

XVIIe Congrès de la FNAREN, Pouvoir dire... se comprendre et apprendre, 12-15 septembre 2001, NANCY

Des mots interdits qui « s'inter-disent »

Jeudi 13 septembre 2001

Jeannine DUVAL HERAUDET

Argument

Des « mi-dire », des non-dits familiaux peuvent préoccuper la pensée de certains enfants au point que leur pensée n'est pas disponible pour apprendre.

Inscrit dans l'école mais à l'écart de la classe, lieu des apprentissages, l'espace rééducatif peut se constituer pour l'enfant en espace transitionnel, à mi-chemin entre la classe et l'enfant, la maison et l'école, mais également parfois entre l'enfant et ses parents.

Par une approche clinique, nous tenterons de montrer comment, pour ces enfants, cet espace ET le rééducateur comme TIERS ont permis que des mots interdits émergent, « S'INTER-DISENT », circulent entre la famille et l'enfant, « dégrrippent » la pensée de ce dernier et ses possibilités d'ouverture à la culture proposée par l'école.

J'ai centré mon propos sur ces paroles non-dites ou mi-dites qui peuvent aller jusqu'à bloquer le fonctionnement de la pensée de certains enfants. J'ai structuré mon exposé en 5 points. Je tenterai d'élargir par petites touches et au détour de l'exposé, cet axe d'analyse au phénomènes extrêmement courant du manque de mots parentaux pour accompagner l'enfant dans ses expériences, dans des événements subis, que ceux-ci soient agréables ou désagréables. Le jeu de mots écrit risquant d'être source de confusion à l'audition, je remplacerai quelquefois l'expression « inter-dit » par « entre-dit », lorsque des mots ont pu se dire.

- J'évoquerai dans un premier point la situation générale de non-dit, de mi-dire.
- Puis, dans un second point, nous nous demanderons ce qui se passe pour l'enfant pris dans ce type de situation.
- Dans un troisième point, je restituerai quelques rencontres avec un enfant pris dans des non-dit concernant deux événements familiaux dramatiques. j'ai intitulé ce 3^e point : *Des « non-dits » qui semblent empêcher Frédéric de penser et d'apprendre.*
- Un quatrième point sera constitué d'une très courte vignette clinique consacrée à un autre enfant. Je l'ai intitulé : *Des mots peuvent se dire pour Alex, dans un « lieu tiers »*
- Dans une cinquième partie, nous nous demanderons comment il est possible de considérer *Le cadre rééducatif comme institution du tiers.*

1. Des situations de non-dit, de mi-dire

« Le berger qui avait recueilli le petit garçon lui donna pour nom Œdipe et l'emmena dans la cité de Corinthe. Le roi de ce pays, qui lui aussi n'avait pas d'héritier, s'attacha à l'enfant et l'adopta. Œdipe prit des forces et grandit sans se douter le moins du monde de ses véritables origines : le secret était bien gardé.

Lorsqu'il devint adulte, son père adoptif organisa une grande fête en son honneur. Les vins les plus fins égayèrent les visages et les esprits des joyeux convives. Puis les invités se mirent à écouter des histoires vraies ou fausses et ceux qui

avaient le sang chaud se mirent à se disputer. Œdipe, qui lui aussi était d'un tempérament très passionné, prit part à la querelle. C'est alors qu'un homme pris de boisson, voulant cruellement l'offenser, s'exclama :

« J'en ai assez de me disputer avec toi. Seuls les dieux savent de qui tu es le fils. Sûrement pas celui de notre roi ! »

Le jeune homme domina sa colère et se tut car une étrange pensée venait de le priver à jamais de la paix du cœur. La première chose qu'il fit le lendemain fut de demander au roi et à la reine si on lui avait dit la vérité. Ils essayèrent de le rassurer, et se fâchèrent contre l'impudent bavard. Doutant de leur sincérité, Œdipe sourit tristement sans les croire. Et comme les soupçons le troublaient chaque jour davantage, il décida, sans en demander la permission, d'aller consulter l'oracle de Delphes. Il espérait qu'ainsi lui serait révélé le secret de sa naissance... »

Ainsi la pensée d'Œdipe est désormais troublée, nous dit-on. Il a perdu « la paix du cœur ». Les paroles rassurantes de ses parents adoptifs ne parviennent pas à le convaincre. Le doute s'est installé en lui. Il « est triste » et au lieu de s'apaiser, son trouble augmente de jour en jour, à tel point qu'il passe à l'acte et part sans autorisation, poussé par une impulsion impérieuse.

A l'école, nous rencontrons un certain nombre d'enfants dont la pensée est préoccupée, non disponible pour apprendre. Les raisons peuvent en être multiples, mais on peut avancer que pour tous et à des degrés divers, des mots parentaux ont manqué pour élaborer ce qu'ils vivaient, leurs émotions, leurs expériences, que celles-ci soient agréables ou douloureuses. Une des fonctions fondamentales de la mère est de prêter à son bébé son « appareil à penser les pensées » pour nommer donc symboliser à sa place, alors qu'il ne peut encore le faire, les éprouvés corporels, les affects¹, et les lui renvoyer d'une manière acceptable, « digérable » pour le psychisme de celui-ci. C'est ce que BION nomme la fonction alpha de la mère². Ces paroles introduisent l'enfant au symbolique et décontaminent ce qui est trop angoissant pour lui. Certains enfants n'ont pas bénéficié ou insuffisamment de la fonction contenant et conteneur de leur mère. Ils n'ont pu intérioriser d'une manière suffisante cette fonction, la reconstruire pour eux-mêmes et se retrouvent très fragilisés face à ce qui leur arrive. L'aide apportée devra répondre à ce besoin fondamental et les aider à se constituer ou à consolider ce pare-excitation, cet accompagnement parental interne.

Des événements que l'enfant ne parvient pas toujours à symboliser peuvent faire irruption dans la vie familiale. La naissance d'un frère ou d'une sœur est fréquemment vécue comme un drame personnel par l'enfant, comme un risque de perte d'amour de la part des parents, et de la mère en particulier. Lorsque cette naissance n'a pas été suffisamment mise en mots par la famille, donc pas suffisamment symbolisée, elle peut jouer le rôle d'un véritable traumatisme pour l'enfant et en avoir les effets. Il peut en être de même d'un déménagement subit, d'un décès familial. Le sens de sa propre histoire échappe à l'enfant, il ne peut ou n'ose se fier à ce qu'il éprouve, ces deux dimensions étant fondamentales et constitutives du socle sur lequel il va pouvoir construire son identité d'écolier et d'élève.

Cependant, un événement en soi ne peut « expliquer » la manière dont un enfant l'a intégré à son psychisme d'une manière constructive, destructive ou inhibitrice. Son entourage a-t-il perçu cet événement ? L'a-t-il estimé anodin ? Ses parents l'ont-ils vécu émotivement et affectivement ? Ont-ils été submergés eux-mêmes ? Ont-ils su ou pu mettre des mots pour aider l'enfant à l'élaborer ?

Parmi ces mots manquants, il en est qui concernent l'origine de l'enfant, donc sur son être : filiation inavouable, adoption « *que l'on dira quand il aura 18 ans* ». Il en est d'autres qui concernent la famille dans son ensemble et dont on ne doit pas parler : le père ou le frère est en prison, des relations incestueuses règnent dans le groupe familial, la drogue fait ressentir ses ravages près de l'enfant, l'alcoolisme ou la violence sont présents à la maison et font planer leur lot d'incertitudes concernant le moment suivant. Beaucoup tentent de « sauver la face », mais à quel prix ? La honte accompagne souvent ces secrets qui sont liés à des événements que la morale sociale ou familiale réprouve.

Certaines séparations parentales très conflictuelles accompagnées de rejets au sein du couple peuvent développer pour l'enfant un cortège de non dits et de mi-dire qui l'encombrent et constituent autant d'obstacles pour qu'il continue à investir également ses deux parents sans du moins s'en sentir coupable.

