



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON

**Questionnement sur l'utilisation du conte dans le cadre d'une
prise en charge orthophonique d'enfants présentant des traits
psychotiques.**

ou

Conte d'une rencontre...

MEMOIRE présenté pour l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE EN ORTHOPHONIE

Par

Céline BUECHE

Juin 2010

JURY

Président : M. Daniel SIBERTIN BLANC, professeur en psychiatrie de l'enfant

Directeur de mémoire : Mme Caroline SEVRAIN, orthophoniste

Assesseur : Mme Véronique SIBIRIL, docteur en pédopsychiatre

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON

**Questionnement sur l'utilisation du conte dans le cadre d'une
prise en charge orthophonique d'enfants présentant des traits
psychotiques.**

ou

Conte d'une rencontre...

MEMOIRE présenté pour l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE EN ORTHOPHONIE

Par

Céline BUECHE

Juin 2010

JURY

Président : M. Daniel SIBERTIN BLANC, professeur en psychiatrie de l'enfant

Directeur de mémoire : Mme Caroline SEVRAIN, orthophoniste

Assesseur : Mme Véronique SIBIRIL, docteur en pédopsychiatrie

REMERCIEMENTS

à M. Sibertin-Blanc, pour avoir accepté de présider ce jury de mémoire et pour s'être rendu disponible.

à Mme Sibiril, pour son intérêt, sa disponibilité et ses éclaircissements précieux.

à Mme Sevrain, pour cette collaboration enrichissante. Merci pour son enthousiasme, sa patience et ses encouragements.

à K., V., et A., pour tout ce qu'ils m'ont fait découvrir.

à tous mes maîtres de stage, pour ce qu'ils m'ont transmis en terme de savoir-faire et de savoir-être.

à ma famille, pour votre amour, pour votre soutien inconditionnel pendant ces années d'études. Merci à mes parents pour les exemples de persévérance que vous êtes pour moi.

à chacun de mes amis, pour votre soutien sous toutes ses formes. Merci pour tout ce que vous m'offrez en étant les personnes formidables que vous êtes. Un merci tout spécial à No-no, Marie-Sophie, Cecilia, Sylviane et Nadia pour votre contribution à ce mémoire.

à Benjamin, pour ton amour et ta patience durant tous ces mois. Je me réjouis de tourner cette page avec toi...

à Celui qui tient ma vie dans Ses mains et qui lui donne un sens.

Merci à chacun, parce que vous contribuez à faire de moi ce que je suis aujourd'hui en tant que personne et future professionnelle.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	6
FONDEMENTS THEORIQUES.....	9
1. Théorie sur le conte.....	10
1.1. Origine du conte.....	10
1.2. Qu'est-ce qu'un conte ?.....	11
1.3. Travaux et étude des contes.....	13
2. Le conte : perspective thérapeutique.....	18
2.1. Pourquoi le conte en prise en charge ?.....	18
2.2. Utilisation du livre en rééducation.....	21
2.3. Utilisation des contes de fées selon Bettelheim.....	22
2.4. Intérêt d'une thérapie groupale.....	25
3. Perspective psychodynamique de la psychose infantile.....	27
3.1. Le développement psychoaffectif : du normal au pathologique.....	27
3.2. L'apport de J.-M. Lacan sur l'accès au symbolique.....	39
4. Aspects cliniques des psychoses infantiles.....	45
4.1. L'angoisse.....	46
4.2. La dépersonnalisation.....	46
4.3. La déréalisation.....	47
4.4. Le langage dans les psychoses infantiles précoces.....	49
PROBLEMATIQUE.....	52

1.	A l'origine.....	53
2.	1 ^{ère} ambition de l'atelier-conte :	53
2.1.	Premières hypothèses	53
2.2.	Déroulement de l'atelier	54
3.	Ajustements et nouveaux objectifs.....	58
3.1.	Rencontre	58
3.2.	Objectifs d'une prise en charge orthophonique	59
3.3.	Nouvelles problématique et hypothèses	60
	METHODOLOGIE.....	62
1.	Structure.....	63
2.	Population.....	63
3.	Cadre de l'atelier-conte	65
4.	L'atelier conte	65
4.1.	Première partie	65
4.2.	Deuxième partie	66
4.3.	Pourquoi un album ?.....	67
4.4.	Quelles histoires ?.....	67
5.	Matériel.....	68
	ANALYSES.....	72
1.	Analyse de V.....	73
2.	Analyse de A.....	81

3. Analyse de K.....	89
4. Conclusion globale des observations concernant le conte.....	98
DISCUSSION	99
1. Interprétation des résultats	100
2. Validation des hypothèses	102
3. Observations annexes et ouverture.....	103
4. Limites du mémoire.....	104
CONCLUSION.....	106
BIBLIOGRAPHIE	109
ANNEXES.....	112

INTRODUCTION

Et cric ! Et crac !

