent et l'établissement qui accueille l'enfant. Nous poserons que, normalement, le parent *délègue* sa responsabilité à l'établissement (à l'école ordinairement) ; il la délègue partiellement (ceci est important à souligner), pour un temps précis[9]. De son côté, le professionnel de l'éducation, fût-elle spécialisée, offre socialement un *service* au parent — au même titre, nous allons y revenir, que n'importe quel professionnel — et il agit toujours dans le cadre d'une *délégation de responsabilité*. C'est sur cette notion que je voudrais m'arrêter ici avant de tenter de mettre en évidence les termes eux-mêmes du contrat.

Le parent d'un enfant handicapé sera, lui, conduit à déléguer une responsabilité qui demeure en bonne partie impossible pour les raisons que nous venons de mettre en évidence. Autrement dit, la délégation lui fera problème dans la mesure où la responsabilité elle-même lui fait difficulté. Toutefois, le professionnel, de son côté, ne se trouve pas non plus, face à lui, dans une situation simple. En effet, s'il agit toujours

8. Cf. Quentel, Le travail d'accompagnement parental (1996).

9. Peu importe la forme que recouvre conjoncturellement la responsabilité, tant pour le parent que pour celui qui en prend le relais : c'est le principe même de la responsabilité et de sa délégation qui est ici à considérer ; il vaut de tout temps, dans toute société et dans toute classe sociale. Cf. Quentel, L'éducation (1995, p. 104 et sv.).

socialement dans le cadre d'une délégation de responsabilité et si cette responsabilité demeure problématique pour le parent, la responsabilité qu'il endosse par procuration ne sera pas non plus sans lui faire problème. En d'autres termes, la difficulté ne peut que rejaillir sur lui.

D'où, notamment, les situations relativement fréquentes de conflit entre parents et établissement, dans lesquelles chacun en vient à rejeter sur l'autre la responsabilité de l'évolution jugée insuffisante de l'enfant.

3) Les termes du contrat.

Venons-en à présent aux termes du contrat (au-delà donc de ce que les textes officiels stipulent à une époque précise).

Le professionnel (et par conséquent l'établissement à travers lui) rend un service au parent en éduquant l'enfant par délégation. Il *s'approprie ce faisant une compétence* : il affirme savoir faire et s'installe en spécialiste ; il pose des frontières fondant sa particularité d'homme de métier. Cependant, une telle appropriation connaît aussitôt sa contrepartie dans le fait de devoir rendre des comptes au parent. Les modalités se révéleront diverses, mais de toute façon des comptes seront rendus au parent qui a confié, par délégation encore une fois, sa responsabilité au professionnel, lequel se l'est momentanément appropriée.

Si tel est le devoir du professionnel, et de l'établissement à travers lui, vis-à-vis du parent, celui-ci, de son côté, a aussi un certain devoir : il doit en l'occurrence faire avec, sinon reconnaître, la compétence du professionnel. Sans cette obligation qu'il se fait, il n'y a pas de délégation de responsabilité et donc pas de possibilité pour le professionnel de travailler véritablement avec l'enfant. Car ce dernier ne sera pas sans saisir que son parent ne mandate pas l'établissement pour reprendre à son compte son éducation et il risque fort de ne pas le légitimer dans son action auprès de lui (elle ne vaudra pas à ses yeux).

Je résume ici à l'extrême les termes de ce contrat, sans donc les détailler. Il me paraît surtout essentiel de souligner, en conclusion de ce point, que le contrat passé tacitement, implicitement (au-delà de ce qui se trouve par ailleurs écrit), entre le parent et l'établissement constitue le point de départ de tout travail possible. Il constitue réellement une condition nécessaire, fondamentale. Et si l'on y réfléchit bien, l'on comprendra qu'il s'agit en l'occurrence, pour chacune des deux parties, de *sortir d'une position de toute-puissance*. Toute-puissance qui, du côté du parent, aboutirait à une forme de *surprotection* que nous

retrouvons souvent (et que le professionnel, fréquemment, ne parvient pas à entamer), et, du côté de l'établissement cette fois, confinerait à ce que l'on a depuis longtemps appelé *"l'institutionnalisme"*.

Dans les deux cas, l'autre partie est censée ne pas savoir s'y prendre avec l'enfant : elle est l'établissement mauvais qui n'apporte pas à l'enfant ce qu'il lui faudrait ou le parent défaillant auquel on tend dès lors à se substituer.