¹ Nous référant à Piera AULAGNIER (1975), nous ferons correspondre :

- le mot "*éprouvé*" avec ce que cet auteur désigne comme ce qui peut être représenté sous la forme de "pictogramme", dans le registre de l'originnaire, c'est-à-dire de "*pré-représentations*" ou premières représentations de notre vie, avant même l'apparition des mots. Ces pictogrammes demeureront le seul moyen rudimentaire de représenter des sensations corporelles qu'aucun mot ne peut traduire ;

- le mot "*affect*" avec ce qui est éprouvé par le sujet dans le registre du primaire, c'est-à-dire le plaisir ou le déplaisir

- le mot "*émotion*" avec les effets dans le corps des affects et des sentiments (pouvant être conscients et mis en mots) dans le corps.

² BION W.R., 1962, Aux sources de l'expérience, PUF, bibl. de psychanalyse, 2^e éd. 1981, 137 p.

L'enfant d'aujourd'hui est de moins en moins protégé de ces événements. A l'opposé du non-dit, le « trop dire » est menaçant pour l'enfant qui ne peut dès lors tenir sa place d'enfant. Très souvent « on lui dit tout ». Il sait, donc, mais ne peut pas comprendre, et encore moins relativiser, prendre de la distance. Souvent ce « dit » n'est pas de l'ordre d'une parole véritable qui lui serait adressée, en fonction de ses capacités de compréhension, mais un dit entre adultes, en sa présence, dont il ne peut rien faire et qui l'encombre.

2. Que se passe-t-il pour l'enfant ?

Se considérant en danger ou confrontés au manque de sécurité familiale, afin de combler les lacunes entre ce qu'il sait et ce qu'il ignore, l'enfant s'invente des histoires en développant ce que Jacques LEVINE nomme un « *imaginaire du pire* » ou interprétations ultra-dramatiques de ce qui lui fait peur. Les productions de cet imaginaire redoublent pour l'enfant la violence de la situation subie.

La situation est exacerbée lorsque l'on se trouve confronté à un secret familial.

Parmi les effets de ces interdits de parole, nous en retiendrons deux :

1. la constitution d'un interdit de savoir, d'un interdit d'apprendre
2. le développement d'un sentiment de culpabilité personnelle

Le premier effet semble être la constitution d'un

INTERDIT DE SAVOIR, INTERDIT D'APPRENDRE

Il est des savoirs interdits. Questions œdipiennes, secret des parents qu'il est interdit de pénétrer, de dérober, mais dont l'éventuelle découverte fait peur, désir de savoir et angoisse de découvrir, comme l'évoque si bien le conte de Barbe-Bleue. La naissance d'un petit frère, les « cachotteries » des parents, aiguissent la curiosité de l'enfant qui voudrait bien savoir ce que les parents font lorsqu'ils sont seuls, par exemple. « *Je voudrais être une mouche, pour voir* », me dit un jour Elisabeth, huit ans. La pulsion qui nous pousse à « voir », à regarder, que Jacques LACAN désigne par le terme de « *scopique* », semble bien être ce moteur qui nous pousse à regarder « pour savoir », pour découvrir les secrets des adultes, pour prendre des informations sur le monde. L'enfant pose inlassablement des questions sur la vie, la mort, l'amour, la différence des sexes et la naissance. La réponse des parents d'une manière qui satisfasse vraiment sa curiosité est impossible. C'est même cette inadéquation entre la demande et la réponse, brèche par laquelle peut s'engouffrer le désir, qui va permettre à l'enfant de s'emparer de la question, d'en faire son affaire. Il va chercher des réponses qui le satisferont, pour l'instant du moins. Il va pouvoir continuer à chercher ailleurs, exercer sa « pulsion d'investigation », condition de tout apprentissage. Sans énigme, pas de recherche. Nicolas ABRAHAM et Maria TOROK³ qualifient de « *refoulement dynamique* » des pulsions, le résultat de la tension entre les désirs archaïques et l'interdit. Ce refoulement permet que se produise le processus de sublimation ou déplacement de ces désirs sur des objets culturellement et socialement valorisés. L'enfant peut accepter une part d'énigme qui ouvre à la curiosité de voir, de savoir et au plaisir d'apprendre. Ces deux auteurs lui opposent un « *refoulement conservateur* » qui a trait à l'empêchement de dévoiler ou de percer le secret.

Serge TISSERON⁴ souligne que « *il ne suffit pas que quelque chose ne soit pas dit* » pour constituer un secret. Il ajoute : « *Pour que l'on puisse parler de secret, il faut que ce qui n'est pas dit fonctionne comme quelque chose à taire* »⁵.

C'est le cas de tous les non-dits familiaux qui vont parfois jusqu'à se transmettre de génération en génération.

Cependant, aucun secret n'est aussi hermétique que les parents se l'imaginent souvent et si l'enfant ne « sait » pas officiellement, il n'est pas sans en savoir quelque chose, serait-ce inconsciemment. D'ailleurs, souvent, les adultes ont parlé entre eux en sa présence, ils en ont dit suffisamment pour « laisser entendre », mais affirment avec conviction que l'enfant ne sait rien, lorsque le sujet est abordé hors de la présence de l'enfant. Des silences brusques comme des « trous » dans le discours, des mimiques, renseignent l'enfant sur l'existence de choses que l'on ne peut dire ou qu'il ne faut pas dire, et il suppose d'emblée que ce sont des « choses pas bien », honteuses. L'enfant se retrouve pris dans un double langage et il ne peut plus ou n'ose plus exprimer ses émotions. Il s'interdit de poser des questions. Il organise son psychisme, sa personnalité en clivant ce qui se dit et ce qui ne se dit pas, il ne fait plus confiance aux adultes dont il a la preuve qu'ils le

³ ABRAHAM, N., TOROK, M., 1987, L'écorce et le noyau, Paris : Flammarion.

⁴ Serge TISSERON, 1992, Tintin et les secrets de famille, Paris : Aubier, 202 p., p. 100.

⁵ id., p. 101.

trompent. Il a en sa possession une clef qui ne lui était pas destinée, dont il ne doit pas se servir, comme la femme de Barbe-Bleue. Il est en danger et s'il cherche à en savoir plus, s'il en apprend trop, des traces vont rester, ineffaçables, vitales, comme les traces de sang sur cette clef.

L'enfant a peur de perdre une sécurité même précaire, en perçant des secrets qui ne lui sont pas destinés. Ce pressentiment de quelque chose qu'il ne doit pas connaître, ou de cette demi-vérité parce que les choses ne lui ont pas été énoncées directement, font que, souvent, l'enfant a intériorisé l'interdit de savoir. Peut-être vaut-il mieux dans ce cas éviter d'apprendre afin de ne pas savoir ? La meilleure façon de ne pas apprendre, c'est de ne pas penser, ne pas rêver, de ne pas comprendre, ne pas se souvenir donc ne pas mémoriser... Un des moyens pour y parvenir, c'est de « paraître débile », ou bien d'être toujours dans le mouvement, dans l'activisme, dans une « hyperactivité », « maladie à la mode », semble-t-il, dont on ne se demande pas toujours ce qu'elle peut signifier avant d'ordonner une nouvelle « pilule miracle »...

Nous évoquerons tout à l'heure quelques rencontres avec Frédéric qui semblait pris, semble-t-il, dans ces non-dits, ces mi-dire.