Il était une fois, au royaume de l'orthophonie,
une étudiante qui partit contes en main,
à la rencontre de trois princes d'un pays voisin...

« Il était une fois... »

Formule bien connue, « Sésame ouvre-toi ! » de l'imaginaire, on l'associe bien souvent à la littérature enfantine. Pourtant les veillées de contes suscitent aujourd'hui un engouement chez un public très diversifié. Des plus jeunes aux plus âgés, des plus candides aux plus sceptiques, tous s'y laissent prendre.

De ce constat nous est venue l'idée d'utiliser ce matériel riche sur le plan linguistique, comme support de rééducation orthophonique. Mais pour quels patients ? Ce sont plusieurs rencontres successives qui nous ont amenée à envisager le conte comme moyen de rencontre avec des enfants présentant de traits psychotiques.

L'objectif de ce travail est donc de montrer l'intérêt que peut avoir l'utilisation du conte dans la prise en charge orthophonique d'enfants présentant des traits psychotiques.

Tout d'abord, nous aborderons les fondements théoriques concernant le conte et l'utilisation du conte comme outil thérapeutique, mais aussi le développement psychoaffectif de l'enfant et les psychoses infantiles.

Nous exposerons ensuite l'évolution de notre problématique et de nos hypothèses, avant de présenter le cadre et la méthodologie de notre dispositif expérimental.

Enfin, nous présenterons nos analyses avant de terminer par une dernière partie consacrée à la discussion des résultats.

FONDEMENTS THEORIQUES

1. Théorie sur le conte

Avant de présenter quelques approches de l'utilisation du conte dans le cadre thérapeutique et rééducatif, essayons de définir ce qu'est précisément le conte.

1.1. Origine du conte

Pour P. Lafforgue, les contes proviennent de la tradition orale et trouvent leur origine au coin du feu. En effet, on a découvert qu'à l'époque de la préhistoire, la vie s'organisait autour de deux foyers : un foyer pour la cuisine et un autre utilisé à des fins sociales. C'est autour de celui-ci que se transmettaient les techniques de chasse, de pêche, les secrets médicaux. C'est là aussi que sont nés les contes. Ceux-ci avaient une fonction sociale de rassemblement mais aussi de transmission. Pendant longtemps, ils étaient destinés uniquement aux adultes et c'était un honneur d'être jugé digne d'en hériter. H. Gougaud considère les contes comme la littérature des illettrés. Ils sont inscrits dans la tradition orale de peuples qui n'avaient pas accès à la lecture ou à l'écriture. Cette tradition orale avait pour but la transmission de l'histoire, des lois, de la littérature orale, mais aussi comme le dit P. Lafforgue, l'enseignement de savoir-faire et l'initiation par des rites. Si les contes ont pu subsister jusqu'à aujourd'hui, c'est selon H. Gougaud justement par leur particularité de ne pas avoir de forme figée : chaque conteur les a nourris, les a enrichis, tout en respectant leur structure, et les a transmis plus loin.

On observe pourtant un grand nombre de variantes de contes assez similaires à travers le monde et les époques.

Certains pensent que tous les contes sont issus de quelques mythes solaires indo-européens et qu'ils ont été diffusés et déformés quand le peuple aryen a émigré vers l'Asie et l'Europe. Il est vrai que l'on retrouve des éléments mythiques dans bon nombre de contes.

P. Lafforgue, quant à lui, considère la notion d'inconscient collectif dans cette diversité. En partant de l'hypothèse qu'il existe des images archaïques exprimant un niveau profond de l'inconscient qui serait commun à tout individu, les contes ne sont alors qu'un moyen qui permet d'exprimer ces images archaïques. Cette théorie expliquerait donc la présence d'éléments

communs dans des contes de divers pays, éléments archaïques tels que l'angoisse d'abandon, la rivalité fraternelle, la toute puissance du héros, et bien d'autres encore...

1.2. Qu'est-ce qu'un conte ?

Le terme conte vient du mot « conter » qui est issu du latin « computare », ce qui signifie compter, énumérer, et par extension, raconter.

Le conte est un récit de faits ou d'aventures imaginaires, mais aussi un genre appartenant à la littérature de type narratif. On distingue deux pratiques du conte : une pratique orale et une pratique écrite.

