

Le 16 mars 2004, AREN 21, Conférence tout public, 20 H, Espace Jean Bouhey, LONGVIC (DIJON)

« Tu dépasses les bornes !!! »

Du débordement pulsionnel à la capacité de penser ses actes

Jeannine DUVAL HERAUDET

Argument :

Nous sommes parfois désemparés, sidérés, exaspérés, par ces enfants, les nôtres ou ceux des autres, dont le comportement « dépasse les bornes ». Soit leur trop d'excitation, d'agressivité, d'exigences, s'exprime directement dans des agir pulsionnels, soit ils semblent tester sans cesse les limites des adultes, jusqu'à ce que « l'usure » nous incite à céder, ou jusqu'à ce que nous soyons poussés à bout...

S'il est toujours nécessaire de s'interroger sur ce qui agite ces enfants, sur ce qui les angoisse, les encombre, s'il est indispensable de leur donner les moyens de l'exprimer autrement, ces débordements interrogent également les exigences, les limites et les interdits que nous n'avons pas su ou pas pu clarifier pour nous-mêmes, rendre cohérents, signifier à l'enfant, maintenir dans la durée. C'est en effet avec l'aide de l'éducation, et en premier lieu celle de ses parents, que l'enfant va d'une part mobiliser l'énergie de ses pulsions vers des buts et des objets socialement et culturellement valorisés, et d'autre part parvenir à s'inscrire dans les règles sociales. C'est parfois là que ce noue l'angoisse de l'enfant.

Certains enfants ont besoin d'un accompagnement spécifique afin de parvenir à réaliser ces processus et accéder à des modes de pensée qui leur permettront de devenir écoliers et élèves. Nous montrerons à partir de brefs exemples cliniques comment l'accompagnement rééducatif a aidé certains enfants dans ces élaborations, lors de rencontres singulières ou en petits groupes ¹.

Le titre que les collègues rééducateurs ont proposé à notre réflexion de ce soir est l'expression d'une exaspération que nous allons poser d'emblée comme étant celle d'un adulte, parent, enseignant peut-être, à l'égard d'un enfant dont on nous suggère également que le comportement « déborde »... Il semble que cette question soit d'actualité, à lire les titres récurrents de nombreux écrits, à entendre les faits divers, les nombreuses émissions de télévision ou de radio sur ce sujet. Des bagarres pendant la récréation ou à la sortie des classes, il y en a toujours eu, mais il semble que les enseignants, dès la grande section de maternelle, se plaignent d'un accroissement d'enfants qui « débordent » : enfants violents, parfois dangereux pour les autres ou pour eux-mêmes, enfants dans la toute puissance, dans la non acceptation de la moindre remarque ou sanction, dans le non respect des règles qui permettent de vivre ensemble... Ces débordements par rapport aux règles, à la Loi, se transposent sur le plan cognitif par un refus ou un non respect des conseils et des consignes... « Je fais ce que je veux, quand je veux et comme je veux ».

Dans une publicité, on voit dans un supermarché un père désespéré, campé devant un caddy dans lequel un garçon hurle, hurle sans fin... Une seule solution, radicale, est proposée pour éviter ce genre de problèmes, comme s'il était inévitable que les enfants soient tyranniques et les parents dépassés : utilisez des préservatifs... Donc, nous pourrions déclarer que nous avons fait le tour de la question et nous souhaiter une bonne nuit...

Nous soutiendrons cependant qu'il existe d'autres réponses, plus complexes il est vrai. Toutefois, le champ ouvert est vaste puisque ce titre renvoie à la question du rapport que chacun entretient avec la loi, avec les règles, avec les limites, avec l'autorité. Sans nul doute, nous n'épuiserons pas cette question ce soir... Et tout d'abord, de quelles bornes parle-t-on ? Fille de géomètre, ces bornes évoquent pour moi celles qui délimitent une propriété et nous interdisent de déborder sur le champ du voisin. La relation à l'autre, le lien social, sont bien au

¹ Une partie de cette intervention a fait l'objet d'une communication, nécessairement brève dans le contexte du Colloque international « Ecole : avis de tempête » organisé par PREVENTDIF, Socrates Comenius, PARIS, du 2 au 4 octobre 2002. Le texte de cette communication est paru IN 2003, Décembre, L'ERRE n° 23 Ecole : avis de tempête ? pp. 13-16. Le texte présent a été largement repris et étoffé.

centre de cette question. Mais, pour qu'un enfant dépasse les bornes, encore faut-il que celles-ci aient été posées...

Je suis une praticienne qui a tenté de théoriser sa pratique, aussi, je partirai d'exemples cliniques.

Je structurai mon propos en quatre parties.

Dans un premier grand point, nous nous demanderons : Quel est ce besoin de bornes et de quelles bornes s'agit-il ?

Dans un deuxième grand point nous évoquerons la difficulté des adultes à poser des bornes.

Le troisième point abordera la question de la cohérence que nous, adultes, offrons ou non à nos enfants. Cette cohérence, entre autres dimensions, devrait aider les enfants à transformer ce pulsionnel qui anime tout sujet au point, parfois, de « déborder » ou de « passer les bornes ». C'est la raison du sous-titre de cette intervention : « Du débordement pulsionnel à la capacité de penser ses actes ».

Pour terminer cet exposé, je vous proposerai dans le quatrième point un court extrait d'un travail rééducatif avec un petit groupe d'enfants qui « dépassaient » un certain nombre de « bornes »...

I. Quel est ce besoin de « bornes » et de quelles bornes s'agit-il ?

Alors que je m'apprêtais à préparer cette intervention, une grande préoccupation concernant la santé d'un de mes proches a été la cause pour moi d'un stress important et a mobilisé toute mon énergie. Le danger écarté, je me suis lancée, pendant toute une semaine et avant l'heure, dans un grand ménage de printemps de la maison... qui est fort grande... Lorsque le ménage a été terminé, ma qualité de sommeil a été altérée... Je pense avoir éprouvé le besoin de décharger corporellement ce trop de tension contenue et accumulée puis de la transformer en actes que certains peuvent considérer, il est vrai, comme utiles... Lors de l'arrêt de l'activité motrice, cette tension ne pouvait plus se décharger et a fait retour dans le corporel...

Nous sommes mus par une énergie fondamentale issue du plus profond de nous-même, par une force ou un ressort dont la source ou l'ancrage sont dans le corps, une énergie qui pulse, pulse toujours... qui nous meut, et grâce à laquelle fonctionne notre appareil psychique. La théorie psychanalytique la nomme « pulsion ». C'est grâce à elle que nous apprenons, que nous allons vers les autres², que nous découvrons le monde et que nous pouvons devenir créatifs, mais c'est aussi à cause d'elle que nous pouvons être poussés à des actes qui dépassent notre volonté... Lorsque la tension pulsionnelle devient trop forte, trop pressante, elle aspire à se décharger. L'expulsion brute, directe, de cette énergie dans le passage à l'acte témoigne de cette tension qui n'a pas trouvé d'autre issue que l'agir corporel pour être libérée.

Il m'est apparu que ce qui m'avait « agitée », agite également bon nombre de ces enfants ou d'adolescents qui « débordent » et qu'elle les peut les pousser à « dépasser les bornes »... Ils restent envahis de manière répétitive par leurs pulsions et ils sont qualifiés d'instables, de violents, d'agressifs, d'insolents, de provocateurs... S'interroger sur les processus en jeu permet de se donner des repères pour leur apporter une aide.

Il nous faut en premier lieu admettre que

La pulsion qui déborde vise à se décharger...

Ainsi, Nicolas, élève de moyenne section, avait été signalé au Réseau d'aides par son enseignante pour des difficultés de compréhension, un manque de participation aux activités de la classe. Elle le disait capable de rester très longtemps sans rien faire, parlant peu, mais lorsqu'il s'exprimait, sa parole était peu compréhensible. Son comportement oscillait entre des moments où il pouvait facilement « se faire oublier » et des moments de turbulence pendant lesquels il perturbait la classe. Une petite sœur venait de naître. Le père qui travaillait en déplacements ne revenait que pour le week-end. Lorsque je rencontre sa mère, j'apprends que Nicolas dort pendant la semaine dans le lit conjugal, qu'il restitue au père en fin de semaine.

En rééducation, il construit des mises en scènes à partir de petits animaux. Dans ses premiers scénarios, les animaux « vont à la mer », et « boivent du lait ». Nicolas semble exprimer, à ce moment de son processus rééducatif, à la fois ce qu'il éprouve suite à l'intrusion de cette petite sœur, mais également une quête effrénée de « l'objet perdu », l'imgo d'une mère nourricière toute à lui.

Le garçon est plongé à tel point dans cette quête orale, que ses capacités langagières en sont altérées. Si cette quête situe la bouche comme source de la pulsion dont l'objet serait le sein, elle transforme la parole de Nicolas en une sorte de « bouillie verbale ». Dans ces moments-là, la bouche de Nicolas redevient exclusivement une bouche pour manger, et non une bouche pour parler. « Il semble qu'il garde les mots dans sa bouche », telle est la traduction que je fais en l'entendant. Nicolas semble se complaire dans un langage de la jouissance, dans une conversation privée dont la parole se situe en dehors du discours et refuse l'échange. Plusieurs fois, lorsque je lui

² La pulsion dite orale, qui vise par exemple à s'appropriier l'autre en l'incorporant, est à la base de toute identification.

parle, il m'interrompt brusquement en me disant : « Pourquoi tu me parles ? », ou bien, « Il est l'heure que je retourne en classe ». Pris dans la jouissance de la pulsion, il ne demande rien.