Un second effet des interdits de parole conduit l'enfant à la

QUETE D'UN SENS ET A (LA) CONSTITUTION D'UN SENTIMENT DE CULPABILITE PERSONNELLE

Lorsque le sujet est confronté à une énigme, lorsqu'il ne comprend pas ce qui arrive, lorsqu'il y a perte de sens pour lui dans ce qui se passe ou s'est passé, il va chercher des réponses à partir de sa propre logique de pensée. L'enfant ne peut admettre par exemple la séparation de ses parents. Il se pose immanquablement la question de sa propre responsabilité : « *C'est parce que je n'ai pas été gentil, peut-être, que papa est parti ?* » *Alex* dira un jour : « *Mon père est parti parce qu'un jour j'ai cassé un objet auquel il tenait beaucoup* ». Une autre fois, il avancera : « *C'est à cause de moi que mon père est parti. C'est mon frère* (Il s'agit de son frère aîné) *qui me l'a dit. Un bébé, ça coûte trop cher.* ». Quelque temps après, il donnera une autre explication : « *Mon père, il voulait une fille, alors, comme j'étais un garçon, il est parti* ». En s'attribuant une faute, en se faisant cause du départ de son père (qu'il ne voit d'ailleurs plus ou très peu), *Alex* « explique » cet événement traumatisant. Dans le même temps, cette attribution de la faute, si elle risque de développer chez le garçon une identité négative, lui permet de ne pas remettre en cause l'image paternelle dont il a un besoin vital, alors que celle-ci est fortement mise à mal par la mère. Nous évoquerons comment, dans ce cas précis, le lieu rééducatif a constitué, à un moment donné, un espace « pour que des mots se disent ou « s'inter-disent » entre père et fils.

Les questions sans réponse, le vide, sont sources d'angoisse. Pris dans un paradoxe, l'enfant va déployer une énergie extraordinaire pour savoir et ne pas savoir. C'est dans cette situation que se trouvait pris Frédéric lorsque je l'ai rencontré, en septembre, alors qu'il avait dix ans et qu'il fréquentait la classe de Cours moyen première année. J'ai choisi de vous rapporter, dans cette rencontre, ce qui est relatif à ce manque de mots initial puis à cette remise en circulation de la parole entre la mère et son fils.

Je l'ai intitulé :

3. Des « non-dits » qui semblent empêcher Frédéric de penser et d'apprendre

Son enseignante présente Frédéric comme étant « *en très grande difficulté scolaire. C'est le français qui lui pose le plus de problèmes. L'orthographe n'est même pas phonétique et il est bloqué devant l'écrit. Très instable, il ne reste pas en place et ne tient pas assis.* » La lecture demeure pour lui un exercice purement scolaire. Frédéric lit souvent sans comprendre, et ne s'interroge pas sur le sens de ce qui est lu, manifestant un manque de curiosité intellectuelle important. Il se contente de ce qu'il a fait, sans s'inquiéter de la justesse de ses productions.

Son père s'est suicidé lorsque Frédéric avait six ans et se trouvait au Cours préparatoire. Deux mois après la mort de son mari, sa mère était hospitalisée pendant cinq mois, suite à un accident de voiture. « *Frédéric n'en parle jamais* », dit celle-ci, lors de notre première rencontre. Elle précise cependant que son fils est toujours inquiet pour elle, et qu'il a un besoin constant de se rassurer sur sa présence, vite angoissé lorsqu'elle n'est pas rentrée à la maison.

La mère reconnaît qu'elle a « *surprotégé* » Frédéric, l'habillant encore, le couchant. Le garçon désire reprendre la ferme plus tard et il se débrouille bien, conduit le tracteur. « *Il est dégourdi* », dit la mère, en ce qui concerne les travaux de l'exploitation. Elle vient de se remarier, et les relations sont bonnes entre son nouveau compagnon et Frédéric. Elle ajoute que le garçon accepte l'autorité de cet homme qui apporte un nouvel équilibre à la famille.

Frédéric a une sœur d'un an plus âgée que lui, qui obtient de meilleurs résultats scolaires. La mère parle de la rivalité entre les deux enfants. La sœur, « *un peu chipie* », dit-elle, se moque souvent de Frédéric.

Le garçon exprime, sans doute, par son mouvement permanent, des difficultés importantes, dont le « blocage » devant l'écrit n'est qu'une des manifestations. Son angoisse se reporte à présent sur l'éventuelle disparition de cette mère. La blessure narcissique liée à l'échec scolaire, l'atteinte de l'image et de l'estime de soi, sont renforcées par une situation de rivalité fraternelle, la présence et les paroles de cette sœur qui réussit mieux que lui à l'école.

Je pense alors que Frédéric semble rechercher, dans un fantasme de relation fusionnelle avec sa mère, la prolongation d'une relation symbiotique, se situant, par rapport aux soins maternels, comme un tout petit garçon qu'on lave, habille, couche. Cette mère se prête à cette relation, le « *surprotégeant* », tout en ayant conscience de l'inadaptation actuelle de ces soins par rapport à l'âge de son fils.

Je m'interroge : Comment le garçon peut-il « se séparer » de sa mère, dans ce contexte d'une angoisse permanente à l'égard de celle-ci ? Paradoxalement, il semble pouvoir tenir un rôle d'homme, lorsqu'il conduit le tracteur et participe aux travaux de la ferme. Suite à cet entretien, je me demande si l'arrivée de ce nouveau mari de la mère, tenant le rôle de père, pourra aider Frédéric à trouver sa place, inciter le garçon à élaborer une situation œdipienne dans laquelle il semble encore englué, lui permettre de trouver une place compatible avec celle d'un garçon de dix ans.

En avril, Frédéric est capable de se tenir par moments sur une activité qui lui plaît. cependant, il arrive, certains jours, très agité, ne pouvant rien faire de suivi.

Le garçon semble « se fermer » dès que quelque chose d'un ordre un peu plus personnel pourrait être abordé. Il s'agite alors, change de sujet, fuit.

Je pense alors que la parole fait peur à Frédéric. Trop de mots ont manqué. Trop de choses ne sont pas dites. Il me semble que son instabilité, sa difficulté à désirer connaître, sont liés à ce qui est noué chez le garçon. Ce qui a pu se construire fait illusion peut-être, reste « en surface », ne peut atteindre un remaniement suffisant de ses manières d'être au monde, pour qu'il s'y sente heureux, plus libre, pour qu'il accroisse ses capacités de penser. Comment libérer cette parole, ce non-dit ? Est-ce la mort de son père ? Est-ce l'accident de sa mère ? La mort du père, dont il ne parle jamais, était-elle devenue un traumatisme pour le garçon parce qu'il avait été redoublé par l'accident de la mère ? Frédéric semble tenir à ses symptômes, comme à une protection, et il les présente comme un bouclier qui pourrait empêcher que l'on touche à ce qui est derrière. Ce bouclier, il s'en sert lui-même pour éviter de penser.

En mai, je rencontre le maître en présence de la mère et de Frédéric, « pour faire le point ». Frédéric est agité pendant tout l'entretien. Il n'intervient pas, et au contraire se détourne quand je m'adresse à lui, « bricole ». « *Je n'aime pas qu'on parle de moi* », dit-il. Je renvoie que ce n'est pas DE lui que nous souhaiterions parler, mais AVEC lui. La mère intervient alors : « *Il aime encore souvent jouer le bébé, à l'école, à la maison. D'avoir perdu son père si jeune, il a tout reporté sur moi, et il est perdu sans moi. Mais je suis bien décidée à exiger plus de choses de lui à la maison, qu'il se débrouille plus tout seul.* » Elle évoque alors la jalousie fraternelle, que Frédéric conteste.

Si j'ai tenté de remplir une fonction de tiers entre la famille et l'école et de partenaire de la relation éducative au cours de cet entretien, Frédéric s'est peut-être senti « objet » de qui on parle, et non un sujet à qui l'on parle. Il semble surtout s'être réfugié dans cette position qui lui évitait de trop s'impliquer dans cet échange. J'ai pensé qu'il avait peut-être eu peur de ce qui pouvait se dire. Il est cependant intervenu pour exprimer son désaccord, quant à la « jalousie » envers sa sœur, décrite par la mère. Il a nié la rivalité fraternelle, les relations avec sa soeur constituant, peut-être, un sujet moins « explosif », mais n'a rien répondu quant aux deux événements traumatisants de ses six ans, évoqués par sa mère. Il a semblé fuir et se réfugier dans le langage analogique de son agitation. « *Tout est langage* », affirme Françoise DOLTO⁶. Que voulait dire Frédéric avec son corps, qu'il ne pouvait encore exprimer en parole ?