1.2.1. Pratique orale du conte

Comme nous l'avons vu précédemment, le conte prend ses origines à l'oral. On appelle cela le « conte populaire », car il comporte tout un aspect communautaire et traditionnel, tant dans sa création que dans sa transmission au fil des siècles. On peut donc considérer que le conte fait partie de la littérature orale au même titre que le mythe, la légende ou la fable, les comptines, devinettes, proverbes, etc...Mais alors qu'est-ce qui différencie le conte d'autres types de littérature orale ?

Un mythe est un récit imaginaire, qui narre les exploits de héros n'appartenant pas au commun des mortels. Ces héros, nommés, sont dotés de pouvoirs quasi-divins. Les mythes ont pour but d'expliquer certains fondements de la société qui les a inventés. Ces récits relèvent du domaine de la croyance, de la mémoire des Dieux et assurent une certaine cohésion au sein de la communauté. Les mythes ont le plus souvent une fin tragique et pessimiste.

Une légende est un récit d'exploits de personnages ayant vraisemblablement existé, attaché à un lieu géographique précis. Néanmoins, ces héros, bien qu'humains, sont également dotés de pouvoirs ou d'aides surnaturels, amplifiés au fil de la transmission par les différents narrateurs. Les légendes, tout comme les mythes, font l'objet de croyances.

Une fable, enfin, est un récit qui a pour but d'enseigner des valeurs morales en mettant en scène des animaux ou des plantes qui parlent, ou encore des humains. La fable était utilisée pour contourner la censure des puissants et comportait de nombreuses allusions politiques.

Le conte, quant à lui, se situe dans un espace et un temps imaginaire distinct de la réalité. Le conteur les situe en général dans un lieu typique, comme la forêt, la savane, ou la montagne, dans un lieu imaginaire, ou encore de façon plus vaste, « dans un lointain pays ». « Il était une fois », « il y a bien longtemps », sont des expressions qui montrent bien que l'histoire existe dans un temps à part. Il raconte l'histoire d'une personne quelconque, sans pouvoirs surnaturels, mais qui peut cependant avoir des aides de l'ordre du merveilleux. Les personnages sont souvent appelés par leur fonction, et non par un prénom. Le conte est de manière générale manichéen et montre des oppositions assez simples, les personnages n'étant jamais ambigus. Le conte se finit toujours par un dénouement heureux, avec une solution au problème ou manque initial. Enfin, une particularité du conte est d'être explicitement fictif : l'auditeur sait que ce ne sont pas des faits réels. Son ancrage dans un lieu hors du temps et les éléments fantastiques l'avouent, même si tout l'art du conteur est de nous faire croire que son histoire est vraie.

Durant les années 70, le conte, cette forme d'expression datant du fond des âges, s'est développé comme une pratique artistique à part entière. C'est aujourd'hui un art du spectacle reconnu comme étant l'art de raconter des histoires.

1.2.2. Pratique écrite du conte

Nous avons mentionné précédemment deux pratiques du conte. Il existe en effet une autre pratique du conte, à l'écrit, qui a vu le jour de manière notable depuis la Renaissance. Bien sûr, un certain nombre de récits oraux ont été transcrits bien avant. Le plus ancien, « l'Epopée de Gilgamesh » a été rédigé entre le XVIII^{ème} et XVII^{ème} siècle avant J.-C. Ce n'est pourtant qu'à la fin du XVII^{ème} siècle après J.-C. que les contes merveilleux prennent un nouvel essor, après avoir été dédaignés par les érudits qui les ont considérés pendant longtemps comme des histoires de vieilles femmes. Ils suscitent tout d'abord un réel engouement dans les salons fréquentés par les dames de la cour. Ces contes commencent alors à être destinés aux adultes ou aux enfants de classes cultivées. Ce sont des contes pour la plupart inventés, et rédigés dans un style littéraire que l'on cultivait dans la haute société. C. Perrault, quant à lui,

puise dans les contes populaires locaux pour publier un recueil de contes merveilleux en 1697 et se détache ainsi de ce genre littéraire quelque peu élitiste.

Au XIX^{ème} siècle, les frères Grimm, suivis par des historiens, des folkloristes, des curés, des régionalistes, mènent une véritable collecte de ces récits oraux vieux de plusieurs siècles. Leur objectif est de les transcrire en essayant de rester fidèles aux versions originales. Leur but est alors non seulement de divertir enfants et adultes, mais aussi de garder une trace de cette précieuse tradition orale. Cette démarche fige quelque peu l'histoire : elle transforme un matériau vivant à travers chaque conteur en un objet qui appartient désormais à la littérature écrite.