Le jeu est pour l'enfant expression et création. Il prend sa source et son énergie dans le pulsionnel. Cependant, lorsque la pulsion déborde, l'enfant ne joue plus.

L'**énergie** pulsionnelle, qui correspond à une poussée constante et continue, **visé un objet** le quel, scande Lacan, ne peut satisfaire complètement et définitivement l'exigence pulsionnelle. La bouche, par exemple, peut être gavée (comme dans la boulimie) mais ne se satisfait pas de la nourriture lorsque c'est la pulsion orale qui est à l'œuvre, car c'est un objet cause du désir, un objet primordial perdu qui est recherché par le sujet et cet objet ne peut être ni retrouvé tel quel, ni saisi. Le but de la pulsion est la cessation de l'excitation mais la tension ne peut être déchargée que très provisoirement et d'une manière incomplète³. Le sujet est pris dans l'intolérable de la perte, du manque, et la pulsion se réactive à sa **source**, tournant en boucle. Cette recherche qui échoue pousse le sujet à une répétition sans fin sans l'intervention d'un troisième élément qui vienne faire rupture. Pour l'instant, Nicolas ne supporte pas que j'intervienne.

On peut affirmer cependant que n'est pas un processus de maturation mais **l'intervention de l'autre** parental d'abord, relayé par les enseignants, les éducateurs, que c'est **leurs demandes, leurs exigences**, à condition qu'elles soient appropriées aux possibilités de l'enfant, qui permettent la transformation et l'élaboration de la pulsion⁴.

C'est l'adulte qui pose des limites à la pulsion débordante...

C'est **l'adulte** qui a la responsabilité d'offrir à l'enfant non seulement **des limites**, mais également **des sollicitations, des garanties, des autorisations et des encouragements** pour qu'il dépasse ses propres limites, pour qu'il grandisse, pour qu'il s'inscrive dans le lien social et dans la culture.

Le bébé doit pouvoir vivre une phase symbiotique pendant laquelle sa mère le comble, répond à tous ses besoins. Il construit ainsi l'illusion d'être tout-puissant, base indispensable à son narcissisme, lui-même fondateur de sa confiance en lui et de l'estime de soi. Cependant, dans la même période, l'illusion n'est pas parfaite, l'objet attendu n'est pas toujours disponible au moment et à l'endroit souhaité par l'enfant, et sa mère lui apprend ainsi à attendre et à différer son désir, conditions indispensables de son évolution. Très tôt également dans la vie du bébé, les parents opposent des limites qui font obstacle à la décharge de la pulsion qui est potentiellement destructrice pour l'enfant et pour son entourage. Mais il ne suffit pas que cette pulsion soit barrée. Nous pouvons comparer la pulsion à un fleuve, et le Rhône, célèbre par ses crues dévastatrices, en est un bon exemple. Qu'ont fait les hommes ? Ils ont construit des barrages et ont canalisé et transformé l'énergie du courant en électricité. Ainsi, ce qui limite permet de transformer la destructivité en créativité. De même, c'est grâce à des modifications du cours des pulsions, en particulier dans le refoulement et la sublimation, que se construit la personne et qu'elle peut s'approprier la culture dans laquelle elle vit⁵. Les parents aident leur enfant à refouler ses mouvements pulsionnels⁶, ils lui apprennent à les maîtriser et à les transformer comme à réinvestir son énergie dans des directions qui lui permettront de se développer et de grandir. Ils contiennent l'excitation de leur enfant. Ils introduisent du symbolique grâce aux mots qu'ils lui proposent pour traduire ses éprouvés corporels et ses angoisses. Tout un travail psychique de liaison des pulsions aux représentations, ouvre le champ à l'imaginaire et au symbolique, à l'exercice de la pensée.

Françoise DOLTO a montré comment les exigences de la mère permettent à celui-ci de se construire. C'est ce qu'elle a nommé **les castrations symboliques**.

Lorsque la mère repère que c'est le moment, elle impose le sevrage à son enfant. Elle dit : « STOP ! Les seins de maman ne t'appartiennent plus ». Par ses paroles et par ses actes, elle introduit une coupure qui a du sens entre son corps et celui de son bébé, et impulse ainsi le processus de sublimation qui correspond au refoulement partiel des pulsions et à leur changement d'objet. La bouche qui tète doit devenir progressivement une bouche qui parle

³ L'apaisement complet de la tension et le maximum de tranquillité ne pouvant être atteints que dans l'équilibre "définitif" de la mort. FREUD, 1924, *Problème économique du masochisme*.

⁴ Lacan J., *Séminaire XI*, p. 202

⁵ Les différents destins de la pulsion sont : Le refoulement, le renversement dans le contraire, le retournement sur la personne propre, le passage de l'activité à la passivité, l'introversion, les régressions libidinales narcissiques, la sublimation, laquelle échappe en partie au refoulement.

⁶ Le refoulement suivi du retour du refoulé peut rater la sublimation et conduire à la formation de symptômes. Nous devons cependant toujours garder à l'esprit que le symptôme est un appel, une tentative dynamique pour tenter de dire encore son désir... Parvenons-nous à nous rendre disponibles et à l'écoute pour tenter, avec l'enfant, de démêler ce qu'il en est, au lieu de nous précipiter dans la répression ou la « rectification » du symptôme, au lieu de tenter de le remettre à tout prix « dans les bornes » ou les normes, que celles-ci soient scolaires ou familiales ?

(castration orale), la tension et l'énergie libérées peuvent se porter sur l'acquisition du langage, et l'enfant peut accéder au plaisir de la parole⁷.

Lorsqu'elle repère qu'il en est capable, elle lui demande d'être propre (castration anale). Il peut désormais se retenir, et découvre le plaisir de maîtriser son environnement, lui-même et le monde⁸. Il pourra ensuite intégrer et retenir les règles et les codes de l'école. Par la castration oedipienne, la mère signifie à son garçon que son désir est tourné ailleurs, qu'elle ne sera jamais sa femme et qu'il y a un tiers qui fait séparation⁹. Le père fait de même avec sa fille¹⁰. L'enfant, désormais, peut intérioriser les limites. A partir d'une certaine acceptation de ses propres limites et du principe de réalité, l'enfant peut sortir de l'exclusive du cocon familial pour investir ailleurs, pour aborder les contraintes, les exigences mais aussi les richesses du social.

Tout enfant en bonne santé veut grandir et il en éprouve du plaisir, une fierté jubilatoire visible, sauf s'il ressent qu'il convient de rester bébé pour faire plaisir à maman, ou que c'est la seule manière pour que celle-ci ne s'effondre pas dans la dépression par exemple... L'enfant accepte de différer son désir, il parvient à accepter ces exigences nouvelles, ces limitations et les frustrations qui les accompagnent, si elles sont cohérentes, adaptées à ses possibilités, s'il peut faire confiance à l'adulte, s'il est gratifié pour ses progrès, s'il se sent aimé, en sécurité corporelle et affective. Grâce à l'étayage en continu de ses parents, l'enfant se constitue un pare-excitation contre les émergences pulsionnelles. Il intériorise cet accompagnement parental et les interdits qu'ils lui ont formulé, et se construit, entre autres, ce que la psychanalyse nomme un Surmoi¹¹.

Lorsqu'il y a échec du refoulement¹², lorsque la sublimation est insuffisante, et que se produit la sexualisation de la pensée, cette dernière bloque l'accès aux apprentissages, et livre l'enfant à des pulsions non transformées, non élaborées qui surgissent à nouveau, submergent la pensée, attirent vers elles toute l'énergie du sujet. L'enfant est excité, incapable d'attention¹³. Beaucoup d'enfants auxquels est proposée une rééducation sont dans ce cas.

Il n'est pas toujours facile cependant pour la mère de formuler des exigences évolutives cohérentes et adaptées aux capacités réelles de l'enfant. Un recours, un regard tiers s'avèrent nécessaires. Ce que Jacques Lévine nomme le « per-spective » est la fonction paternelle qui garantit à l'enfant qu'il peut éprouver du plaisir à grandir, qui lui « *transmet qu'il est porteur de quelque chose qui est intéressant et utile et que la vie vaut la peine d'être vécue, même si, momentanément, des aspects douloureux laissent penser le contraire* »¹⁴. Lorsque le père est défaillant ou trop absent, la mère doit pouvoir trouver ces repères et ces étayages dans son environnement. Un proverbe africain dit : « *Il faut tout un village pour éduquer un enfant* »...

Certains enfants, comme Nicolas, ont besoin qu'on leur offre ces castrations symboliques dont ils ont peut-être manqué ou qu'ils n'ont pas intégrées... Un jour, j'ai demandé à Nicolas, d'une manière plus accentuée sans doute, de répéter ce qu'il venait de dire, en formulant que **je désirais comprendre** ce qu'il disait. Il s'est mis en colère contre moi. J'ai eu ainsi le sentiment très net de l'avoir délogé de cette jouissance, et sa réaction confirmait les hypothèses antérieures. Lui rappelant que sa bouche était aussi une bouche pour parler, je faisais jouer au cadre rééducatif sa fonction de castration symbolique et ouvrait une brèche dans la pulsion. Dans le même temps, j'acceptais d'être pour lui, à ce moment là, un mauvais objet qui le frustrait de sa position imaginaire.

Il n'est pas facile non plus pour les parents de gérer la fameuse « phase du NON » de l'enfant. Celui-ci en effet est en plein dans l'euphorie de pouvoir se déplacer seul, de partir à la découverte du monde. Il jouit de son nouveau pouvoir de maîtrise sur son environnement immédiat et développe des positionnements de toute-

⁷ La mère aura également le devoir d'exiger de son enfant, dès qu'il en a les capacités, qu'il formule ses demandes par des mots compréhensibles par d'autres qu'elle. Or, si la mère attend que son bébé se lasse du biberon par exemple pour le lui enlever, elle instaure la toute-puissance de l'enfant et ne l'incite pas à grandir.