Comment aider Frédéric à « mettre des mots » ? Je me pose ces questions face à lui, mais en même temps, je ne dois pas « y toucher » car je risque de détruire par une intervention trop intrusive, trop brutale, un équilibre défensif que je ressens comme très fragile, trop important pour le garçon. La règle d'interdit d'intervention dans la réalité, et de « non interprétation » me protège, quant à moi, de mes désirs trop pressants de vouloir faire avancer les choses, « pour le bien de l'enfant ». Il faudra attendre que la confiance soit assez grande entre nous, que Frédéric chemine encore, peut-être, qu'un événement se produise, qui serve de déclencheur...

Je prévois alors de proposer plus de contes, comme médiations rééducatives, comptant sur l'aide de l'imaginaire collectif et la rencontre de Frédéric avec l'expression de sentiments dans lesquels il pourrait reconnaître ceux qu'il enferme en lui.

Un événement survient alors, qui permet une première ouverture à la parole.

⁶ DOLTO, F., 1987, *Tout est langage*, Paris : Carrière, Vertiges du Nord, Le livre de poche, 191 p.

UNE « BRECHE » DANS LE SILENCE

Nous sommes *début septembre* (seconde année de rééducation). Frédéric recommence son Cours Moyen Première année. Nous attendons sa mère qui devrait arriver.

Au bout d'un moment, Frédéric est très inquiet car elle n'arrive pas. Il fait des allées et venues entre sa chaise et la fenêtre, guette, s'agite.

F⁷ : - *Et si elle avait eu un accident ?... Est-ce que je serais prévenu ?*

Je lui réponds que oui, on le lui dirait, puis je lui demande s'il peut parler de cette si grande peur.

F : - *Oui, j'y pense souvent et je me fais du souci pour ma maman ... ou mon papa...*

J : - *Ton papa ?*

F : - *Le papa que j'ai maintenant ... Mon père qui est mort, j'y pense quelquefois, mais ma maman ne veut pas que j'y pense et que j'en parle, et moi, j'essaie, parce qu'autrement, j'y pense même en classe et je n'arrive plus à travailler.*

Je lui demande ce qu'il sait de cette mort.

F : - *Je sais pas vraiment. Il l'a fait la nuit et moi j'étais là mais je suis parti le lendemain chez mon parrain.*

Je lui renvoie que peut-être il ne veut pas en parler à sa maman parce qu'il sait que cela lui ferait de la peine, mais que, si un jour, il a besoin d'en parler, il pourra le faire ici. Frédéric acquiesce.

C'est à l'occasion d'un moment dans lequel son angoisse remonte, le submerge, que le garçon peut verbaliser quelque chose de ce qui l'encombre, de ce qui « cause » son agitation, de sa difficulté à faire fonctionner sa pensée, de ce qui est peut-être à l'origine de ses symptômes. Il m'a semblé que le moment était venu de faire des liens entre son angoisse actuelle et les souvenirs de la mort de son père, puis de l'accident de la mère. En même temps, Frédéric confirme **qu'il ne doit pas parler, ni même penser**. Sa mère le lui interdit, et lui-même a intériorisé cet interdit, tentant de « mettre un couvercle » sur ces souvenirs. Il « suffit » d'éviter de penser. Fermé à toutes les rencontres possibles avec l'imaginaire culturel qui peuvent toujours se révéler dangereuses, fermé au sens, il ne peut plus apprendre, il ne peut comprendre ce qu'il lit. Son mouvement permanent est une tentative pour s'empêcher de penser. D'où son impossibilité à apprendre, à laisser entrer dans sa tête ce que lui apportent les livres, le maître. Seulement, ces pensées, comme dans une marmite en ébullition, soulèvent par moments le couvercle, et surgissent, à l'improviste, de toutes façons, et de toutes les manières, débordent. Il y a nécessairement, à un moment ou à un autre, évacuation de la tension, et ce, d'autant plus qu'il n'y a pas sublimation.

Il faut noter qu'il a fallu longtemps pour que quelque chose puisse se dire, pour qu'une parole « véritable » émerge.

« VOLER » LES SECRETS DES ADULTES

Fin septembre, je lis le conte de « *Jean de Fer* »⁸. Frédéric écoute très attentivement, jusqu'au moment où la princesse arrache le foulard qui cache les cheveux du « *prince-jardinier* », alors que celui-ci ne voulait pas se faire reconnaître. Elle dévoile alors son secret. Frédéric s'agite, va chercher de la pâte à modeler. Je lui demande s'il est fatigué et s'il souhaite que nous continuions l'histoire lors de la séance suivante. « *Non, on continue* », dit-il.

Ce foulard arraché correspond-il, dans son imaginaire, au secret qu'il voudrait arracher à sa mère concernant la mort de son père ? Il voudrait savoir mais a peur de savoir, en même temps, ce secret d'adultes, pressentant sans doute qu'il le dépasse. Il semble bien que, comme le montre Bruno BETTELHEIM par exemple, le conte « parle » à l'imaginaire de l'enfant, et, d'une manière détournée, lui parle de lui⁹. L'enfant peut y retrouver, exprimés, élaborés, des sentiments et des désirs refoulés, enfouis en lui.

Lors de la séance suivante, Frédéric évoque cette histoire. Je l'invite à redire ce dont il se souvient. Il se remémore tous les détails, sauf un. Il s'agit de l'épisode de la clef volée par le garçon sous l'oreiller de la mère, clef qui va ouvrir la cage de « *Jean de Fer* ». Lorsque je le lui fais remarquer, il répond : - *Ah oui, j'ai oublié !*

Nous parlons alors, en lien avec l'histoire, des épreuves inévitables qu'un garçon doit dépasser pour « devenir grand ». Frédéric se remémore la mort de ses chiens, ou son inquiétude quand ils ont été blessés. La mort des chiens le conduit à

7 Dans la restitution de l'échange, "F" est Frédéric, "J" la rééducatrice.

8 GRIMM, "*Jean-de-Fer*", IN *Contes*, 1989, Gallimard, coll. Folio, 404 p., p. 291 à 302.

9 BETTELHEIM, B., 1976, *Psychanalyse des contes de fées*, Robert LAFONT, 512 p.

reparler de la mort de son père : - « *Je ne me rappelle pas de lui, j'avais six ans, mais il y a des photos. Ma maman veut bien que je les regarde, mais moi j'y tiens pas.... Ce qui m'embête surtout, c'est que je ne sais pas pourquoi il s'est suicidé. Ma maman non plus. Je le lui ai demandé. Ou elle le sait pas, ou elle ne veut pas me le dire. Mon pépé et ma mémé non plus ne savent pas* ».

Je tente de lui dire que les adultes n'ont pas toujours les réponses à ces questions-là, que ce n'est pas facile à accepter, mais qu'il y a des questions sans réponses. Son père lui-même, peut-être, ne savait pas exactement lui-même. Souvent, les gens qui se suicident sont malades dans leur tête, ils ne sont pas vraiment eux-mêmes, au moment où ils se suppriment.

Frédéric demande à ce que je lui raconte à nouveau l'histoire et veut l'écrire. Je lui conseille de se limiter à un passage du conte, de son choix, souhaitant l'aider à formuler un objectif réalisable pour lui.