Les auteurs se détachent petit à petit des sujets, thèmes et structures, et le conte littéraire devient de façon plus générale un récit court (à l'inverse du roman ou de l'épopée) racontant une suite d'actions.

Depuis cette époque, suite aux idées de pédagogues du XIX^{ème} siècle, les contes sont destinés aux enfants, avec un développement important des albums illustrés. Malgré l'accès possible aux versions originales des contes populaires, leur conservation écrite n'a pas empêché des auteurs de les modifier de toutes sortes de manières. En s'adressant à un autre public, la réécriture des contes populaires a été édulcorée maintes fois pour des raisons esthétiques ou morales, afin de rendre ces histoires accessibles aux enfants.

1.3. Travaux et étude des contes

Pour mieux saisir l'intérêt de son utilisation, il est nécessaire d'approfondir quelque peu cette définition du conte. Pour cela, nous allons nous intéresser à différents courants de recherche qui ont tenté d'étudier ces récits :

1.3.1. Approche des folkloristes

Le but des folkloristes est essentiellement d'établir un classement des contes populaires en déterminant plusieurs catégories et de s'intéresser à leur provenance.

Actuellement encore, la classification des contes d'A. Aarne et S. Thompson (1961), folkloristes finnois, est reconnue internationalement. Ils ont établi un index qui a pour avantage de numéroter les contes répertoriés, ce qui en simplifie l'usage. Cette classification distingue :

- Les contes d'animaux (1 à 299)
- Les contes proprement dits (300 à 1199) parmi lesquels sont différenciés :
 - o Les contes merveilleux : en français on les appelle souvent les contes de fées de manière abusive, puisque bien des contes merveilleux ne contiennent pas de fées mais d'autres éléments merveilleux ou magiques.
 - o Les contes religieux
 - o Les contes réalistes : leur structure est similaire à celle du conte, mais ils ne comprennent pas forcément de surnaturel.
 - o Les contes d'ogre ou de diable dupé : un homme rusé va triompher de la bêtise de l'autre par son astuce et sa persévérance.
- Les contes facétieux (1200 à 1999) : ils narrent les aventures de toutes sortes d'antihéros qui échouent à différentes épreuves d'initiation.
- Les contes énumératifs ou contes en chaîne ou encore randonnées (2000 à 2340) : dans ces contes, une phrase est répétée régulièrement et rythme le récit. Ces contes n'ont souvent pas de fin.
- On trouve également dans d'autres classifications des contes étiologiques qui donnent des explications poétiques sur l'origine des caractéristiques d'animaux, de plantes, ou encore de phénomènes naturels.

Bon nombre de critiques se sont élevées contre cette classification d'Aarne et Thompson, soulevant diverses limites et incohérences. Hans-Jörg Uther a tenté de répondre à ces critiques en publiant en 2004 une version de l'index d'Aarne et Thompson revue et complétée. En 1997, P. Delarue et M.-L. Thénèze constituent un catalogue national recensant un grand nombre de contes, répertoriés par types. On y trouve pour chaque type de conte, un résumé, le découpage narratif correspondant et toutes les versions de ce type que l'on peut trouver en France ou en pays francophone.

1.3.2. Approche structuraliste

Le but des structuralistes est de faire ressortir les particularités du conte merveilleux en l'étudiant sous l'angle de sa structure.

V. Propp remet en cause les classifications déjà existantes et propose une analyse scientifique des contes merveilleux. Il découpe ceux-ci en petites unités et découvre des éléments récurrents et semblables dans différents contes. C'est ce qu'il nomme les « fonctions ».

« Par fonction, nous entendons l'action d'un personnage, définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue. [...] Les éléments constants, permanents du conte sont les fonctions des personnages, quels que soient ces personnages et quelle que soit la manière dont ces fonctions sont remplies »¹

V. Propp considère 31 fonctions différentes : éloignement, interdiction, transgression, demande de renseignements, information, tromperie, complicité involontaire, méfait, manque, appel, début de l'entreprise réparatrice, départ, première fonction du donateur, réaction du héros, réception de l'objet magique, déplacement dans l'espace, combat, marque du héros, victoire, réparation, retour, poursuite, secours, arrivée incognito, prétentions mensongères, tâche difficile, accomplissement de la tâche, reconnaissance, découverte, transfiguration, punition, mariage. (pour plus de détails : cf Annexe II)

On ne trouve évidemment pas ces fonctions de façon exhaustive dans l'ensemble des contes. Une seule fonction est obligatoire : un manque ou un méfait que l'on trouve toujours au début d'un conte. Les fonctions peuvent se présenter par paire (ex : interdiction/transgression, interrogation/information, combat/victoire), ou peuvent être isolées (ex : mariage). Un conte suit un nombre de fonctions données. Le conteur doit respecter cette structure, mais est complètement libre de modifier le conte tant qu'il respecte ces fonctions. Enfin, les récits qui sont construits selon une même succession de fonctions sont des contes de même type.