⁸ Si de l'extérieur ne peut venir que la répression des pulsions, la maîtrise vient de l'intérieur du sujet.

⁹ Cette coupure d'avec le fusionnel est une fonction paternelle nommée métaphore paternelle et Jacques Lévine la nomme le « per-cutant ». La mère ne l'entretenant plus dans l'illusion de le combler et qu'il la comble, l'enfant peut désirer ailleurs. Par la castration oedipienne et le déclin de l'Oedipe, l'enfant, garçon ou fille, se positionne dans une position tierce, par rapport à ses parents. Il n'est plus le centre par lequel tout passe, et il accepte que ses parents aient une vie de couple autonome. Son autonomie personnelle par rapport à eux se construit par la même occasion.

¹⁰ Le refoulement des pulsions phalliques, des désirs interdits et la possibilité de sublimation des pulsions déssexualisées permettent à l'enfant d'investir ailleurs. Le refoulement ouvre au questionnement du "A quoi ça sert?" et à la découverte de la différence de sexes, à la découverte de l'altérité.

¹¹ Dans le même temps, il construit les fondations d'un Idéal du Moi acceptable qui prendra en compte le principe de réalité et ses propres limites (cet Idéal du Moi sera une des constructions de l'adolescence).

¹² Cependant, comme l'énonce Jacques Lacan, le pulsionnel est « *quelque chose qui a un caractère irrépressible à travers même les répressions* », et ce travail de transformation de la pulsion est, pour chacun de nous, « un chantier à vie ». (LACAN, J., 1964, *Séminaire XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Seuil, 1973, p. 182)

¹³ Nombre d'enfants qui ne parviennent pas à investir les apprentissages scolaires sont dans ce cas.

¹⁴ Jacques LEVINE, *La loi et le défi*, p. 4

puissance, de mégalomanie, qui ne supportent ni entraves, ni limites, et qui s'opposent aux exigences parentales. « J'oppose un non systématique à tout ce qui m'est proposé ; Je ferai caca si je veux, quand je veux, où je veux » par exemple... Donc, je me retiens lorsque je suis sur le pot, je fais juste après dans la culotte, j'ai le moyen de refuser quelque chose à maman, je possède un moyen d'emprise sur elle. Un cycle infernal peut s'enclencher, le conflit ouvert mère-enfant se cristalliser autour de la question de la propreté, à moins que ce soit autour de celle de la nourriture... « Mange !... » « J'en veux pas !... » « J'aime pas !... »

Ceci nous conduit à aborder ce qu'il en est de la difficulté des adultes à poser des limites à l'enfant et à les tenir.

II. De la difficulté des adultes à poser des bornes

En 1882, date de l'instauration de l'école laïque, gratuite et obligatoire dite « de Jules FERRY », comme au début du 20^e siècle, l'éducation de l'enfant est conçue comme devant être coercitive, la souffrance étant en quelque sorte une « école de la vie ». Il faut redresser l'enfant et extirper ses mauvais penchants naturels, par la menace, au besoin par le fouet, le martinet, afin de le conduire d'un état de « sauvage » à celui d'un homme civilisé. Dans la même veine, des histoires moralisatrices participent à l'éducation des enfants. Telle est « L'histoire du suceur de pouces », dessinée par Hoffmann¹⁵.

Dans ces histoires, il s'agit toujours d'enfants désobéissants ou affligés de quelque défaut, ce dont ils sont invariablement et cruellement punis. Le livre pour enfants de Hoffmann, a connu un énorme succès (plus de 100 éditions du vivant de l'auteur) et il est encore régulièrement réédité en Allemagne.

A partir des années 1950, les psychologues et les psychanalystes dénoncent légitimement ce modèle éducatif dans lequel l'autoritarisme, qui conduit à des dérives comme le sadisme, est souvent confondu avec l'autorité. A partir des années 1960, il est préconisé de donner la première place à l'écoute de l'enfant et de ses besoins, au déploiement de ses potentialités et de son désir. Ce positionnement, qui atteint son point culminant en 1968 avec le refus de toute autorité, le refus des contraintes, et l'évitement du conflit, s'exprime dans des slogans tels que « Il est interdit d'interdire ». Par un dévoiement et un amalgame des concepts psychanalytiques, beaucoup de parents ont pensé qu'il ne fallait pas contrarier les enfants, que les frustrations étaient la source de tous les mal-être de l'adolescence ou de l'âge adulte.

Aujourd'hui, une sévérité excessive et permanente semble moins courante qu'un laisser-faire, une absence de limites, d'autorisations et d'interdits, ou simplement d'énoncés parentaux cohérents, fiables et stables dans le temps. Qui n'a vécu des entretiens au cours desquels un ou plusieurs enfants courent partout, crient au point de couvrir les paroles échangées, « mettent à sac » l'espace de la rencontre ? La mère (ou le père) n'interviennent pas, paraissant complètement dépassés. La personne qui conduit l'entretien se voit contrainte de poser quelques règles simples, des limites...

Or, instituer des limites, des règles, avoir des exigences, est difficile à vivre car cela génère des conflits. Fatigués par notre journée de travail, rendus moins disponibles par nos préoccupations diverses, rêvant de vivre en paix, aucun d'entre nous, normalement, n'aime avoir à supporter et à gérer des conflits, et nous sommes souvent tentés de « ne pas voir » ou de céder... Et pourtant, il n'y a pas de vie sans conflits et ceux-ci sont structurants, tout comme les limitations à la violence et à la toute puissance du désir. Ce qui prouve l'enjeu vital du conflit d'ailleurs, c'est que l'enfant ou l'adolescent les réserve en général à ceux dont il est le plus proche et dont il attend et dépend le plus¹⁶.

Et les conflits commencent très tôt... Lorsque la mère impose des castrations symboliques à son enfant, lorsqu'elle le frustré et lui demande d'attendre, de différer son désir, elle accepte que celui-ci la considère provisoirement comme un mauvais objet et qu'il puisse éprouver de la colère contre elle. Elle doit pouvoir supporter sans s'effondrer d'être attaquée sans pitié par son enfant mû par ses pulsions. Elle doit pouvoir lui assurer qu'elle continue de l'aimer, de veiller sur lui, tout en lui signifiant sa désapprobation quant à ses actes. Elle lui permet ainsi de construire ce que WINNICOTT¹⁷ nomme la capacité d'ambivalence, ou « expérience simultanée de l'amour et de la haine ». La survie de la mère aux attaques de son enfant, sa permanence, les occasions régulières qu'elle lui fournit de faire l'expérience du don et de la réparation, activités structurantes et créatrices, permette à l'enfant de construire sa capacité de sollicitude puis d'implication et de responsabilité dans ses actes. L'angoisse liée à sa destructivité se transformera en une culpabilité latente, potentielle qui n'émergera qu'en l'absence de possibilités de réparation.

¹⁵ reproduite en fin de ce texte

¹⁶ Lorsque nos chers bambins sont chez la nounou, ou que nos ados sont ailleurs, sans nous, nous sommes parfois surpris (mais fiers quand même) que l'on nous renvoie qu'ils sont « adorables, gentils et serviables »...

¹⁷ WINNICOTT, 1965, De la capacité de sollicitude, p. 34.

Qu'est-ce qui constitue cette difficulté des parents à poser des bornes à leur enfant ou à les tenir dans la durée?

Parmi de nombreux autres cas de figure possibles, nous retiendrons ici quelques pistes de compréhension.

Certains journaux titrent : « Comment être une bonne mère ? » Cette interprétation abusive de la mère « complètement bonne » est toxique. Désireuses d'être de « bonnes mères » et d'être aimées en retour de leur enfant - qui ne le souhaite pas ?- certaines mères ont confondu amour et laisser-faire. Les pères, lesquels deviennent de nos jours plus proches de leurs enfants, sont concernés de la même façon et de plus en plus de parents « gentils » se trouvent débordés par une progéniture tyrannique... On peut penser en particulier que la société dans laquelle « l'avoir » prime sur « l'être » nous conduit à supporter moins qu'hier de priver nos enfants d'un certain nombre d'objets que nous jugeons indispensables à leur bien-être ou à leur « normativité » sociale. De plus, cette même « logique de l'avoir » influence sans nul doute les revendications de nos enfants.

Combien de parents tentent de compenser par des objets ce qu'ils ont conscience de ne pas donner de leur temps, de leur attention, de leur amour ?

Nombre de parents vivent dans la peur d'une rupture des liens. Le psychiatre Daniel MARCELLI¹⁸ montre à quel point, dans une société dans laquelle le lien conjugal est fragilisé, le lien de filiation est devenu central, l'enfant devenant le pivot de la famille et portant d'une manière accrue les attentes, y compris les compensations affectives des adultes. Certaines mères craignent d'être rejetées si elles opposent des refus ou des interdits à leur enfant¹⁹. La rupture de ce lien peut être vécue comme une menace réelle par des pères qui ne reçoivent leur enfant que tous les quinze jours et qui se considèrent déjà privés de la présence de celui-ci. Ils craignent alors, parfois, de poser et tenir des exigences et des limites à son égard, de peur de s'entendre dire, entre autres : « C'est mieux chez maman, je ne veux plus venir »... La place du beau-père qui doit se construire une place et assumer souvent une fonction paternelle au quotidien demande quant à elle un ajustement et un réajustement permanents et délicats...