II) SAVOIR ET DÉSAVOIR DU PROFESSIONNEL.

Je voudrais à présent travailler plus particulièrement un aspect de ce contrat dont je viens de préciser les termes. En fait, je vais essayer de définir les *enjeux* qu'il recouvre et je les prendrai avant tout sous l'angle du professionnel, c'est-à-dire de l'établissement.

1) Une problématique de métier.

Revenons tout d'abord sur cette notion de compétence que le professionnel s'approprie. Nous remarquerons qu'elle vaut *en son principe* pour tout métier : le professionnel s'approprie une compétence en désappropriant du même coup l'autre, qui lui fait une demande de service, de sa compétence propre.

Prenons un exemple simple, en dehors de notre champ d'intervention : lorsque je vais acheter ma baguette chez le boulanger, que se passe-t-il ? Je lui reconnais une certaine compétence, en l'occurrence celle qui porte sur la fabrication du pain et je m'en remets à lui pour me produire une baguette[10]. Lui reconnaissant cette compétence qu'il s'est donc appropriée, je me dessaisis corrélativement de la mienne et j'admets que même si je suis vraisemblablement en mesure de faire aussi mon pain, il m'est plus facile de lui confier cette responsabilité-là. Il ne peut être question de tout faire soi-même[11] et la *division sociale du travail* dont traitent depuis longtemps les sociologues repose en dernier lieu sur ce point : *autrui fait pour moi* ce que je pourrais aussi faire, mais lui s'est spécialisé dans le

10. La baguette doit être par ailleurs bonne, sinon je ne reconnaîtrai plus la compétence de celui qui l'a faite et je changerai de boulanger : c'est à ce niveau, précisément, qu'il me doit des comptes sur son travail et que je les lui demande.

11. Celui qui prétendrait être dans ce cas témoignerait du même coup de cette toute-puissance déjà évoquée. Il n'aurait plus besoin d'autrui et serait à ce point seul qu'il n'existerait plus en tant que personne, puisqu'il ne saurait se définir en se donnant à lui-même ses propres limites. Cliniquement, tel est le cas du schizophrène. Cf. notamment Pirard (1991) et Brackelaire (1995).

domaine en question et, s'appropriant cette compétence, il m'a dessaisi, avec mon accord implicite, de la mienne.

Or, ce qui vaut pour le boulanger vaut pour n'importe quel métier et donc pour les nôtres également. Certes, ceux-ci ont par ailleurs leur particularité et l'enfant n'est pas une baguette de pain ! Mais pour l'instant, j'insiste sur le fait que le principe est le même ; nous sommes confrontés à un rapport social du même ordre. En l'occurrence, le professionnel revendique une compétence, c'est-à-dire un certain savoir sur l'enfant : il sait faire avec lui et il peut même expliquer son fonctionnement. Il s'agit d'un savoir qu'il s'est construit en tant que professionnel, en dessaisissant lui aussi le parent de son savoir : lui sait, par conséquent, le parent pas. On peut donc dire que le professionnel, en revendiquant sa compétence, construit l'incompétence du parent. Certes, je schématise pour le moment, mais le principe est bien celui-là et il vaut donc quel que soit le type particulier de métier.

Pourtant, il est à présent important de souligner que ce savoir est nécessairement partiel. Il ne constitue jamais qu'*un point de vue*, parce qu'il est *construit* (nous venons d'y insister) à partir d'une certaine position qui est une position de professionnel. Et, corrélativement, la délégation de responsabilité que fait le parent à ce professionnel se révèle partielle, donc limitée dans le temps et dans l'espace (ainsi d'ailleurs que du point de vue des usages sociaux : ce qui vaut dans l'établissement n'est pas toujours, on le sait, ce qui vaut dans le milieu familial). Or, si ce savoir du professionnel se révèle partiel, il ne peut donc être total. À travers ce truisme, je ne fais d'abord que rappeler l'impossible position de toute-puissance à laquelle, pourtant, le professionnel tendrait spontanément, entraîné qu'il est par la dimension du métier en lui.