¹ Propp V. (1970), *Morphologie des contes de fées*, Paris : éd. Seuil

Le conte se définit donc pour V. Propp comme un récit dont le déroulement est fait d'une succession de fonctions, en partant d'un manque ou d'un méfait, pour finir avec un mariage ou autre fonction qui permet un dénouement. Entre ces deux extrémités peuvent s'articuler toutes sortes de fonctions intermédiaires.

Pour V. Propp, les contes merveilleux du monde entier sont construits selon cette même structure que l'on appelle canonique, et qui comprend deux séquences (une séquence étant le développement d'une fonction). Chaque fois qu'un nouveau manque survient, ou qu'un nouveau méfait est commis, c'est le début d'une nouvelle séquence, jusqu'à la réparation de ce méfait.

1.3.3. Approche psychanalytique

Dans l'approche psychanalytique, on ne s'intéresse pas uniquement à la structure mais également au contenu des contes. Or le contenu n'est pas fixe comme nous l'avons vu précédemment. Chaque auteur et conteur y laisse une marque de ses propres investissements pulsionnels, des ses propres représentations et cela est à prendre en compte dans une analyse qui vise justement le contenu.

On retrouve dans les contes des pensées très primitives, des archaïsmes inconscients. Comme nous l'avons vu, le conte n'a pas pour but d'être le reflet d'une réalité extérieure. On sait toujours d'une certaine manière que ce qu'il nous dit n'est pas vrai, pas réel. Mais à travers ces lieux hors du temps, à travers tout l'imaginaire qu'ils véhiculent, les contes expriment en filigrane une réalité intérieure fantasmée qui prend sa source dans nos angoisses et nos aspirations les plus primitives, de celles qu'on n'admet pas toujours consciemment. La naissance, la différence des sexes, les différentes générations, la maladie, la mort, sont autant de problématiques que l'on retrouve dans les contes. Mais ceux-ci mettent aussi en mots des aspects de notre psychisme très primitifs qui datent de la petite enfance et qui ont été refoulés, tels les angoisses de dévoration, de morcellement, de castration.

Le conte est donc merveilleux parce qu'il met en scène nos fantasmes de manière inconsciente et donc recevable. Autrement dit, le conte a cette fonction d'émerveillement non seulement par les éléments surnaturels qu'il comporte, mais parce que tout en étant un vecteur de plaisir, il fait écho à nos problématiques les plus intimes et profondément refoulées, et peut les dire grâce au déguisement symbolique dont il se pare. De cette façon, chaque personne

interprètera un même conte différemment en fonction de ses propres problématiques, du moment, du conteur, de ses projections. A travers les éléments du merveilleux, les angoisses sous-jacentes exprimées dans le conte, peuvent devenir tolérables pour la personne.

« A force d'avoir été répétés pendant des siècles, les contes de fées se sont de plus en plus affinés et se sont chargés de significations aussi bien apparentes que cachées [...] En utilisant sans le savoir le modèle psychanalytique de la personnalité humaine, ils adressent des messages importants à l'esprit conscient, préconscient et inconscient quel que soit le niveau atteint par chacun d'eux. »¹

C'est S. Freud qui envisage le psychisme comme étant composé du conscient, préconscient et inconscient :

- Le *conscient* est la zone entre le monde extérieur et le monde intérieur. Il reçoit les informations provenant de l'un et de l'autre.
- Le *préconscient* est placé entre l'inconscient et le conscient. On le rattache souvent au conscient car il risque de le devenir, et ne fait pas non plus partie de l'inconscient, car il en est séparé par la censure.
- L'*inconscient* est la partie du psychisme qui contient les pulsions innées, les désirs et souvenirs refoulés. Il est régi par le principe de plaisir. Ces contenus inconscients ne peuvent être verbalisés et la censure leur interdit l'accès au conscient.
- La *censure* est donc cette instance qui laisse passer un certain nombre d'éléments et en retient d'autres dans l'inconscient. Ces éléments constituent le refoulé.