Les positions éducatives des parents sont souvent réactives à l'éducation qu'ils ont eux-mêmes reçue. Nous avons tous des choses à réparer de notre propre enfance²⁰. La difficulté supplémentaire pour l'enfant est qu'il a deux parents, ce qui peut entraîner des problèmes de cohérence... Ainsi, la maman de Jean, malgré la réprobation de son mari, désirait compenser ses propres frustrations en donnant à son fils tout ce dont elle avait été privée : « *J'ai tellement manqué, quand j'étais enfant* »... Quand elle venait le chercher à l'école, elle lui apportait systématiquement un paquet de bonbons. Jean les regardait à peine, les jetait dans le sac de sa mère puis réclamait à grands cris autre chose, se roulant parfois à terre devant l'enseignante effarée... Cherchant à satisfaire le moindre désir de son enfant, voire à devancer ce désir, elle avait fait de celui-ci un véritable tyran, car un besoin psychique profond poussait celui-ci à rechercher toujours plus loin le « non » parental qui poserait enfin une limite à ses revendications, différenciant le possible et l'impossible, le rêve et la réalité, lui permettant enfin de désirer « pour de bon ». « *De toutes façons je ne peux rien en faire à la maison, il se roule par terre dès que je lui demande quelque chose...* » ajoutait cette mère.

Beaucoup de parents aujourd'hui ne peuvent pas ou n'osent pas exercer leur parentalité parce qu'ils sont en souffrance psychique, affective, sociale, conjugale, parce qu'ils sont eux-mêmes trop fragilisés : conflits du couple, chômage, insécurité familiale et financière, difficulté à vivre le jour même et peur du lendemain, alcoolisme, violence, maladie...

Leurs enfants arrivent le matin à l'école avec la pensée encombrée par des préoccupations qui les dépassent et porteurs d'une famille qui n'est pas conforme, dont ils ont parfois honte²¹. Envahis par un complexe d'infériorité par rapport aux familles des autres, ou de ce qu'ils en imaginent, ils deviennent arrogants, insolents, adoptent une attitude permanente de défi pour ne pas perdre la face... Par peur d'être rejetés ils rejettent, deviennent agressifs, violents, susceptibles à l'extrême, intolérants à la frustration ; ils n'acceptent aucune remarque, ne font plus confiance à aucun adulte.

Lorsque des problèmes de violence règnent à la maison, comment l'enfant peut-il intérioriser la loi de non violence ? De quels modèles identificatoires dispose-t-il pour régler les conflits qui ne manquent pas de se poser

¹⁸ MARCELLI, D., 2003, *L'enfant, chef de la famille, L'autorité de l'infantile*, Albin Michel

¹⁹ Beaucoup d'enfants ne se séparent pas de leur biberon ou promènent de plus en plus longtemps leur doudou qui perd son statut d'objet transitionnel, objet de séparation... Cependant, en reculant la frustration, elles privent leur enfant d'une grande partie de son fonctionnement imaginaire...

²⁰ Par des mécanismes d'identification inconsciente à nos enfants par le biais de l'enfant qui est en nous, nos attitudes vis-à-vis d'eux sont tout à fait liées à ce que nous avons vécu dans la réalité ou à ce que nous nous représentons dans le fantasme.

²¹ Ils n'ont pu intérioriser une famille interne suffisamment bonne qui les accompagnerait dans les difficultés qu'ils rencontrent dans le monde scolaire...

à lui ? Un enfant qui a été témoin de violences n'a pu intérioriser en lui une image parentale suffisamment bonne qui le protège. Face à l'angoisse de mort qui l'envahit, il peut développer lui-même, comme moyen de survie psychique, des envies de tuer, de venger le parent humilié en reportant son agressivité sur son entourage...

La dépression parentale, comme l'anxiété, est particulièrement contagieuse. Pour ne pas sombrer eux-mêmes dans la dépression, certains enfants se mettent dans une position parentale, « adultisée » face à des parents défaillants dans leurs possibilités de leur apporter un cadre rassurant et fiable. Une sur-autonomie accompagnée d'une grande fragilité conduit ces enfants à refuser toute autorité adulte qu'ils assimilent à celles de leurs parents, à rejeter les contraintes et les consignes, et à présenter des comportements mégalomaniaques.

Si la mère vient à manquer, du fait d'une dépression ou d'une hospitalisation par exemple, l'enfant peut construire ce que le psychanalyste WINNICOTT a nommé une tendance anti-sociale²².

Lorsque son enseignant de CP a demandé une aide au Réseau pour Ismène, il se plaignait, entre autres choses, de l'agitation permanente de celle-ci, de vols répétés de sa part. Il avait appris que la fillette avait été surprise, l'année précédente, en train de voler dans un magasin. Ismène était souvent agressive avec ses camarades, sans raison apparente, et se faisait rejeter par eux. Lorsque je la rencontre avec sa mère, j'apprends que cette dernière avait été hospitalisée pendant plusieurs mois alors qu'Ismène avait quatre ans. Ismène et sa sœur avaient été placées dans des familles d'accueil différentes. Le vol, théorise WINNICOTT, est une tendance anti-sociale qui se construit à la suite d'une carence de l'environnement et une déprivation affective survenue dans les premières années de l'enfant, au moment de la liaison des pulsions instinctuelles, libidinales et des pulsions agressives. Cette déprivation correspond à une bonne relation qui a été perdue. Cette tendance anti-sociale revêt deux aspects : la recherche sans fin de l'objet perdu et sa destruction, parce que, d'une part, c'est lui qui est à l'origine de la frustration et de la perte traumatique et parce que d'autre part, l'enfant espère que cette fois l'objet tiendra bon. Cependant, ajoute WINNICOTT, « *il est essentiel et vital de comprendre que l'acte anti-social exprime un espoir, car il arrive souvent qu'on laisse cet espoir se perdre ou se gâcher par intolérance ou parce qu'on ne prend pas les choses en main comme il convient* »²³... « *D'une certaine façon, l'enfant cherche quelque chose quelque part et, ne le trouvant pas, il cherche ailleurs, lorsqu'il a de l'espoir* ».

En effet, paradoxalement,

Les limites, les interdits autorisent, à condition d'être ajustés et cohérents

S'il n'y a pas suffisamment d'interdits, il n'y a pas non plus de véritables autorisations... Si nous avons, au passage, relevé quelques-unes des réactions possibles de l'enfant face aux défaillances des limites et des interdits, le vide parental, la non-réponse, peuvent être angoissants car ressentis comme un abandon par l'enfant, une perte de l'intérêt qu'on lui porte, donc une perte d'amour.

Il est souvent dit que les enfants « testent » les limites de leurs parents, celles de leur nouvel enseignant, ou encore le cadre d'une aide spécifique qui leur est apportée. Un petit exemple est issu de mon expérience de grand-mère et je dois reconnaître qu'il est souvent très instructif d'avoir sous la main des « exemples cliniques » que l'on peut voir évoluer. Il s'agit de Léo, 2 ans, 2 mois, dont on peut affirmer qu'il est en pleine phase d'opposition et de « test » des mesures parentales... Il y a peu de temps, dès qu'il était à table, Léo repoussait systématiquement son assiette en disant : « J'en veux pas ». Les parents ont essayé diverses stratégies, sans succès. Un soir, alors que j'étais présente, Léo recommence son geste mais personne ne réagit. Il se lève alors de table et vient interpellé chacun des convives en disant : « papa, j'en veux pas ! », « maman, j'en veux pas ! » « mamie, j'en veux pas ! »... Comme personne ne réagit, il part dans le couloir... et, sans doute déçu de ne pas avoir réussi à attirer l'attention, il fait tomber à grand bruit un objet, ce qui fait lever sa mère...

Que cherche l'enfant alors ? Il cherche ce qu'il y a au bout, il cherche un « Non » parental en face de son propre « non » et veut s'assurer inconsciemment de la solidité et de la fiabilité de son entourage, comme il veut s'assurer de l'amour qu'on lui porte « quoi qu'il fasse »...

Lorsque cette situation se prolonge, on peut avancer quelle provient d'enfants qui ne se sont pas sentis suffisamment accompagnés par leurs parents.

Si elles doivent être ajustées aux possibilités de l'enfant²⁴, le manque d'exigences à son égard est une violence qui lui est faite et elle est entendue par celui-ci comme un abandon, un manque d'intérêt et d'amour. Dans ses fantasmes, si ce n'est dans la réalité, il a le sentiment de ne pouvoir exister, de n'avoir de l'importance pour l'autre, que lorsqu'il s'attire ses foudres. Au moins, quand on le punit, on s'occupe de lui. Sans compter les bénéfiques secondaires éventuels de la réconciliation... FREUD ajoute que, de plus, comme cet enfant a attaqué

²² WINNICOTT, 1956, La tendance anti-sociale, *IN De la pédiatrie à la psychanalyse*, éd. Payot, pp. 292-302

²³ id., p. 295

²⁴ dans sa « zone proximale de développement », pour reprendre un concept développé par le psychologue VYGOTSKY

(dans la réalité ou dans ses fantasmes) l'objet qu'il désire, c'est un sentiment inconscient de culpabilité qui le pousse à chercher à se faire punir, comme pour justifier cette culpabilité²⁵... Et la punition le conforte dans l'idée qu'il n'est pas aimé, ou pas digne de l'être, et il va chercher à nouveau à le vérifier, dans une escalade de « bêtises »... Certains enfants, à leur insu, ont construit leurs relations avec les autres, sur ce mode.