Ceci dit, le professionnel qui s'est construit un certain savoir sur l'enfant dispose d'une certaine distance par rapport à lui (quel que soit par ailleurs son investissement dans l'affaire[12]), distance dont ne dispose précisément pas le parent (heureusement !). Cette distance, c'est elle qui fait aussi le métier. Jean Gagnepain fait à cet égard remarquer que le métier se fonde toujours implicitement sur de l'*anonymat*. Cela ne veut pas dire que le professionnel n'est pas là et qu'il n'est pas impliqué dans son action. Nullement ! Il s'agit

12. Ce n'est pas ce qui importe ici, au niveau où nous situons notre analyse. Il est bien évident que, *par ailleurs* donc (c'est-à-dire à un autre plan d'analyse), la personne exerçant un tel métier doit impérativement investir son action ; en d'autres termes, la dimension du désir dont ne cessent de parler les psychanalystes se révèle essentielle (que veut ce professionnel-là pour l'enfant ?). Elle fonde ce que l'on appelle "l'éthique" de l'intervenant : l'action en question se révèle soumise à une réglementation qui ne trouve pas son fondement dans le social, mais dans le désir même de l'intervenant. Nous insisterons donc sur le fait que *l'éthique* n'est pas à confondre avec la *déontologie* qui fonde, socialement, la question du métier et ne s'articule pas à celle du désir.

simplement de faire saisir que nous sommes, dans l'exercice de notre métier, quel qu'il soit, nantis d'une fonction qui nous dépasse et que ce n'est pas à titre "personnel" (privé, devrait-on dire ici plus justement — le privé s'opposant en l'occurrence au public[13]) que nous intervenons professionnellement auprès de l'enfant.

D'autres parleraient ici d'un "ailleurs" ou d'une "dimension tierce" ; peu importe[14]. Cet anonymat, nous pouvons par exemple le toucher du doigt à propos de situations précises : nous pouvons toujours être remplacés (du seul point de vue de notre fonction) si nous quittons l'établissement (ou si c'est l'enfant qui le quitte) ou bien si nous sommes malades. La distance dont nous parlons se traduit donc dans le savoir du professionnel et de l'établissement en général ; mais, pour autant qu'un savoir trouve son pendant dans une manière de le formuler, la distance en question se traduit aussi corrélativement dans le langage du professionnel, dans sa *langue* plus exactement. Celle-ci peut facilement apparaître, on le sait, comme ésotérique. En fait, le savoir s'articule toujours à un pouvoir et il se reflète, entre autres, dans le vocabulaire que nous employons et le parent nous le reproche fréquemment[15].

2) Une écoute.

Or, si le professionnel s'est construit un certain savoir sur l'enfant, le parent, de son côté, sait, lui aussi, bien des choses sur l'enfant et sur son rapport à lui. Il n'est pas utile de revenir sur le fait qu'il est aussi, en tant que parent, acteur du contrat et qu'il demande effectivement des comptes au professionnel sur son action. Nous nous contenterons à présent de souligner à présent ce qui pourrait être pour beaucoup une évidence, et qui ne l'est précisément pas au niveau du rapport social qui se joue entre le parent et l'établissement : le parent, lui aussi, sait. Mais que sait-il donc ou, plus exactement, comment sait-il ?

---

13. La différence du privé et du public apparaît, certes, relative ; fondée sur une frontière abstraite, elle n'en est pas moins réelle et rend compte dès lors de situations en apparence difficiles à régler, comme celle d'une famille d'accueil (agit-elle, au-delà de ce que la loi énonce, en tant que professionnelle ou en tant que parent substitutif ?) ou comme celle de l'intervention d'un membre d'un SESSAD au domicile des parents (comment préserver là son rôle de professionnel ?). Si le métier introduit nécessairement une distance, du public se trouve introduit même dans l'univers dit ordinairement privé, mais pour un temps donné et une action précise (ce qui préserve en contrepartie le domaine du privé).

14. L'anonymat du métier (saisi encore une fois comme principe, comme ce qui me pousse à "faire pour autrui" et à régler implicitement une dette à son égard) n'est en fin de compte qu'un aspect de *l'absence* fondatrice de la personne : de la même façon que, dans n'importe quelle relation, je ne saurais être totalement là tout en étant bien présent (les psychanalystes évoquent, quant à eux, à propos du sujet, une "présence-absence"), dans le cadre de l'exercice d'un métier, je m'inscris nécessairement dans une certaine distance au service que je rends tout en y engageant ma compétence et donc, à travers la responsabilité qu'elle suppose, un aspect important de mon être.

15. Le sociologue Pierre Bourdieu analyse de manière remarquable ce lien général de la langue et du savoir/pouvoir dans son ouvrage intitulé *Ce que parler veut dire* (1982).