Est-ce fortuit de sa part, d'avoir « *oublié* » deux épisodes dans lesquels il était question de secrets, et, de plus, dans un de ceux-ci, d'une clef secrète volée à la mère ? J'avais proposé ce conte à Frédéric parce qu'il met en scène la victoire de la vie sur la mort, et les nécessaires épreuves d'un garçon pour atteindre la maturité. De nombreux symboles y figurent, dont ceux, justement, concernant les secrets dévoilés. Le fait que le garçon se souvienne très bien de l'histoire, excepté des deux péripéties qui concernent le secret, montre qu'il a bien « *entendu* » les messages de ce conte. Il semble qu'à partir du moment où nous avons pu parler de cette mort du père une première fois, et bien qu'il soit toujours sur la défensive, Frédéric puisse à présent aborder le sujet et verbaliser son angoisse, et surtout son ambivalence : savoir et ne pas savoir. Sa mère « *savait-elle* » des choses qu'elle refusait de lui dire ? Il y avait cet interdit de parole avec elle sur ce point, qu'elle avait en quelque sorte posé, et qu'il s'était lui-même donné. Même s'il lui était arrivé de la questionner, il ne le faisait plus. Le renvoyer à lui-même, à l'acceptation possible de questions qui restent sans réponses, c'était évoquer toutes les énigmes qui ne peuvent être résolues, les points de butée, les limites de la connaissance de toute personne humaine, limites à laquelle la rééducatrice se trouve confrontée, elle aussi.

Je m'interrogeais sur la manière de parler à la mère à propos de ce tabou de parole entre elle et son fils, comment l'inciter à lever celui-ci, sans dévoiler les propos de Frédéric en séance. Par le cadre rééducatif posé, je m'étais engagée auprès de celui-ci à la discrétion vis-à-vis de ce qu'il faisait ou disait en rééducation. Il était préférable, pensais-je, que ce soit elle qui rompe ce silence, puisque c'est elle qui avait fermé la parole. Comment remplir la fonction de tiers entre l'enfant et la famille, sans trahir l'enfant, sans dévoiler ce qui se jouait pour lui dans l'espace-temps rééducatif ?

La mère demande justement à me rencontrer. Elle est seule. Avec toutes les précautions possibles, j'évoque avec elle le questionnement de Frédéric à propos de la mort de son père, je lui demande où en sont les choses. Elle décrit son fils comme « *écorché vif* » et rapporte que, justement, (nous sommes le 12 octobre), elle se demandait comment allait se passer le premier novembre avec Frédéric et sa sœur, qu'elle n'avait jamais encore emmenés au cimetière. Elle admet que son fils tente de la protéger, sans doute : - *Moi, je dis ce que j'ai à dire, mais pas lui, c'est vrai, il « rentre » beaucoup et il ne veut pas me faire de peine. Sa maman, c'est tout pour lui.* Elle se déclare décidée à aborder le sujet avec Frédéric, « *dès que l'occasion se présentera* ».

Le fait d'avoir eu cet entretien hors de la présence de Frédéric avait l'avantage, me semble-t-il, de laisser la mère libre de faire cette ouverture à son fils, et au moment le plus propice, selon elle.

En séance, Frédéric se lance dans les puzzles et il me demande d'en faire un avec lui. Il est très intéressé, actif et réussit bien.

Nous sommes à la *mi-novembre*. La mère, entrevue à peine, m'a simplement dit qu'elle n'a pu parler à son fils. Suit une période pendant laquelle Frédéric fait à nouveau « *n'importe quoi* ». Il ne respecte plus les règles de séance admises jusque-là. Il semble dans une phase « *régressive* ». Cependant des thèmes phalliques émergent. Il modèle « *un chien* » et m'annonce : - « *Faut pas regarder ! Vous allez rigoler... j'en suis sûr... ou vous allez pleurer, mais ce sera ma faute... tant pis ! regardez, il fait pipi !* »

L'expression pulsionnelle domine, comme pour un dernier « *baroud d'honneur* », avant de pouvoir être assagié.

N'est-ce pas, également, pour Frédéric, à partir de thèmes nettement phalliques, affirmer son besoin de maîtrise, son besoin d'emprise sur le monde et sur lui-même ? N'est-ce pas affirmer qu'il ne veut plus être « *un jouet* » qu'on lave, habille et couche, mais un sujet qui se « *prend en mains* », responsable des rires ou des pleurs de l'autre, responsable de sa propre vie ? « *Tant pis si vous pleurez* », dit-il à travers moi, dans le transfert, à sa mère. Le choix des puzzles par le garçon est sans

doute un autre indice d'un « *retournement passif-actif* » selon l'expression de WINNICOTT¹⁰, dans un processus de tâtonnement concernant la reconstruction de son histoire et de lui-même.

L'IMAGINAIRE COMME ESPACE DE RECOURS

Je raconte à Frédéric le conte « *Billy et son taureau* »¹¹. Il est très attentif au cours de cette histoire. Il semble captivé et ne fait exceptionnellement rien de ses mains pendant ce temps. Le garçon dit que « cela va mieux en classe » pour lui à présent. Nous parlons de ce qui peut empêcher de bien travailler à l'école.

Je restitue notre dialogue :

F : - *Moi, ça a été la mort de mon papa... et puis surtout l'accident de ma maman ; ça, ça m'a beaucoup inquiété et ça m'a empêché de travailler. J'y pensais tout le temps et j'avais peur qu'elle reste paralysée. C'était ma mémé qui me gardait et elle ne me disait pas...*

J : - *Tu avais vu ta maman ?*

F : - *Oui, mais je savais pas bien, aussi je me faisais toujours du souci et maintenant ça m'inquiète toujours.*

J : - *Tu en as parlé avec ta maman ?*

F : - *Oui, il y a quelque temps... c'est elle qui en a parlé.*

J : - *Et cela t'a fait du bien ?*

F : - *Oui, un peu. Mais je n'aime pas qu'on en parle... J'essaie de ne pas y penser... Mais c'est surtout l'accident de ma maman qui m'a tracassé...*

J : - *Et cela, tu lui en as parlé, tu le lui as dit ?*

F : - *Non.*

Je lui renvoie qu'il peut toujours essayer de n'y plus penser, mais qu'il vaut mieux pouvoir en parler si l'on en a besoin plutôt que d'être obligé de tout garder dans sa tête jusqu'à ce que cela fasse mal...

Ainsi, Frédéric, tout en déclarant qu'il « *essaie de ne pas y penser* », évoque de lui-même cette énigme de la mort de son père. Sa mère a donc dit quelque chose à ce sujet. Frédéric confirme cependant mon hypothèse que ce qui a fait traumatisme, c'est l'accident de la mère et l'angoisse qui y était attachée. Je découvre ainsi un autre « non-dit » : celui qui concernait une paralysie éventuelle de la mère. C'était peut-être une autre question à laquelle les adultes ne pouvaient pas apporter de réponse immédiate ? Il semblerait que, quoi qu'il en soit, beaucoup de mots ont manqué pour l'enfant, autour de ces événements dramatiques, et que, de ce fait, il n'a pas pu les élaborer. D'où la seule solution, inefficace, qu'il a tenté de mettre en place pour se défendre de l'angoisse : tenter de les refouler. C'est ce qu'il explique à sa manière aujourd'hui. Ses symptômes : agitation et instabilité psychomotrice, étaient les effets, les décharges motrices, de ce qui avait échappé au refoulement, et qui n'avait pu être sublimé dans des apprentissages, par exemple.

Lors de la rencontre suivante, Frédéric me demandera si l'on a terminé de raconter l'histoire : « *Billy et son taureau* ». Il sera capable de tout restituer en détail, sauf un : le garçon doit se tailler une ceinture dans la peau de son ami le taureau, quand celui-ci est mort, pour devenir très fort. Il me demande alors de lui raconter à nouveau l'histoire, et il veut que je lui écrive le titre du livre sur un papier : il veut l'acheter. Frédéric, pendant ma lecture, se promène dans la pièce, mais écoute. Il paraît très touché, comme à la première lecture, par la mort du taureau.

¹⁰ WINNICOTT, D.W., 1971, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, NRF Gallimard, éd. 1986, 213 p., p. 73.