Ainsi, alors que j'étais rééducatrice dans un CMPP, Jacques, élève de cinquième, m'a raconté un jour qu'il sortait régulièrement avec des copains pour aller boire des bières dans un square proche du collège, sans qu'aucun adulte ne soit jamais intervenu pour vérifier les sorties. Il a ajouté ensuite : « Mais qu'est-ce qu'il faut que je fasse ? » sous-entendu : pour qu'on s'occupe de moi, pour qu'on s'intéresse à moi ?... La suite peut s'entendre : était-il digne d'intérêt et d'amour, y compris par sa mère qui l'élevait seule et qui n'était jamais venue au collège ? Aucun adulte responsable du collège n'avait pris le relais de cette mère défaillante... Par son appel à une autorité, à la loi, à une sanction éventuelle, ce garçon avait bien senti que c'était une voie privilégiée pour dépasser ses angoisses et pour se structurer lui-même.

Cependant, certains enfants passent du chaud au froid, d'un laisser-faire sans limites à une exigence sans mesure. Comment s'y retrouver ? A quels repères et à quels adultes se fier ?

D'une manière plus générale, les exemples sont fréquents d'un manque de cohérence des demandes et des exigences formulées aux enfants.

II. Quelle cohérence offrons-nous à nos enfants ?

Dans notre entourage ou dans le milieu professionnel, combien voyons-nous de parents, face à un acte de leur enfant, accompagner un « non » – parce qu'ils savent bien au fond d'eux-mêmes qu'il leur faut dire « non » - d'un sourire qui contredit ce « non » ? « L'enfant est si mignon quand il s'oppose », ou alors « cela prouve qu'il a du caractère »... Mais l'enfant, confronté à cette discordance des messages parentaux, ne retient que le sourire, le non parental peu convaincu équivaut pour lui à un « oui », à une autorisation, et il est conforté dans sa toute-puissance...

Petite scène entrevue dans un magasin de bricolage. Le père, la mère et deux garçons âgés environ de 5 et 9 ans. Le plus jeune se met à courir. La mère, d'abord très calme, lui demande à plusieurs reprises et sans succès de marcher tranquillement. Au bout d'un moment, elle lui donne une tape légère et celui-ci se met à hurler. La mère le prend dans ses bras pour le cajoler, l'enfant poursuit ses hurlements en réclamant à grands cris un jouet que sa mère lui promet aussitôt.

Quelles hypothèses de compréhension pouvons-nous formuler ? Ayant donné à plusieurs reprises, dans l'ordre du symbolique de la parole, un ordre non suivi d'effets, cette mère s'est trouvée confrontée à son impuissance, d'où son passage à l'acte, passage par le corporel : la fessée (plutôt esquissée que réelle d'ailleurs). Sans doute peu en accord avec ses principes éducatifs, ce geste l'a plongée dans une grande culpabilité renforcée sans doute par les hurlements du garçon, et elle a cherché à le calmer, peut-être à se faire pardonner en le prenant dans ses bras. Celui-ci, a joué, peut-être à son insu, un double rôle : il est le tout petit, immature, qui cherche le câlin de sa mère et il est en même temps l'enfant tyran qui réclame un objet de convoitise, contrôle sa mère, impose sa loi, profitant de cette faille qu'elle lui offre, tout en restant envahi par son excitation. Face à cette incohérence parentale, comment se structurer soi-même ?

Hormis les cas où la fessée et la gifle font encore partie de la panoplie revendiquée par certains parents ou éducateurs : « Un coup de pied aux fesses n'a jamais fait de mal à personne », c'est bien souvent lorsque nous sommes « poussés à bout »... de mots, d'arguments, que nous sommes agis par notre corps et tentés d'agir sur le corps de l'autre. Dominés par nos émotions, nous « débordons nous-mêmes », et cette impulsion trahit notre impuissance à faire valoir notre autorité sur l'enfant. Comment pouvons-nous comprendre ces situations dans lesquelles nous sommes parfois entraînés malgré nous ?

L'enfant, et ce d'autant plus qu'il est en difficulté, place souvent l'adulte dans une situation duelle, imaginaire, reproduisant le mode de relation symbiotique à sa mère avant le nouage de la triangulation oedipienne. Si nous le grondons, nous sommes méchants, il ne nous aime plus.

Certaines mères se situent dans cette même position imaginaire, en miroir. Tout en confondant l'acte et la personne, elles exercent un chantage affectif sur leur enfant : « Si tu fais cela, c'est que tu n'aimes pas maman » qui s'accompagne parfois de : « Je ne t'aime plus, tu es trop méchant »²⁶, ou menacent leurs enfants comme la mère de Benoît : « Vous êtes trop insupportables, je vais partir ». L'enfant est entretenu dans une angoisse liée à

²⁵ Ce sont les racines du masochisme

²⁶ Angélique, dans une des histoires mises en scène au cours de son processus rééducatif avait déclaré, alors qu'elle jouait le rôle d'une mère : « Quand les enfants sont trop chiantes, les parents ne peuvent plus les aimer », angoissée d'être elle-même, sans doute, « chiant »...

l'insécurité, au risque renouvelé de perte d'amour. Il répète ses attaques, augmente le niveau de ses demandes, devient tyrannique, s'enfoncé dans la culpabilité. La conviction qu'il est méchant est entretenue par le fait d'être puni. L'espoir fantasmatique de trouver enfin une mère aimante et sans faille, capable de supporter ses attaques, de l'aimer malgré tout, le pousse à la répétition de ses comportements asociaux...

Dans une relation imaginaire non médiatisée par le tiers ou par les règles, règnent les couples antinomiques amour/haine, dépendance/révolte, toute-puissance ou impuissance, fusion/rejet. L'enfant interprète les demandes de l'adulte comme l'expression d'un désir arbitraire. Pris dans ce mode de relation, l'adulte se situe dans une relation de pouvoir et la désobéissance ou le comportement inacceptable de l'enfant aboutissent à la punition qui est avant tout recherche de soumission de l'enfant à la toute puissance de l'adulte qui se présente comme le plus fort. Nous nous laissons parfois piéger, et la situation relationnelle nous paraît aboutir à une impasse, comme s'est fait piéger par exemple un enseignant qui déclare : « *Je n'en peux plus, c'est lui ou moi* ».

Or la loi ne peut pas être à sens unique. L'adulte (parent, enseignant...) doit y être soumis et en témoigner. L'autorité est référée à la loi, aux règles. Lorsque ces dernières sont clairement énoncées et clarifiées, adulte et enfant peuvent y faire référence et elles font tiers dans la relation.²⁷ Si la transgression est inévitable, la sanction se réfère à la loi et aux règles posées précédemment. On comprend que selon son mode de réponse, l'adulte peut apaiser, réguler les relations ou bien provoquer l'humiliation, entretenir la rancœur, nourrir la révolte possible.

Cependant, quel modèle,

Quelles règles et quelles limites les parents se donnent-ils à eux-mêmes ?

Nous pourrions en premier lieu interroger les limites proposées aux enfants et aux jeunes, voire aux adultes, dans notre société actuelle. Quelles limites, en effet, sont véhiculées par les informations, par la télévision ou encore par les publicités qui s'étalent sur les murs ou les abris bus ? D'où, sans doute une difficulté accrue des adultes à exercer leurs fonctions éducatives...

S'il nous arrive d'avoir affaire à des parents qui se sont mis complètement hors la loi, il nous arrive plus souvent de rencontrer des parents qui flirtent eux-mêmes avec la loi, avec les limites ou qui ne respectent pas autrui, que celui-ci soit « le chauffard » qui vient de les dépasser ou l'enseignante qui a puni leur cher petit. Si papa est très fier lorsqu'il a grillé un feu rouge, dépassé largement la vitesse autorisée et qu'il ne s'est pas fait prendre, si maman traverse systématiquement la route en dehors des passages cloutés avec la poussette et la marmaille, comment pourront-ils assumer le modèle identificatoire qui leur revient et comment pourront-ils être cohérents, crédibles, lorsqu'ils exigeront de leur enfant de respecter les règles, les limites et les autres²⁸?

Dans notre travail de réseau, il est fréquent que nous ayons à rappeler aux parents les limites à poser face aux désirs oedipiens de l'enfant. Les collègues qui travaillent en ZEP disent que le rappel de la loi, comme le fait de poser des règles éducatives simples constituent l'essentiel de leur travail... Cela ne leur est pas réservé cependant. Combien d'enfants ne connaissent aucune limite face à un écran de télévision qui, de plus, est souvent dans leur chambre ? Combien d'enfants connaissent un rythme de vie chaotique, manquent de sommeil ? Combien d'enfants ne bénéficient pas d'une nourriture adaptée, mangent n'importe quoi, ce qu'ils veulent et quand ils veulent ? Les parents ont souvent besoin d'être aidés pour qu'ils aident leur enfant à grandir, à apprendre, à vivre en société d'une manière constructive pour lui et pour les autres.

L'enfant parviendra d'autant mieux à accepter et intégrer les règles de l'école que l'écart ne sera pas trop grand entre les règles de celle-ci et celles de la maison. Cependant, il ne faudrait pas passer sous silence non plus le cas où c'est l'école qui ne remplit pas correctement ses fonctions d'accueil et d'accompagnement de l'enfant. Prend-elle toujours le temps d'expliquer ses propres règles à ceux qui n'ont pas « le mode d'emploi » parce le modèle de leur fonctionnement familial est éloigné de celui du milieu scolaire ? L'aide du réseau comporte une large part d'aide aux enseignants pour, en particulier, mieux comprendre ces enfants et apporter des réponses appropriées, chacun de sa place et dans sa fonction professionnelle.