Le parent dispose également d'un savoir sur l'enfant, mais ce savoir n'est pas un savoir de professionnel (sinon cela se révélerait très inquiétant[16]). Ce savoir du parent ne manifeste précisément pas cette distance sur laquelle nous venons d'insister (point d'anonymat ici !) : il représente dès lors une autre vision de l'enfant. C'est un autre enfant que celui auquel le professionnel a affaire qui se révèle au parent et que celui-ci nous restitue. Et non seulement il se trouve confronté à un autre enfant, mais il a également une tout autre façon d'en parler. Le parent et son enfant se trouvent en effet pris dans des situations sociales autres que celles que l'intégration de l'enfant dans l'établissement fonde. C'est cela aussi qu'il nous livre en tant que parent.

En conséquence, le professionnel doit pouvoir également se mettre à son écoute, tout en construisant son savoir, à lui, sur l'enfant. En d'autres termes, il doit accepter, encore une fois, de ne pas *tout* savoir. C'est ainsi qu'il se départira d'une position de toute-puissance, dont nous avons dit qu'elle le guettait régulièrement dans la mesure où elle ne constituait, somme toute, que l'exagération d'une tendance parfaitement normale. Mais pour autant, il ne va pas s'agir pour ce professionnel de passer à l'autre extrême. Car il existe effectivement un autre extrême par rapport à cette position de toute-puissance : il consiste pour le professionnel à soutenir qu'il ne sait rien et donc qu'il n'est plus professionnel, puisqu'il a abdiqué du même coup toute compétence[17].

Le professionnel garde toujours un certain savoir sur les processus mis en œuvre par l'enfant dans une relation précise où il est d'ailleurs la plupart du temps, en tant que professionnel, partie prenante. Il détient également un savoir sur les conduites éducatives, au sens large, qui seraient nécessaires pour cet enfant-là, même si, confrontés à des situations difficiles, ce sont parfois des paris qu'il lui faut faire, paris sur lesquels il lui faudra éventuellement revenir.

3) Un métier particulier.

Les métiers du secteur médico-psychologique, ou médico-social en général, constituent par ailleurs des métiers particuliers en ce sens que les professionnels en question ne peuvent pas, quelle que soit leur fonction, ne pas tenir compte du fait qu'ils travaillent avec de l'homme et que cela soulève de tout autres problèmes que pour le

16. Il nous arrive pourtant de temps à autre d'être confrontés à des parents qui paraissent se situer plus comme des professionnels par rapport à leurs enfants. C'est alors toujours le symptôme d'un dysfonctionnement grave.

17. Certains épousent très facilement, on le sait, une telle position : ils pensent souvent pouvoir l'inférer du discours et de la pratique psychanalytiques, alors qu'ils ne font que caricaturer l'enseignement de Freud.

physicien ou pour le biologiste par exemple. Et sans vouloir, comme certains, faire de la psychanalyse un modèle auquel nous devrions tous tendre, il convient de relever qu'elle nous a sur ce point beaucoup appris et que nous pouvons encore en tirer des enseignements.

Que nous a en effet révélé Freud ? D'abord que cet autrui qui venait le voir avait en lui un certain savoir (même si c'est à son "insu", comme il le formulait. Parler d'insu constitue une autre façon d'évoquer la dimension de l'inconscient). Mais que cet autrui sache, que ce soit lui qui par ailleurs fasse le travail (la clé de l'interprétation de ses rêves, par exemple, se trouve en lui, puisque c'est lui le rêveur et donc le "producteur" du rêve), ne contrevient aucunement au fait que le psychanalyste, lui aussi, sache. De quel type de savoir dispose alors le psychanalyste ? Nous dirons qu'il possède un savoir qui concerne des *principes généraux de fonctionnement psychique*[18]. Donc il "sait" et manifeste aussi une compétence (dans le cas contraire, on ne verrait pas en quoi il serait psychanalyste et pourrait en faire une offre de métier à celui qui vient socialement lui adresser une demande).