Premier temps du jeu : temps pulsionnel de "non-jeu". WINNICOTT insiste sur l'aspect corporel du jeu : le corps est impliqué dans le jeu, dans la manipulation et dans l'excitation corporelle. Cette dernière ne cesse de constituer une menace pour le jeu et pour le moi, dès qu'elle risque de ne plus pouvoir être contenue.

Dans un premier temps, l'objet doit être passif pour supporter le "non-jeu" de l'enfant dans lequel la pulsion se donne à plein. C'est ce qui permet que se constitue "un pare-excitation, une première boucle du temps du jeu"¹⁰.

L'enfant peut ensuite retrouver la maîtrise de son jeu.

Deuxième temps du jeu : le "retournement passif-actif". L'espace psychique du jeu est ainsi "trouvé-créé" et acquiert une existence. Cette période, nommée transitionnelle par WINNICOTT, montre en réalité sa permanence au cours du développement de l'enfant. Ce dernier la reconstituera pour expérimenter tous les objets de ses jeux, réalisant ainsi une chaîne "qui va des phénomènes transitionnels au jeu, du jeu au jeu partagé et, de là, aux expériences culturelles".

¹¹ Rapporté par Miss Sara CONE BRIANT, *Comment raconter des histoires à nos enfants*, tome 2, Fernand Nathan, p. 260 à 271 (Conte irlandais).

Ce conte semble avoir eu des résonances dans l'imaginaire du garçon et lui avoir apporté quelque chose, puisqu'il souhaite l'entendre à nouveau et même le conserver, « *en achetant le livre* ».

UNE PAROLE QUI CIRCULE

Lors d'un entretien, *fin janvier*, la mère rapporte qu'elle a rencontré un psychologue avec Frédéric en vue d'une orientation dans une section agricole de collège. Elle a un regard positif sur son fils : - *Je dis, question d'être bête, il a failli... Je remarque qu'il a vachement mis un bon coup depuis que vous vous en occupez... (sic)*.

J'évoque le fait que Frédéric avait trop de choses qui l'encombraient et n'était pas disponible pour bien travailler en classe. Ce à quoi la mère répond :- *Il avait pas la tête à l'école. Il pensait tout ailleurs qu'à l'école.*

J'ajoute alors : *Frédéric m'a dit que vous aviez pu parler ensemble de tout ce qui le préoccupait...*

La mère regarde son fils en disant : - *Voilà. Oui, maintenant il a dit que c'était fini et on n'en parlait plus à personne. Il a dit maintenant tu as un autre mari...*

(Frédéric se cache le visage dans la jupe de sa mère)

Je demande à Frédéric pourquoi il se cache la tête. Est-il toujours aussi gêné de parler ?

Frédéric - *Non...* Frédéric relève le visage, avec un sourire épanoui... *Non...*

Je tente de souligner alors la différence importante entre ne pas avoir le droit de dire et ne pas avoir besoin d'en parler. J'avance que sa mère est heureuse, qu'elle peut désormais entendre ses questions, qu'il n'a pas à avoir peur de lui faire de la peine.

La mère confirme mes paroles à son fils.

Elle évoque ensuite à nouveau son propre accident qui a beaucoup perturbé Frédéric et qui est encore une source d'angoisses pour lui.

Je m'adresse à Frédéric : - *Ton inquiétude est restée et tu as peur pour tous ceux que tu aimes.*

Frédéric raconte alors qu'il a guetté le bruit du tracteur, la veille, parce que son « père » n'était pas rentré à la nuit.

Je souhaite insister sur la nécessité de « dire », lorsque j'affirme à Frédéric : - *Cela peut te faire du bien de dire : « Je me suis inquiété pour vous »*

La mère confirme l'évolution de la situation de communication familiale et reconnaît la possibilité nouvelle d'expression de ses angoisses de la part de son fils : - *Oui, maintenant, il le dit.*

En se cachant le visage, Frédéric semblait retrouver, dans un premier temps, une réaction de fuite. Mais la situation a évolué, la parole a pu circuler à nouveau, et une impression de soulagement se dégage, manifestée par son sourire épanoui. Le « *voilà* » de la mère, ponctue mes propos et les confirme en même temps à l'intention de son fils, tout en le regardant.

Cet entretien n'avait pas pour objectif de libérer une parole qui s'était déjà dite, mais de la reconnaître comme libre, comme de souligner l'importance de l'expression des angoisses : peurs devant la mort, devant les accidents. Il s'agissait de pouvoir dire simplement : il y a des peurs, des sentiments qui existent, angoissants ou agréables, il est bon de les reconnaître, de pouvoir se les dire, de les regarder en face pour les accepter et avoir une possibilité d'action sur eux, plutôt que de se cacher la face, serait-ce « *dans la jupe de sa mère* » ...

Frédéric semble avoir beaucoup évolué, parce qu'à présent il peut affronter ses ressentis, ses angoisses, comme des éprouvés qui lui appartiennent, alors qu'au début de nos rencontres, il ne pouvait même pas les évoquer. Il fuyait, et construisait des défenses rigides pour tenter de ne pas les voir. Il peut dire à présent : « *J'ai eu peur, je me suis inquiété* », comme sa mère le rapporte ici. *Il se (re)trouve*, comme une personne « totale ».

Je vous propose une synthèse de ce processus rééducatif de Frédéric que nous venons de dérouler ensemble. Je l'ai appelée

DES MOTS « ENTRE-DITS » AU « POUVOIR APPRENDRE »

Ainsi au cours de son processus rééducatif, Frédéric a pu « poser » ce qui l'encombrait, et sa mère, suite à nos échanges à ce sujet, a pu oser ouvrir une brèche dans l'interdit de parole qui avait été plus ou moins explicitement posé entre eux, dans un souci de se protéger mutuellement. Frédéric a osé dire ses sentiments, ses angoisses. Il n'en a pas été détruit, et il n'a pas détruit sa mère.

Quelles sont les différentes étapes du processus rééducatif de Frédéric ? Quelles sont celles de son développement ?

1. Pendant une première période, rien ne semblait vraiment changer, bien que Frédéric réalise des acquis. Il semblait alors que ceux-ci restaient « en surface ».
2. Un événement est venu faire rupture, provoquer une brèche, un écart dans cette relation trop « lisse » et sans profondeur. L'angoisse a émergé, et avec elle, des sentiments, des affects, des désirs « interdits ». Des mots ont pu être dits, « entre-dits ».
3. Si une crise en a émergé, elle a inauguré une période de tâtonnement à la recherche de soi-même. La pensée du garçon pouvait alors accueillir des émotions, des sentiments venus d'ailleurs, et en particulier, de l'imaginaire culturel des contes. Un mouvement dialectique pouvait s'instaurer entre cet imaginaire culturel et l'imaginaire « privé » du garçon, qui pouvait désormais prendre forme et s'exprimer, sous une forme acceptable et communicable.
4. Frédéric a pu, dès lors, aborder une quatrième période : celle de la reconstruction de lui-même, celle de la construction de ses capacités à apprendre. L'objet tiers pouvait exister, l'objet culturel pouvait y prendre place, et ouvrir vers les apprentissages de la classe.
5. La séparation, le travail de deuil de la relation rééducative pouvait s'élaborer à son tour, pour préparer l'arrêt de la rééducation.

Nous pouvons noter au passage que, d'une manière qui semble paradoxale par rapport à notre propos, un des indicateurs qui montre que l'enfant va mieux, qu'il est suffisamment séparé de ses premières attaches pour s'intégrer dans la collectivité scolaire, pour, en particulier apprendre et travailler seul, capacités attendues d'un élève par l'école, est qu'il s'est constitué un espace mental privé, qu'il peut ne plus « TOUT dire à maman », qu'il éprouve du plaisir à avoir des petits secrets...

Sous la forme d'une vignette clinique très rapide, je rapporterai comment l'espace rééducatif a pu constituer un lieu tiers pour qu'une parole circule entre un autre enfant, Alex, et son père.