On peut toujours considérer qu'un enfant qui n'obéit pas, qu'un enfant qui « dépasse les bornes », s'il fait souffrir son environnement social, et en premier lieu, sa famille, ses enseignants, est aussi et surtout un enfant en insécurité et en souffrance... Ainsi, Morgan, 7ans 7 mois, alors qu'il venait de se faire sanctionner pour des bêtises à répétition a déclaré : « *J'aime pas comme je suis, je voudrais être autrement... Pourquoi j'existe ?* » Si la sanction doit accompagner la transgression de la loi et des règles, une telle parole nous invite à veiller tout particulièrement à la possibilité offerte à ces enfants de réparer non seulement l'environnement ou la relation que leur agressivité a pu détruire, mais aussi et peut-être surtout de se réparer eux-mêmes afin qu'ils ne s'enferment

²⁷ C'est la fonction essentielle et fondamentale de la Loi sociale, des règlements intérieurs, des Chartes de classe...

²⁸ Qui n'a pas rencontré, au moins une fois, par exemple, le cas où, en plein entretien, un des parents répond à son téléphone portable, sans même s'excuser ?

pas dans une identité négative dont ils ne parviendraient plus à sortir. Nous portons la responsabilité de les aider à exprimer ce qui les encombre, de les aider à re-découvrir en eux les ressorts positifs, constructifs et ce qu'ils sont capables de faire de « bien » pour les autres et pour eux-mêmes...

Si nous avons centré cette réflexion sur les débordements des « enfants qui dépassent les bornes », qui se manifestent bruyamment, qui agressent ou s'opposent avec force, qui perturbent, nous devons rester vigilants à l'égard de ceux qui ne dérangent pas, que l'on arrive même à oublier dans une classe tant ils sont discrets, mais dont la violence se retourne contre eux en inhibition, en mutisme, voire en auto mutilation, et, plus tard, éventuellement, à l'adolescence, en TS...

Les enseignants se sentent bien démunis devant le comportement de ces enfants « bolides », qui « débordent » ou « qui dépassent les bornes » et les limites de l'intervention pédagogique et ils font appel en particulier au réseau d'aides spécialisées, lorsqu'ils ont la chance de disposer de cette ressource.²⁹

Pour clore cet exposé, parmi de très nombreux exemples possibles, il m'est apparu que ce qui s'est élaboré au cours d'un petit groupe rééducatif constitué de trois garçons de 5 ans « collait » parfaitement à ce que je voulais exprimer. Je dois cependant présenter mes excuses à ceux qui connaissent déjà cet exemple car il a fait l'objet d'un article dans l'ERRE et j'en ai conservé le titre.

IV. Débordement social et contenance du groupe

J'ai parlé de **Jean**, à propos de la compensation que recherchait sa mère à ses propres frustrations. L'enseignante avançait que celui-ci, malgré des capacités intellectuelles indéniables, ne supportait pas les contraintes de la classe, poussait des cris par moments et dérangeait le groupe, ennuyait ses camarades, pouvait être violent sans aucune raison particulière. Il tentait de reproduire avec elle l'attitude tyrannique qu'il avait avec sa mère.

Comment son enseignant présente-t-il **Marc** ? Je le cite : « *C'est un enfant intelligent, en réussite scolaire, mais très perturbateur, agressif et souvent violent vis-à-vis de ses camarades et des adultes. Il se vexe facilement, ne supporte pas les remarques et a besoin d'être cadré continuellement. A des moments très rares, il peut curieusement faire preuve d'une grande gentillesse. Je me sens très démunie devant de tels comportements, j'avoue ne pas pouvoir faire grand chose et j'attends beaucoup de l'aide du réseau.* »

A propos de **Michel**, son enseignante évoque « *un enfant qui a beaucoup de mal à se contrôler en classe. Il n'écoute pas les consignes, n'arrive pas à se concentrer sur son travail, sauf lorsqu'il est isolé du groupe, seul à une table. Il peut être violent avec ses camarades* ». Elle ajoute : « *il ne supporte pas mes remarques* ». Elle pose l'hypothèse d'un « *manque de cadre* » à la maison.

Si les difficultés de ces trois enfants se situaient bien au niveau des attitudes et du comportement et dépassaient les possibilités d'intervention pédagogique dans la classe et l'aide de leurs enseignants, rien n'indiquait cependant que ces enfants avaient besoin de soins. A la suite des premières rencontres, l'hypothèse selon laquelle quelque chose n'avait peut-être pas fonctionné suffisamment pour ces enfants dans leur environnement familial au moment de l'élaboration de leur socialisation semblait pouvoir être avancée. L'analyse collégiale de leurs difficultés, de leurs besoins spécifiques et des ressources dont ils faisaient preuve, a fait penser à l'équipe du réseau qu'un contenant groupal, à condition d'être fiable, stable et étayant, pouvait être tout à fait approprié et devenir structurant pour eux. Il a donc été proposé à ces trois enfants et à leurs parents, une aide en petit groupe ayant pour thème : « *Inventer et représenter des histoires* ». Ce groupe pourrait constituer un espace privilégié pour préserver et développer ce que Jacques LEVINE nomme « *la partie intacte de leur moi, plate-forme de réussite* » qui seule permet de reconstruire une identité plus positive. Ce groupe serait également l'occasion offerte d'expérimenter des places et des attitudes différentes au sein d'un collectif.

Les rencontres du groupe étaient structurées en plusieurs phases qui offraient aux enfants différentes façons de construire et d'utiliser la symbolisation : par le corps, le jeu, le graphisme (dessin), la parole et l'écrit.

Structuration du temps de rencontre du groupe :

²⁹ Si une aide est proposée à ces enfants, les règles de son cadre, grâce à son intériorisation progressive par ceux-ci, pourra dans une certaine mesure les aider à consolider la sécurité affective pour se construire, à se donner des repères. L'appropriation des règles du cadre rééducatif par un enfant, par exemple, constitue un repère dans l'évolution du processus rééducatif de cet enfant mais aussi un repère quant à la construction de son Moi.

Dans sa spécificité, une relation rééducative référée à du symbolique, la capacité contenante et structurante d'un adulte stable et fiable qui articule l'accueil de ces enfants au point où ils en sont, qui offre des exigences cohérentes ajustées à leurs possibilités, qui leur propose d'exprimer ce qui les angoisse, ce qui les encombre, auront comme objectifs de consolider la sécurité affective nécessaire pour se construire, de les aider à transformer leur agressivité et à reporter l'énergie de leurs pulsions sur des activités culturellement et socialement valorisées, à élaborer d'autres manières d'être au monde, avec les autres et avec eux-mêmes.

- Retrouvailles grâce à des échanges informels ;
- Invention d'un scénario par un enfant désigné à l'avance (et à tour de rôle), distribution des rôles par l'auteur ;
- Temps du jeu scénique ;
- Le dessin individuel. Il est demandé aux enfants de choisir de préférence un thème en rapport avec ce qui a été vu, entendu ou joué ce jour-là ;
- L'écrit de la rééducatrice sous la dictée de chaque enfant, à l'endroit choisi par lui.

Que s'est-il passé pour ce groupe ? Au fil des séances, des petits « mythes » inventés par les enfants se sont organisés autour de deux grands axes : la relation à la mère et les questions de l'interdit, de la loi, de la vie, de la mort, questions éminemment porteuses d'angoisse possible pour tout sujet.

Je me limiterai à deux extraits de ces séances, ce qui donne un aperçu de ce qui a pu se jouer au sein de ce groupe.

Des mythes pour donner forme à l'angoisse

Les enfants symbolisent dans un premier temps des

◆ *Variations autour de la relation à la mère*

Lors de la 3^e séance, Jean propose une histoire. Des animaux sont dans la mer. A partir d'une ligne, il est interdit de se baigner parce qu'il y a de grosses pierres qui peuvent blesser. Les échanges dans le groupe font évoluer le scénario qui devient : « *Une vache et un mouton se baignent dans la mer. Un crocodile veut les dévorer. Un monsieur les sauve en tirant une flèche dans le ventre du crocodile qui meurt.* »

Michel utilisera ensuite un détour pour évoquer le lien entre désir et interdit. Il dessine son petit frère qui a envie de se baigner mais qui n'a pas le droit de le faire parce qu'il y a trop de courant.

On rencontre dans cette histoire l'opposition imaginaire et sans nuances entre les personnages gentils et les personnages méchants. Cependant, comme dans les contes de fées, si les gentils sont attaqués par les méchants, ils sont sauvés par des personnages de secours. Les limites et l'interdit sont posés comme protection contre le danger. Mais il sont franchis, transgressés par les protagonistes qui risquent la dévoration.

Avec des enfants de cinq ans aux prises avec la problématique oedipienne, nous pourrions nous risquer à faire un rapprochement entre cette histoire et l'imaginaire de la mère archaïque telle que la présente Mélanie KLEIN : toute-puissante, intrusive (elle devine les pensées de l'enfant), morcelante (les pierres qui peuvent blesser), une mère qui peut vous engloutir (la noyade dans la « mer »), une mère dévoratrice (le crocodile)... Lacan utilise une métaphore pour décrire cette mère archaïque : « *...Le désir de la mère... Un grand crocodile dans la bouche duquel vous êtes – C'est ça, la mère. On ne sait pas ce qui peut lui prendre tout d'un coup, de refermer son clapet.* »³⁰

Seule la fonction paternelle en tant que séparatrice entre la mère et l'enfant peut faire échapper ce dernier aux angoisses liées à une relation duelle trop prolongée, non médiatisée. L'histoire créée par les enfants de ce groupe présente un condensé saisissant de cette problématique puisque c'est une image masculine (« un monsieur ») qui sauve le mouton et la vache (animaux vulnérables, comme les enfants) en atteignant le crocodile-mère au ventre (le ventre n'est-il pas, par définition, la matrice maternelle ?). Il me semble que s'interroger sur cette « flèche » qui atteint le crocodile au ventre, présente des risques réduits de dérapage de l'interprétation. Le symbole est semble-t-il on ne peut plus masculin voire phallique. On peut penser que les enfants mettent en scène ce qui les « sauvera » de l'enfermement dans une situation oedipienne.