Pour autant, le psychanalyste a toujours affaire à une *singularité*, c'est-à-dire à une façon particulière que le sujet auquel il a affaire a de mettre en œuvre ces principes généraux de fonctionnement psychique et de s'en accommoder. En outre, il affirme que c'est dans le sujet lui-même que ça se passe et non pas en dehors de lui. Il ne renvoie donc pas à des principes abstraits : ceux-ci s'incarnent dans une certaine subjectivité et par conséquent dans des situations vécues précises. Le psychanalyste, aimait à rappeler Jacques Lacan, est un Sss (un "sujet-supposé-savoir") : "supposé" précisément par celui qui vient le voir. Et Lacan de mettre en garde très fortement ses élèves, lors de ses premiers séminaires, sur la "résistance" qui émane, non pas du sujet, mais de l'analyste lui-même, lequel, insiste-t-il, "comprend souvent trop vite" ce que son analysant peut avoir à dire. Traduisons : il risque constamment de se mettre à sa place et de ne pas, du coup, le laisser s'exprimer.

Or, ce qui vaut pour la situation psychanalytique vaut, *quant au principe*, pour les situations auxquelles nous sommes quotidiennement confrontés. Avec le parent, en l'occurrence, le professionnel risque aussi toujours de "trop comprendre" (au sens de Lacan), ou de comprendre trop vite si l'on préfère, c'est-à-dire finalement de se substituer

18. Ces principes visent en l'occurrence la structuration du désir (toujours articulée à un "manque" ou à une "abstinence" foncière) et la structuration de l'être social (toujours fondée sur une absence ou, pour parler comme Jean Gagnepain, sur une arbitrarité).

à lui. Il va en effet se projeter, en tant que personne, mais aussi plus particulièrement en tant que professionnel, dans la situation et il va à l'occasion évacuer le point de vue du parent en faisant, sans même s'en rendre compte, primer le sien[19]. Il faut donc que ce professionnel, mette en question son propre pouvoir, en l'occurrence son savoir ainsi que sa manière de parler. Plus exactement, il lui faut les *relativiser* et ce n'est qu'à cette condition qu'il se préservera des certitudes (et des dogmes) sans pour autant renoncer à sa compétence.

CONCLUSION

Un nouveau rapport entre l'établissement et les parents découle, à mon sens, d'une telle conception de la relation et d'une telle perspective générale. Certes, il convient de ne pas ignorer que les places de chacun, à l'intérieur de tel établissement, ne sont aucunement interchangeables. J'ai évoqué ici le professionnel en général uniquement dans la mesure où je voulais faire ressortir les processus mêmes qui rendent compte des rapports que nous entretenons avec les parents, quelle que soit par ailleurs notre fonction. On n'en conclura certainement pas que n'importe qui peut faire n'importe quoi dans un établissement et que, notamment, n'importe quel professionnel pourra agir indistinctement auprès des parents. La cohérence des interventions à l'intérieur même de l'établissement doit être pensée ; il n'était cependant pas dans mon objectif de travailler ce point.

Il semble bien aujourd'hui que les parents réclament qu'on les considère autrement : en l'occurrence que l'établissement qui a en charge leur enfant leur accorde un "savoir-pouvoir" à eux aussi. Ils formulent en définitive à l'ensemble des professionnels auxquels ils ont affaire qu'il est nécessaire de les écouter, même s'ils ne savent pas toujours où ils en sont dans le rapport à leur enfant et même s'ils sont habités, de manière souvent difficile, par les questions de la responsabilité et de la culpabilité[20]. Lorsqu'on y réfléchit bien, c'est en quelque sorte la notion freudienne d'inconscient qu'il faut ici généraliser, au sens où le parent aussi *sait sans savoir* (sans savoir ce qu'il sait et ce qu'il est en mesure de faire) ; ce savoir, chez lui, se révèle en grande partie implicite.

Le professionnel, différemment selon les places occupées, doit en d'autres termes restituer sa responsabilité au parent, et non lui la confisquer. C'est la raison pour laquelle il

19. En termes psychanalytiques, nous touchons ici du doigt la question du transfert et du contre-transfert.

20. Je n'ai pas ici évoqué cette dimension de la culpabilité. Son analyse est pourtant également nécessaire et elle se révèle par ailleurs passionnante. Cf. notamment Quentel (1995, 1996 et 1997).

doit accepter de "désavoir" et de "déparler" (si l'on peut se permettre l'expression), sans craindre de perdre quelque chose dans la relation et dans sa propre position[21]. Il n'est pas confronté au tout de l'enfant ; il n'en a pas une vision globale, mais uniquement partielle. Mais s'il doit donc accepter de désavoir et de déparler, il ne doit cependant pas le faire jusqu'au bout. Il lui faut très exactement puiser dans ce que le parent lui confie pour savoir autrement (savoir autrement, plus encore que savoir autre chose de plus : il s'agit bien, en effet, de transformer son savoir — et soi-même par la même occasion — dans l'opération et non d'ajouter encore du savoir).