¹ Bettelheim B. (1976), *Psychanalyse des contes de fées*, Paris : éd R. Laffont, p 16

2. Le conte : perspective thérapeutique

Nous souhaitons à présent aborder différentes approches et réflexions sur le conte en tant qu'outil thérapeutique.

2.1. Pourquoi le conte en prise en charge ?

2.1.1. Aspect ludique, fonction de ravissement :

Le conte a cela de spécial qu'il n'impose rien. De par la symbolique dont il est chargé, il propose, suggère, mais seul celui qui sera prêt à entendre recevra ce qui peut faire écho en lui. D'où l'intérêt de contes qui ont traversé les siècles : ils sont riches de subtilités et peuvent être compris à différents niveaux, aussi bien par des tout-petits que par des adultes, à tous les stades de la vie. Parce que tout est dit à demi-mots, symbolisé, déguisé, les symptômes peuvent être abordés avec douceur bien que directement, sans que la personne n'érige de barrières plus ou moins conscientes pour se protéger. Dans le cadre de la thérapie, le conte offre un plaisir de par son aspect artistique. En effet, il est un genre littéraire à part entière et mêle la beauté des mots, le jeu, la musicalité, le mime, de façon à ravir l'auditeur et à l'emmener dans un autre monde, de son plein gré et avec un bonheur plus ou moins avoué. De par son aspect créatif, il permet de se détacher de la souffrance et d'une réalité parfois douloureuse, tout en restant en lien avec celle-ci. Un peu comme un prestidigitateur attire l'attention du spectateur sur un élément pour agir ailleurs à notre insu, le conte attire notre attention sur des images, sur la beauté de la langue, pour mieux nous détacher du fond et de la fonction d'outil qu'a le langage, fonction souvent redoutée par des enfants en difficulté.

2.1.2. Le conte comme contenant

Le conte a également une fonction de contenant, grâce à sa fonction de ravissement, mais aussi parce qu'il met en mots les émotions brutes de la personne et propose des solutions à ses problématiques. Tout comme la mère est contenante pour le bébé, tout comme elle le soutient, le porte, met en mot ses pleurs et expériences quand lui ne le peut pas encore, le conte, dans le cadre thérapeutique, peut être contenant pour le patient et l'envelopper dans une sorte de bulle sécurisante.

2.1.3. Le conte, un espace transitionnel

D.W. Winnicott définit l'espace transitionnel comme un espace à mi-chemin entre la réalité extérieure et la réalité intérieure. Ce n'est plus tout à fait son monde interne, mais pas encore tout à fait le monde qui l'entoure.

On peut observer chez les enfants des manifestations telles que la succion du pouce, un mordillement de pull, un grattement de tapis, que l'on peut interpréter comme un lien fait entre la réalité et la vie intérieure de ces enfants. Le conte et la situation de contage constituent alors un espace potentiel, une zone intermédiaire, ou encore un médiateur : ils favorisent une certaine régression, et permettent une mise en mots des fantasmes, une symbolisation par le langage qui peut entraîner une élaboration et une résolution de ces fantasmes dans la réalité du monde extérieur.

2.1.4. Le conte, un canal de réception du langage

Le conte constitue en soi un bain de langage d'une richesse impressionnante : en plus d'un vocabulaire varié et abondant, il permet à l'enfant d'être mis en contact avec une syntaxe pouvant être simple ou très complexe. Le temps de la narration est aussi particulier au récit. Ainsi, en écoutant et en s'imprégnant de ce genre narratif, l'enfant acquiert et intègre petit à petit tout ce matériel linguistique et cela lui en facilitera l'utilisation ultérieure.

Le conte permet aussi de sensibiliser l'enfant à une utilisation ludique du langage (rime, rythme, musicalité...), ce qui est important, particulièrement auprès d'enfants en difficulté scolaire ou en difficulté de communication. Ce sont précisément ces enfants qui pourraient avoir tendance à se bloquer vis à vis de la langue. C'est là que l'apport du conte est essentiel : il stimule l'imagination et permet d'assouplir la pensée en introduisant un peu de fantaisie. De plus, s'il est difficile pour bien des enfants de rester attentifs dans une attitude d'écoute active et réceptive pendant plus que quelques instants, le conte fascine et entraîne ses auditeurs dans une histoire, et non dans une activité langagière. Toute leur attention s'accroche par le canal visuel, auditif, kinesthésique. De cette façon, l'écoute régulière de contes augmente la capacité d'attention des enfants, mais contribue aussi à une meilleure mémorisation de l'histoire et du matériel linguistique. Celui-ci est petit à petit assimilé, tout comme la trame du conte.