Ce thème autour de la « mer », du « crocodile » et « d'un sauveur » masculin sera repris, avec des modifications, dans les rencontres suivantes, puis

◆ *Les questions de la loi, de la vie, de la mort sont posées au sein du groupe*

Je rapporte ici la dernière séance qui aborde ces thèmes. (7^e rencontre)

C'est au tour de Michel de proposer une histoire.

« *Il y avait une petite fille qui se promenait. Elle était perdue. Ses parents et son frère étaient tristes parce qu'elle était partie. La petite fille a traversé la rue et elle s'est faite écraser par une voiture. Ses parents l'ont cherchée partout. Ils ont vu leur petite fille et ils sont retournés à la maison parce qu'ils ne pouvaient pas la sauver.* »

³⁰ Lacan, J., 1991, Le Séminaire, Livre XVII, L'envers de la psychanalyse, Paris : Seuil, p. 129

Lors de la répartition des rôles pour le jeu, Michel veut être le frère.

Marc dit vouloir être « la voiture ». Il se dessinera ensuite sur une moto et me dictera comme commentaire à son dessin : « *Je conduis une moto et j'ai roulé sur une petite fille* ».



Marc revendique des pulsions sadiques envers cette petite fille, puisque c'est lui qui l'écrase. Parce que je n'émetts aucun jugement de valeur, je lui confirme que l'on est bien dans l'imaginaire du jeu et dans le symbolique de la parole ou du dessin et il peut constater que cette expression n'a pas d'effets dans la réalité.

Michel a une sœur très malade, en danger de mort, et elle tient sans doute beaucoup de place à la maison et dans les préoccupations des parents. Cette hypothèse est d'autant plus plausible qu'il choisit d'être le frère de la petite fille dans son scénario. Sans doute peut-on lire dans cette histoire une rivalité fraternelle manifeste et des désirs inavouables que cette petite sœur disparaisse pour qu'il dispose de plus d'attention et d'amour de la part de ses parents. De toutes les manières, tous les enfants du groupe peuvent retrouver dans cette histoire l'expression d'une rivalité fraternelle, d'une jalousie réelle ou latente, de l'agressivité envers une fratrie réelle ou possible.

Pour l'enfant, la possibilité de projeter en présence de quelqu'un qui peut les accueillir sans en être détruit, sans en être anéanti mais également qui ne le juge pas, des choses aussi archaïques comme cette violence, ce grand désordre, la sensation d'écrasement, le sang qui jaillit, etc., représente une urgence et une grande nécessité. Cette expression lui permet d'expulser puis d'élaborer, de transformer, ce qui correspond en lui à des angoisses impensables comme les nomme WINNICOTT.

L'histoire, grâce au détour, permet de se dire sans se dire, sans se dévoiler, de ne pas prendre trop de risques. Pour l'adulte, elle permet de ne pas montrer qu'il comprend quelque chose ou du moins de ne pas comprendre trop vite. En commentaire à son dessin, Michel, quant à lui, me dictera :

« *Une petite fille s'est faite écraser par une voiture. Ses parents et son frère sont tristes* ».



Pour les autres enfants, comme pour Michel, cette petite fille est une mise à distance dans la mesure où ce n'est pas un garçon.

Plus que la mort d'un personnage extérieur, la progression des thèmes des séances peut faire penser que les enfants, grâce à la mise à distance que permet le jeu, ont mis en scène ici la question de leur propre mort. A cinq ans, l'enfant a déjà souvent entendu ses parents lui renouveler les conseils de prudence au moment de traverser une rue. Jouer l'accident et la mort, c'est mettre en scène la peur des parents que leur enfant soit écrasé. C'est aussi poser la question de l'amour des parents à son égard, la question fondamentale du sujet, celle de son aliénation ou de sa possible séparation par rapport au désir de l'Autre : « *Que feraient mes parents si je mourais ? Est-ce que je suis important pour eux ? Seraient-ils tristes ? Peuvent-ils et veulent-ils me perdre ?* »

Ainsi, au sein de ce groupe, les enfants ont décliné de diverses manières et répété les grandes questions qui mobilisaient leur énergie, leur permettant, comme l'avance Gérard DECHERF « *d'extérioriser leurs conflits et de trouver autour d'eux des supports qui représentent leurs pulsions et leurs désirs contradictoires* »³¹.

Cependant, si le petit groupe a permis et favorisé l'expression individuelle, il a également été l'occasion privilégiée pour les enfants d'y reproduire et éventuellement remanier leurs manières d'être, leurs attitudes sociales habituelles. C'est le cas en particulier d'une bouderie que Marc a manifesté à plusieurs reprises.

Ainsi, le petit groupe semble constituer une médiation privilégiée pour

La reconstruction ou le remaniement du lien social

Le groupe est le creuset dans lequel les représentations, préoccupations et questionnements individuels vont se rencontrer, se confronter à ceux des autres. Il est une occasion privilégiée pour

◆ *La découverte et la prise en compte de l'altérité et des différences*

Au moment du jeu de la séance que nous venons de rapporter, Jean veut être le père, puis il interrompt sa participation. Je lui demande les raisons de son refus. Il me répond :

- *Je me sens vraiment pas dans cette histoire qui « proute ».*

Je me demande quelle difficulté se cache derrière cette volonté manifeste de Jean d'être grossier ?

- *L'histoire est trop triste ?* lui demande alors Michel.

Jean répond par la négative et Marc intervient :

- *Non, c'est pas triste. En plus mon papy est mort et je suis pas triste.*

Mais Michel exprime son propre ressenti :

- *Moi, mon papy est mort et je suis triste.*

³¹ DECHERF, G., 1981, *Œdipe en groupe, Psychanalyse et groupes d'enfants*, éd. Clancier-Guénaud, p. 216.

Les enfants parviennent à se dire, sans risque. Ils découvrent que les problèmes qu'ils rencontrent sont souvent partagés mais que, peut-être, il existe des manières différentes de réagir. Au cours des échanges, chaque enfant peut ainsi apprendre ou vérifier qu'il est à la fois semblable et différent des autres, et que cette différence constitue une richesse et un obstacle à son désir de fusion, de « collage », que c'est une souffrance, celle du sujet irrémédiablement séparé. « *Le groupe dans son champ mental est l'espace dans lequel la différence est posée* »³². Seule la parole, qui unit et sépare, peut tenter de faire lien entre les îlots sur lesquels chaque sujet se retrouve comme Robinson, condamné à perpétuité à tenter d'appivoiser l'autre, assigné à construire et reconstruire des passerelles entre lui et les autres. La prise de conscience de la différence et de l'altérité contribue non seulement à la construction de l'identité personnelle et sociale, mais aussi à la capacité de vivre et d'apprendre avec les autres en les respectant. Cette dimension m'apparaît comme une des grandes richesses et spécificités de l'apport du groupe.

Parmi les processus en jeu, nous pouvons repérer principalement, également, la négociation et la coopération.

◆ *La négociation*

D'une manière générale, au cours des rencontres du groupe, le choix des rôles a toujours constitué un moment d'échanges délicat mais riche. La situation ressemble parfois à une impasse. Afin de sauver le jeu, les enfants sont parvenus la plupart du temps à se faire des concessions. La négociation, même si elle correspond à une stratégie de marchandage du type: « Je te donne ceci, tu me donnes cela », est une forme de lien social qui demande de tenir compte de l'autre, de ses besoins et de ses intérêts, comme des siens propres.

◆ *La coopération*

Chaque enfant ne disposait pas de tout le matériel individuel complet pour dessiner. Ce qui aurait pu être interprété comme un manque, est vite apparu comme une possibilité offerte de mettre en jeu une organisation au sein du groupe et la capacité d'attention aux autres. Par exemple on peut entendre : « *Michel, tu peux me passer ce bleu quand tu as fini ?* »

En conclusion

On peut penser que ces enfants étaient traversés, agités, par du pulsionnel non contrôlable, encombrés par des fantasmes archaïques, par des angoisses sans nom. Les seules voies de défense qu'ils avaient trouvées pour s'en libérer étaient des processus de projection et des accès clastiques. Ces attitudes et ces comportements socialement gênants ou inquiétants ne portaient pas encore trop atteinte à leurs capacités d'apprentissage, mais compromettait d'une manière sérieuse leur devenir d'écolier et d'élève. On apprend par les autres et avec les autres, en imitation et en confrontation et toute perturbation du lien social compromet les possibilités d'apprentissage du sujet.

On peut considérer que la création et la mise en scène d'histoires au sein de ce petit groupe a permis à ces enfants :

- de décharger d'une manière corporelle, dans l'agir et dans le jeu, d'exprimer par toutes les voies offertes : le trop pulsionnel, le trop émotionnel, les affects, les désirs, les angoisses et les peurs dont ils étaient submergés
- de donner forme aux fantasmes envahissants parce que non élaborés, dans la confrontation des imaginaires, grâce aux petits mythes qui ont émergé, ont résonné et fait
- lien dans le groupe. Comme l'énonce Gérard DECHERF : « *...la prise de conscience des fantasmes sous-jacents favorise progressivement la mentalisation des conflits.* »³³
- de faire fonctionner le symbolique pour soi-même et dans le lien social, grâce au jeu corporel, à la parole, au dessin, à l'écrit.