Je conclurai en soulignant que c'est une forme de *dialectique* (c'est-à-dire ici de relation réciproque et contradictoire, au sens positif du terme) qui s'instaure dès lors entre l'établissement et le parent. Le professionnel sait professionnellement et le parent, de son côté, sait "intuitivement" si l'on veut. De ce savoir du parent, le professionnel peut alors se servir pour renouveler son propre questionnement et pour mieux aider en retour le parent à assumer une responsabilité qui ne cesse de lui faire problème.

Bibliographie :

BOURDIEU P., *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.
BRACKELAIRE J.L., *La personne et la société. Principes et changements de l'identité et de la responsabilité*, Bruxelles, De Boeck-Université, 1995, coll. Raisonnances.
GAGNEPAIN J., *Du Vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines*. Tome 1, *Du signe. De l'outil*, Paris, Livre et Communication, 1990 (1° édition 1982 - repris par De Boeck, à Bruxelles, distribué en France par Belin) ; Tome 2, *De la personne. De la norme*, Paris, Livre et Communication, 1992 (repris par De Boeck, à Bruxelles, distribué en France par Belin) ; Tome 3, *Guérir l'homme, former l'homme, sauver l'homme*, Bruxelles, De Boeck, 1995, coll. Raisonnances.
GAGNEPAIN J., *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation*, *Anthropo-logiques*, 1994, 5, BCILL, Peeters, Louvain-la-Neuve.

21. Nous avons par exemple tous fait l'expérience, en tant que professionnel, de réagir fortement à une relation entre le parent et l'enfant, ou à une simple manière de faire du parent, relatée par un collègue en réunion et qui nous paraissait aberrante, alors que nous n'avons pas vu nous-mêmes le parent en question, et de changer par la suite sensiblement de position après avoir entendu ce même parent nous en parler directement. Ceci pose au passage le problème de l'articulation des fonctions dans le cadre d'un établissement, les professionnels qui sont en contact régulier avec les parents ne pouvant avoir la même vision des enjeux que ceux qui ne voient que très peu les parents.

GAGNEPAIN J., *Mes Parlements*, 1, *Du récit au discours. Propos sur l'histoire et le droit*, Bruxelles, De Boeck, 1994, coll. Raisonnances.

PIRARD R., *Anthropies. Prolégomènes à une anthropologie clinique*, Bruxelles, De Boeck, 1991, biblio. de Pathoanalyse.

QUENTEL J.C., La débilité mentale : de l'exclusion pour l'intégration à l'intégration pour une exclusion ?, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence,* 35, 7, juillet 1987, p. 315-319.

QUENTEL J.C., *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, Bruxelles, De Boeck, 1993, 2° éd. 1997, coll. Raisonnances.

QUENTEL J.C., "Enfant-symptôme" et parents empêchés, *Cahiers de Regards Cliniques*, 1993, 19, 85-104 (C.H.S. de Mayenne, 229 bd Paul Lintier, 53100 Mayenne).

QUENTEL J.C., L'éducation, in LAMBOTTE M.C. (sous la dir.), *La psychologie et ses applications pratiques*, Paris, B. de Fallois, Livre de Poche, 1995, coll. Références, p. 77-117.

QUENTEL J.C., À propos de la culpabilité : le cas des parents ayant un enfant handicapé, *Tétralogiques*, 9, 1995, p. 77-114 (Actes de recherche du Département des Sciences du langage, P.U. de Rennes 2).

QUENTEL J.C., Le travail d'accompagnement parental : fondements théoriques et implications pratiques, *Psychologie Clinique*, 2, *Enfants en institution*, 1996, p. 135-154, L'Harmattan.

QUENTEL J.C., Le problème de la culpabilité chez les parents d'enfants handicapés, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 1997, 45, 9, p. 487-495.

QUENTEL J.C., De la responsabilité à la culpabilité. L'exemple des parents d'enfants handicapés, *Cahiers de Regards Cliniques* (C.H.S., 229 bd. Paul Lintier, 53100 Mayenne), à paraître.

THÉRY I., *Le démariage. Justice et vie privée*, Paris, O. Jacob, 1993, rééd. 1996.

THÉRY I., Différence des sexes et différence des générations. L'institution familiale en déshérence, in *Esprit*, déc. 1996, *Malaise dans la filiation*, p. 65-90.