2.1.5. Le conte, un ancrage dans le monde

Le conte permet un ancrage dans la temporalité de par sa chronologie et ses enchaînements de cause à effet : dans ces histoires, tout est lié. Il offre une ouverture sur le monde, le nomme, l'explique par des concepts que l'enfant peut comprendre, et aide ainsi l'enfant à structurer sa perception du monde. L'enfant peut donc mettre de l'ordre dans un chaos apparent de toutes sortes d'évènements survenant sans qu'il les lie entre eux. Il peut progressivement réaliser que sa vie s'inscrit dans une temporalité faite du passé, du présent et de l'avenir. Il peut se repérer et anticiper certains événements dans son quotidien. Ce faisant, il devient alors réellement acteur, et non plus objet.

2.1.6. Le conte en rééducation

Différents auteurs, orthophonistes et rééducateurs (F. Estienne, J.-M. Gillig, C. Alves et I. Gibaru) se sont intéressés à l'utilisation du conte comme outil de rééducation. Leur objectif est de décriper un rapport au langage oral ou écrit souvent ancré dans l'échec et la difficulté, et d'acquérir différentes compétences langagières par imprégnation du bain de langage que constitue le conte. Nous ne décrirons pas leurs théories ou pratiques, dans la mesure où celles-ci s'appliquent à des enfants dont les troubles sont restreints au domaine du langage.

2.1.7. Le conteur

Conter est un art qui s'apprend. Dans cet art, trois notions sont essentielles : le regard, la voix et le geste.

- Le regard est toujours en interaction avec l'auditeur, il exprime ce que la voix dit. Le conteur porte son public avec ses yeux.
- La voix quant à elle doit rester naturelle et néanmoins jouer des différents procédés tels que la hauteur, la puissance, le rythme, les bruitages, mais aussi, et c'est essentiel, les silences.
- Les gestes viennent compléter les mots, aident à visualiser l'imaginaire.

Enfin, les répétitions, formulettes et bouts rimés font aussi partie du moment du conte. Ils permettent d'ancrer ce moment, de capter l'attention, d'installer le silence, mais aussi de

sortir ensuite en douceur du conte. Ils sont des repères dans le conte que les enfants peuvent intérioriser et auxquels ils peuvent s'accrocher.

Mais si conter est un art, il existe un aspect du conteur qui prime sur la technique : le plaisir que celui-ci a à conter, l'amour qu'il porte aux contes. Il s'agit de partager quelque chose qui semble au conteur extrêmement intéressant dans le but d'un plaisir commun. Le conteur offre un cadeau à ses auditeurs en leur contant une histoire, mais en retire lui aussi du plaisir en partageant ce qui le passionne. Pour P. Lafforgue, afin d'animer un atelier-conte, croire aux bienfaits stimulants des contes merveilleux est nécessaire, voire indispensable.

2.2. Utilisation du livre en rééducation

Nous ne nous étendrons pas sur toutes les possibilités d'utilisation du livre en rééducation. Néanmoins, il nous semble intéressant de rapporter ici quelques objectifs de cette utilisation évoqués par F. Coquet dans sa partie sur les approches transversales¹.

- Pour un enfant en difficulté de langage, à qui on lit peu ou pas d'histoires, il s'agit de donner la possibilité au livre de devenir un objet familier que l'on prend l'habitude de manipuler et qui permet de développer une relation positive avec lui, et à travers lui, avec l'écrit et la connaissance.
- Le livre devrait également devenir une rencontre avec l'autre, la possibilité de vivre une relation positive.
- Le livre est un support d'activités multiples avec pour objectif de développer et d'affiner la compréhension, l'expression, l'attention et la mémoire, ...
- Le livre est une source de plaisir pour soi.
- Le livre peut inciter à la verbalisation et à l'énonciation, en proposant des modèles langagiers que l'enfant pourra réinvestir.

¹ Coquet F. (2004), *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent*, Isbergues : éd. Orthoédition, p128

Pour Bettelheim, le conte doit être conté, le livre ne pouvant que restreindre l'imagination de l'enfant en lui imposant les représentations de l'illustrateur. Il soutient que les illustrations n'apportent rien à l'histoire ou à l'enfant. Néanmoins, les albums jeunesse illustrés se sont beaucoup développés depuis et ont gagné en qualité.