L'aide d'un petit groupe a semblé pouvoir apporter à ces enfants un contenant et un étayage appréciable dans leur construction personnelle et dans leur inscription sociale.

Lors de l'instauration du processus d'aide, le cadre est posé et sa stabilité garantie par l'adulte. L'enfant intériorise peu à peu les différentes dimensions de ce cadre. Dans sa dimension maternelle, considéré comme tel parce qu'il fonctionne comme la psyché de la mère vis-à-vis de son bébé, le cadre constitue un contenant et fait fonction d'enveloppe psychique de l'expression individuelle qui peut émerger et se structurer progressivement. Les règles de sécurité : autorisations, interdits, limites, bordent l'espace vide offert à la parole, au jeu, au dessin

³² Franco DI MARIA, Gioachino LAVANCO, 1996, Irruption du politique et parcours transformatifs dans le groupe analytique, *IN* Activité de pensée en groupe, *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* n° 27, p. 136

³³ DECHERF G., 1981, *Cedipe en groupe, Psychanalyse et groupes d'enfants*, p. 178

de l'enfant, à l'écriture. La frustration et les castrations symboliques, les règles et le cadre, l'intervention du principe de réalité, sollicitent chez l'enfant l'activation du fonctionnement symbolique. Cette dimension « paternelle » invite aux processus d'identification, à la structuration du Moi de l'enfant, au renforcement du Surmoi par l'intégration de la loi³⁴. L'enfant peut expérimenter de nouvelles places dans le collectif, s'essayer à des attitudes différentes, et ainsi remanier et réajuster ses manières d'être au monde et avec les autres.

D'une manière plus générale, qu'il s'agisse du cadre familial, scolaire ou de celui d'une aide spécifique apportée à l'enfant, il s'agit pour l'adulte de remettre de la parole, de la pensée, là où l'agir corporel ou le retour de la violence pulsionnelle dans le corps semblent les seules réponses possibles. Je vous propose deux schémas qui tentent de représenter les alternatives au passage à l'acte du sujet que celui-ci soit un enfant, un adolescent ou un adulte...

Schéma :

Le nourrisson est dans le pulsionnel, dans l'agir. La pensée se construit grâce aux mots que lui prête sa mère en même temps que son « appareil à penser les pensées ». Il les intériorise progressivement. Si l'environnement maternel est dans l'agir, le bébé orientera ses demandes et se construira plutôt tourné vers l'agir. De même pour le somatique ou la pensée. Moins les choses peuvent être mentalisées, plus elles s'extériorisent dans l'espace social et dans des agir qui vont mettre en jeu le corps.

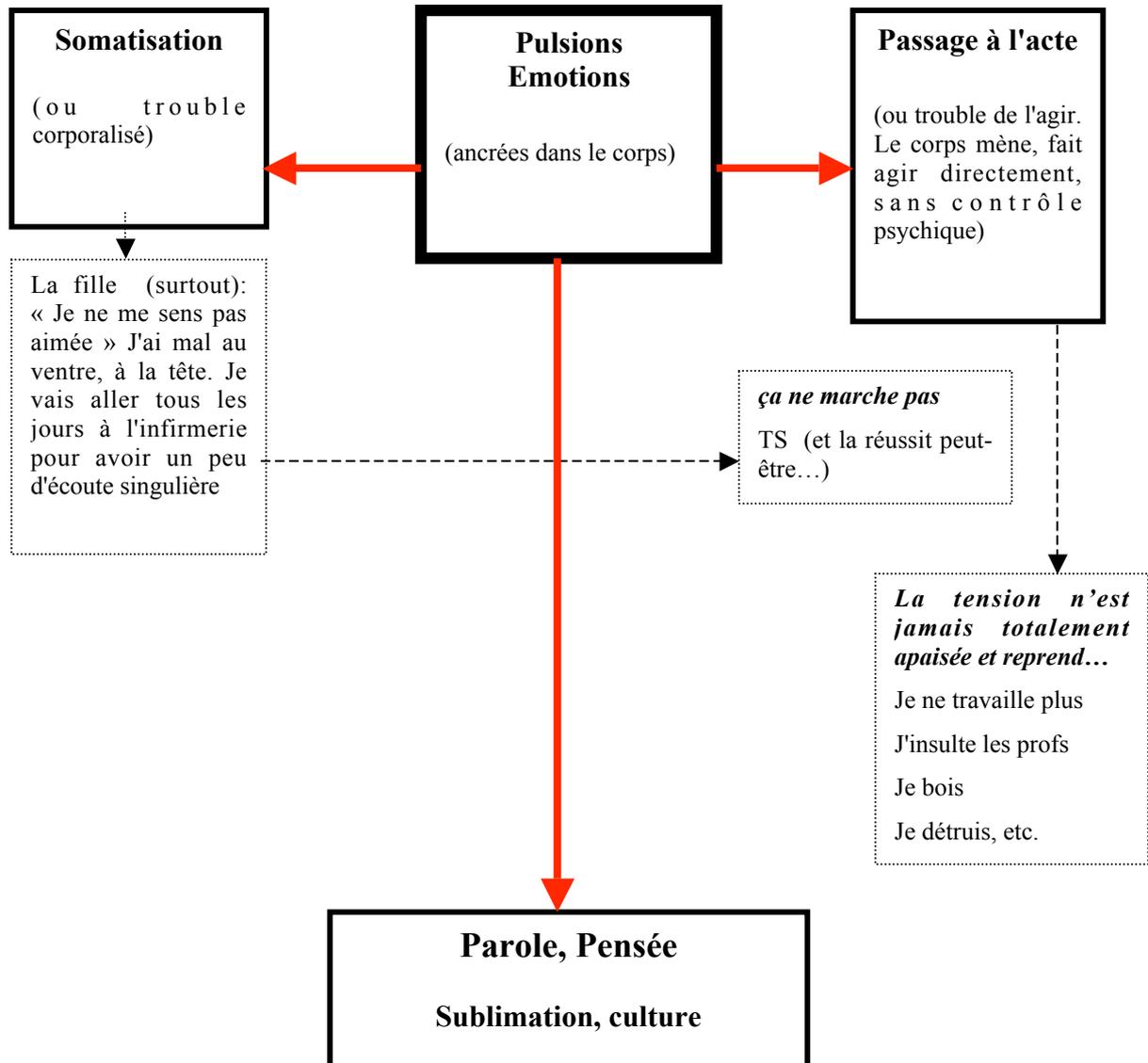
La fonction des éducateurs (dont les parents) est d'aider l'enfant, le jeune, à utiliser sa pensée, ses propres capacités internes, à gérer sa frustration immédiate, à différer et à attendre. Cette mentalisation permet les apprentissages, y compris abstraits. Il s'agit souvent pour les adultes, tout en essayant de comprendre ce qui se passe, de prêter leurs mots (fonction conteneur) afin d'aider le jeune à passer **de l'acte à la pensée (qui passe par la parole).**

Lorsqu'il s'agit d'adolescents dans une institution, **dans tous les cas de troubles de l'agir** (consommations, violence physique, verbale, bagarres, déscolarisation, délits mineurs : racket, vol privé, public, drogues illicites), l'essentiel est de se mettre **d'accord au sein de l'équipe sur des valeurs** fondamentales, ce sur quoi on ne veut pas céder et sur **les possibilités de réparation.**

³⁴ Le cadre spécifique d'un très petit groupe sollicite et favorise des positions régressives transitoires chez les participants. Dans la sécurité du petit groupe, grâce au cadre contenant et limitatif posé et maintenu par l'adulte, grâce à l'articulation des singularités de chacun dans un lien social, le groupe devient un lieu privilégié des identifications multiples, des projections et des transferts. Ceci constitue sa difficulté mais aussi sa richesse. En offrant aux enfants un territoire pour exprimer, se libérer, élaborer en symbolisant ce qui pulse et les pousse à agir d'une manière désordonnée, parfois destructrice, il participe à faire de cette énergie débordante une force créative.

Alternatives au Passage à l'acte

On peut considérer qu'il y a trois manières de gérer la pulsion, les émotions :





« Tu dépasses les bornes !!! » _____ 1

Du débordement pulsionnel à la capacité de penser ses actes _____ 1

I. Quel est ce besoin de « bornes » et de quelles bornes s'agit-il ? _____ 2

La pulsion qui déborde vise à se décharger... _____ 2

C'est l'adulte qui pose des limites à la pulsion débordante... _____ 3

II. De la difficulté des adultes à poser des bornes _____ 5

Qu'est-ce qui constitue cette difficulté des parents à poser des bornes à leur enfant ou à les tenir dans la durée? _____ 6

Les limites, les interdits autorisent, à condition d'être ajustés et cohérents _____ 7

II. Quelle cohérence offrons-nous à nos enfants ? _____ 8

Quelles règles et quelles limites les parents se donnent-ils à eux-mêmes ? _____ 9

IV. Débordement social et contenance du groupe _____ 10

Des mythes pour donner forme à l'angoisse _____ 11

◆ **Variations autour de la relation à la mère** _____ 11

◆ **Les questions de la loi, de la vie, de la mort sont posées au sein du groupe** _____ 11

La reconstruction ou le remaniement du lien social _____ 13

◆ **La découverte et la prise en compte de l'altérité et des différences** _____ 13

◆ **La négociation** _____ 14

◆ **La coopération** _____ 14

En conclusion _____ 14

Alternatives au Passage à l'acte _____ 16