4. Des mots peuvent se dire pour Alex, dans « un lieu tiers »

La mère d'Alex était venue, et avait donné son accord quant aux séances préliminaires, qui commencèrent, et à un éventuel travail rééducatif de son fils. Le père avait été prévenu par l'intermédiaire de son avocat, et avait demandé un rendez-vous séparé. Cette rencontre avec son père était très importante aux yeux du garçon, et il l'attendait avec impatience, comptant les jours, me demandant à plusieurs reprises confirmation du jour et de l'heure.

Le père d'Alex est venu. Il est arrivé, très agressif: « Vous savez, je suis venu, mais jusqu'au dernier moment, je ne savais pas si je viendrais. C'est une amie qui m'a convaincu, en me disant: « Qu'est-ce que tu risques? Moi, je n'y crois pas à tout cela, les aides « psychologie » et tout le reste...Alex a déjà eu une aide au CPPM 12 quelque chose, et ça n'a servi à rien...C'est encore un coup de ma femme pour m'attaquer... »

Je l'ai invité à s'asseoir. Je m'étais donnée deux objectifs pour cette rencontre: obtenir son autorisation pour la rééducation d'Alex, et souligner l'importance pour le garçon de voir son père.

Alex est allé s'asseoir à l'autre table. Il a repris ses constructions habituelles avec des « lego », mais il est intervenu de temps en temps. J'ai expliqué au père les raisons de mon intervention auprès de son fils, les objectifs de mon aide, ses conditions, les différentes étapes qui avaient déjà eu lieu, à partir de la rencontre d'Alex avec sa mère. J'ai insisté sur l'importance de son autorisation, pour qu'Alex s'autorise, lui-même, à faire vraiment ce travail. Le père s'est détendu peu à peu, et nous avons pu aborder, ensemble, les divers points prévus, comme les relations du père avec son fils.

Nous avons pu parler longuement de la situation difficile d'Alex, partagé entre ses parents. Puis le père a évoqué la situation inextricable dans laquelle il se trouvait pris lui aussi, entre son ex-femme et sa nouvelle compagne, entre ses enfants, nés du premier mariage, et le bébé qui venait de naître. Le rejet était présent de tous côtés au sein des deux familles. Le père a exprimé que ses enfants étaient en quelque sorte « otages » et enjeux des problèmes des adultes. Il a reconnu la grande préoccupation de son fils par rapport à ces problèmes, et la nécessité pour lui d'en élaborer quelque chose et de se situer, de se trouver une place. Il s'est déclaré, en fin de compte, d'accord pour cette aide, et a souhaité que nous nous rencontrions à nouveau, dans quelque temps.

12 C'était au Centre Médico Psychologique.

Lorsque nous nous sommes revus, j'ai demandé à Alex ce qu'il avait pensé de cette rencontre avec son père, et ce qu'il en avait retenu: « Oh, j'ai pas bien écouté quand il parlait...mais j'ai entendu qu'il m'aimait!... »

Alex a pu entendre, ce qui lui importe surtout de savoir, à l'heure actuelle: son père ne l'abandonne pas, même s'il ne vient pas le chercher le week-end, il pense à lui, il l'aime toujours, même s'il ne le lui dit pas. Le « lieu tiers » rééducatif, semble avoir pu offrir une certaine « neutralité » par rapport aux conflits qui agitent actuellement sa famille. La rééducatrice, par son extériorité avec les conflits familiaux, mais aussi par son implication dans une relation singulière avec le garçon, pouvait jouer le rôle d'un « tiers » pour une parole dite, entre eux. Dans le même temps, elle ne se mettait pas en position de juger le père mais de l'entendre, dans sa difficulté actuelle. La présence d'un tiers a permis que ce père qui n'avait pas rencontré son fils depuis plusieurs mois exprime devant, et à son fils, ses propres difficultés. Le fils a pu en entendre quelque chose.

5. Le cadre rééducatif comme institution du tiers

QU'EST-CE QUI EST PROPOSE A L'ENFANT ?

En référence aux théorisations de WINNICOTT, ou de KAËS¹³, nous pouvons avancer que proposition est faite à l'enfant d'une « aire de transitionnalité », d'un espace d'expression, d'élaboration, de symbolisation, de sublimation, dans une rencontre médiatisée. Une relation sans cesse référée à un tiers symbolique, objet ou personne, permet d'éviter les enfermements duels imaginaires et mortifères¹⁴. Dans *Jeu et réalité*, WINNICOTT définit l'espace transitionnel comme « une aire neutre d'expérience qui ne sera pas contestée, où l'enfant sera en sécurité ».

On peut considérer que le cadre rééducatif est constitué de différentes dimensions :

- Le rappel de ce pour quoi l'on va se rencontrer, et l'énonciation des règles qui régissent cette rencontre
- un cadre temporel (rythmicité, durée, scissions)
- un cadre matériel et technique (le lieu, les objets, les règles qui concernent ces dimensions du cadre, l'utilisation des médiations, les méthodes...)
- un cadre psychique (c'est celui qui est assumé par l'adulte rééducateur mais aussi par l'enfant dans ses capacités d'auto-réparation et à faire alliance, c'est-à-dire à nouer une relation positive avec un adulte)
- et un cadre théorique (les référents théoriques de la pratique ou pôle scientifique de la praxis).

LE CADRE DOIT REMPLIR CERTAINES FONCTIONS

Le cadre, que le rééducateur pose dès la première rencontre, dont il se porte garant et dont il fait partie intégrante, doit garantir à l'enfant les fonctions :

- d'écoute de l'enfant et de ses préoccupations
- sécuritaire, protectrice
- contenante
- conteneur
- étayante pour le Moi de l'enfant
- symbolique
- limitative
- différenciatrice
- structurante (lorsque l'enfant intériorise progressivement et fait siennes les différentes fonctions du cadre)

Dans ses fonctions contenante et conteneur, étayante, le cadre permet d'accueillir et de contenir sans en être détruit les paroles et les productions de l'enfant, ses projections, ses manifestations pulsionnelles, son agressivité, la représentation de ses préoccupations, de ses angoisses. Il s'agit également de mettre des mots, de symboliser les affects et ce qui est mis en scène par cet enfant.

¹³ KAES, R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement. Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris : Dunod. coll. Inconscient et culture, 291 p., p. 63.

¹⁴ A ce sujet, les analyses de Francis IMBERT, 1994, *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de pédagogie institutionnelle*, Paris : ESF, 132 p. Yves de LA MONNERAYE, (1991, *La parole rééducatrice. La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Privat, 272 p.) insiste sur l'absolue nécessité de toujours référer la relation rééducative au symbolique.

Dans sa fonction différenciatrice, le cadre permet de séparer le dedans et le dehors, d'en appréhender les limites symboliques, de différencier l'autorisé et l'interdit, le dire et le faire, le fantasme et le passage à l'acte, la réalité et l'imaginaire. Dans sa fonction limitative, il peut aider à séparer les espaces des parents et celui de l'enfant, aidant cet enfant à se construire un espace privé et un accompagnement parental interne qui le guidera dans ses choix, dans ses actes. Si ce cadre est posé et maintenu lors du travail avec l'enfant, il est tout aussi nécessaire de le maintenir lors de la rencontre avec les parents et il peut jouer alors des fonctions similaires. Il peut constituer un étayage important pour recréer du lien. Le cadre doit être hors menace pour l'enfant et ses parents. Il assume alors une fonction de garant de la relation entre les personnes en présence et permet que le rééducateur soit un tiers. Les exemples cliniques que nous avons rapportés en apportent des illustrations.

En guise de conclusion : Le cadre comme tiers

Lors de l'analyse des rencontres avec Frédéric, j'ai noté au passage comment les règles posées par le cadre protègent l'enfant de l'intrusion intempestive des « désirs de guérir » du rééducateur. Le cadre a pu constituer ainsi un « garde-fou », lorsque je me désolais de voir les choses piétiner, s'enliser à mes yeux, lorsque j'aurais pu m'impatienter. Le rééducateur, mais avant lui l'enseignant qui a le plus souvent été demandeur de cette aide, les parents, éprouvent tous le désir que l'enfant aille mieux, qu'il soit au plus vite un écolier inscrit d'une manière constructive dans la collectivité scolaire et un élève qui apprend avec ses camarades, en classe. Mireille CIFALI évoque cette pression qui peut s'exercer sur l'enfant : « Lorsqu'un enfant est en difficulté, ce n'est pas un adulte seulement qui désire qu'il y arrive, mais 2,3,4. Le voilà talonné, avec pour seule issue l'adoption d'une position de résistance. On oublie que ce n'est ni la proximité ni notre volonté à tout prix qui peuvent lui permettre de se greffer sur ce qu'il rejette.

...cela nous oblige à faire le deuil de notre activisme, que nous travaillions à nous tenir à la bonne distance, sans abandonner, sans renoncer... »¹⁵

Or, plus les choses ont été bloquées, enfouies, refoulées, plus il faudra de temps pour qu'elles émergent, pour que la parole se libère, s'élabore, pour que l'enfant réalise un processus rééducatif qui le conduira d'une position dans laquelle il subit les événements à une position d'élève qui prend en main ses apprentissages. Jacques LEVINE nomme « pédagogie de la transitionnalité » cet accompagnement d'un enfant plongé dans une lutte primaire contre l'adversité, dont la pensée syncrétique est dominée par l'imaginaire du pire vers une pensée rationnelle, conceptuelle, libérée des menaces existentielles. Ce processus ne sera pas exempt de stagnations, de retours en arrière. Le temps rééducatif ne peut se confondre avec le temps scolaire et le rééducateur n'en est pas le maître. Une collaboration étroite entre parents, enseignants et rééducateur est indispensable pour que chacun comprenne mieux, accepte ce qui se passe pour l'enfant et œuvre, dans le respect des places et des fonctions respectives. Dans toutes ses dimensions, le cadre posé joue un rôle de tiers, de référence commune. Il garantit des qualités d'écoute, de bienveillance et de non-jugement, de patience, de non-intrusivité, de discrétion vis-à-vis de la parole de l'enfant et de toute personne concernée par cet enfant.

Au moment où certains psychologues scolaires militent activement pour ne plus intervenir dans l'école qu'en fonction de besoins dûment identifiés et selon leurs champs singuliers de compétences, les rééducateurs de l'Education nationale, parce qu'ils ont travaillé la question du cadre, de ses constituants et de ses effets, affirment plus que jamais l'importance, pour remplir leurs missions, d'être dans l'école, dans la fiabilité, la régularité et la continuité d'une présence, dans la disponibilité d'une écoute. Cette présence effective leur permet d'exercer la fonction de tiers entre l'enfant et les apprentissages, l'enseignant et l'enfant, les parents et l'école et, quelquefois, entre les parents et l'enfant voire entre les parents eux-mêmes, lorsque des mots ne parviennent pas à se dire. Nombreux sont les rééducateurs qui ont entendu comme moi des parents se dire, à la fin d'un entretien à propos de leur enfant : « *Il faudrait peut-être que nous nous mettions d'accord entre nous, en effet, sur ce que nous exigeons de la part de notre fils...* ».

Notes

(p. 2) Nous référant à Piera AULAGNIER (1975), nous faisons correspondre :

- le mot « *éprouvé* » avec ce que cet auteur désigne comme ce qui peut être représenté sous la forme de « pictogramme », dans le registre de l'originaire, c'est-à-dire de « *pré-représentations* » ou premières représentations de notre vie, avant même l'apparition des mots. Ces pictogrammes demeureront le seul moyen rudimentaire de représenter des sensations corporelles qu'aucun mot ne peut traduire ;

¹⁵ Mireille CIFALI, 1994, Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique, Paris : PUF, coll. L'éducateur, 294 p., p. 219.

- le mot « *affect* » avec ce qui est éprouvé par le sujet dans le registre du primaire, c'est-à-dire le plaisir ou le déplaisir
le mot « *émotion* » avec les effets dans le corps des affects et des sentiments (pouvant être conscients et mis en mots) dans le corps.

(p. 10) WINNICOTT, D.W., 1971, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, NRF Gallimard, éd. 1986, 213 p., p. 73.

Premier temps du jeu : temps pulsionnel de « non-jeu ». WINNICOTT insiste sur l'aspect corporel du jeu : le corps est impliqué dans le jeu, dans la manipulation et dans l'excitation corporelle. Cette dernière ne cesse de constituer une menace pour le jeu et pour le moi, dès qu'elle risque de ne plus pouvoir être contenue.

Dans un premier temps, l'objet doit être passif pour supporter le « non-jeu » de l'enfant dans lequel la pulsion se donne à plein. C'est ce qui permet que se constitue « *un pare-excitation, une première boucle du temps du jeu* »¹.

L'enfant peut ensuite retrouver la maîtrise de son jeu.

Deuxième temps du jeu : le « retournement passif-actif ». L'espace psychique du jeu est ainsi « trouvé-crée » et acquiert une existence. Cette période, nommée transitionnelle par WINNICOTT, montre en réalité sa permanence au cours du développement de l'enfant. Ce dernier la reconstituera pour expérimenter tous les objets de ses jeux, réalisant ainsi une chaîne « *qui va des phénomènes transitionnels au jeu, du jeu au jeu partagé et, de là, aux expériences culturelles* ».

Bibliographie

Billy et son taureau, Rapporté par Miss Sara CONE BRIANT, *Comment raconter des histoires à nos enfants*, tome 2, Fernand Nathan, p. 260 à 271 (Conte irlandais).

ABRAHAM, N., TOROK, M., 1987, *L'écorce et le noyau*, Paris : Flammarion.

BETTELHEIM, B., 1976, *Psychanalyse des contes de fées*, Robert LAFONT, 512 p.

BION W.R., 1962, *Aux sources de l'expérience*, PUF, bibl. de psychanalyse, 2^e éd. 1981, 137 p.

CIFALI, M., 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris : PUF, coll. L'éducateur, 294 p.

DOLTO, F., 1987, *Tout est langage*, Paris : Carrière, Vertiges du Nord, Le livre de poche, 191 p.

GRIMM, « *Jean-de-Fer* », *IN Contes*, 1989, Gallimard, coll. Folio, 404 p., p. 291 à 302.

IMBERT, F., 1994, *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de pédagogie institutionnelle*, Paris : ESF, 132 p.

KAES, R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement. Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris : Dunod. coll. Inconscient et culture, 291 p.

LA MONNERAYE, (Y., de), 1991, *La parole rééducatrice. La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Privat, 272 p.

TISSERON, S., 1992, *Tintin et les secrets de famille*, Paris : Aubier, 202 p.

WINNICOTT, D.W., 1971, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, NRF Gallimard, éd. 1986, 213 p.

Autres exemples évoqués lors des échanges :

- Kaled, non-dit sur l'adoption. L'enfant a lui-même trouvé des réponses à partir du mythe d'Œdipe (et en particulier du passage cité plus haut)
- Gwendoline. La mère a fait une démarche pour ME demander de l'aider à DIRE à sa fille que le père de la petite sœur n'était pas son père à elle. (Elles avaient vécu avec cet homme dans une autre région jusqu'aux 3 ans de Gwendoline puis s'étaient sauvés face aux violences subies. La fillette ne semblait en avoir aucun souvenir et la mère n'avait jamais pu parler de cette époque. La mère a pris rendez-vous, elle est venue avec sa fille et a apporté des photos de Gwendoline, de l'appartement et du père. La fillette les a découverts en ma présence, incrédule. Elle a cependant reconnu un petit vase photographié dans une étagère). La fillette, à la fois encoprésique et très constipée a été suivie ensuite au CMP.