P. Lafforgue conseille lui aussi l'oral pour des tout-petits, des enfants psychotiques et des enfants ne sachant pas encore lire. Cela permet d'éviter les attaques courantes du livre. Dans les ateliers qu'il propose, le livre est présent, en accès libre à la fin de l'atelier. De plus, il considère que le contage oral est plus adapté pour ces enfants : l'oralité est encore une source de rêverie pour eux, alors qu'ils n'ont pas encore investi l'écrit. Néanmoins, sa conclusion pour le soignant conteur est de ne conter que les contes qui l'habitent et de lire les contes plus longs. L'essentiel reste toutefois « d'être contenant et d'accueillir la rêverie partagée par la médiation du merveilleux. »¹

2.3. Utilisation des contes de fées selon Bettelheim

Dans une perspective analytique, B. Bettelheim avance que le conte peut avoir un effet d'apaisement des tensions et de résolution des conflits internes. Il met en avant 4 domaines assez liés entre eux et sur lesquels le conte de fées peut avoir un impact :

2.3.1. La différence entre réalité et fiction

A la différence du rêve qui symbolise les conflits inconscients de l'être humain sans pour autant apporter de solution, le conte permet de faire un lien entre réalité et fiction. Ainsi, par son ancrage dans la fiction, il permet à l'enfant de se projeter, de s'identifier aux personnages et d'être confronté dans cet imaginaire à des émotions qui le terrasseraient dans la réalité. « Les contes de fées offrent des personnages sur lesquels l'enfant peut extérioriser ce qui se

¹ Lafforgue P. (2002), *Petit Poucet deviendra grand ; Soigner avec le conte*, Paris : éd. Payot et Rivages, p268

« passe dans sa tête de façon contrôlable. »¹ « La sorcière qui existe dans les fantasmes de l'enfant angoissé le hantera et lui fera peur. Une sorcière qu'il peut pousser dans un four et brûler vive est plus rassurante : l'enfant sait qu'il est capable de s'en débarrasser. »²

Cet imaginaire permet à la fois de mettre des mots sur des fantasmes parfois inconscients, mais suggère également des solutions pour faire face à ces angoisses. Ces solutions peuvent être élaborées et reçues par l'enfant parce que justement elles ne sont pas proposées dans la réalité mais dans la fiction et de manière symbolique. A la fin du conte, l'enfant revient à la réalité, mais à la différence du rêve, des processus psychiques sont élaborés entre le préconscient et le conscient. L'enfant peut donc faire la différence entre la réalité et la fiction, mais profite de cette fiction pour contrôler un peu ce qui le dépasse et trouver des solutions bien réelles pour son quotidien. Il y a ainsi une continuité entre réalité et imaginaire.

2.3.2. Mettre de l'ordre en soi

B. Bettelheim se base sur la théorie Freudienne du Ça, du Moi et du Surmoi qui, s'ils sont bien intégrés, aboutissent à un équilibre chez l'adulte. Cet équilibre lui permet de concilier l'ordre rationnel avec son inconscient qui peut sembler parfois illogique. Bon nombre de conflits sont dus à la question de l'identité : qui suis-je ? Pour développer sa personnalité, une personne va justement devoir intégrer les différentes tendances contradictoires qui font partie de son être.

On trouvera dans certains contes des personnages qui représentent chacun une de ces tendances (qui symbolisent le Moi, le Surmoi ou le Ça). L'enfant peut selon les moments s'identifier en toute liberté à l'un ou à l'autre de ces personnages. Dans d'autres contes, on verra un héros confronté successivement à plusieurs tendances et les intégrer, une à une à sa personnalité, lui permettant de devenir indépendant et adulte. De cette façon, les contes, par leurs

¹ Lafforgue P. (2002), *Petit Poucet deviendra grand ; Soigner avec le conte*, Paris : éd. Payot et Rivages p22

² Ibid, p22

personnages sans ambiguïtés, vont encourager l'enfant à mettre de l'ordre en soi, dans son chaos intérieur, à travers les mécanismes d'identification et de projection.

Ces récits reconnaissent l'importance et la gravité des conflits et ambivalences de l'enfant. Ils proposent pourtant une solution dans le conte qui amène le Moi et le Surmoi à prendre le dessus sur le Ça, ce qui entraîne la réussite du héros.

2.3.3. Grandir et atteindre la maturité

Par maturité, B. Bettelheim entend maturité sexuelle, dans le sens de la résolution des conflits Œdipiens indispensable pour atteindre un équilibre personnel. Pour cet auteur, une personne mature maîtrise sa sexualité dans le sens où elle ne cède pas au Ça qui suit le principe de plaisir, mais ne refoule pas non plus cette sexualité. Encore une fois, il s'agit de trouver un équilibre entre les trois instances psychiques. L'auteur interprète un certain nombre de contes comme représentant ces conflits particuliers, liés à l'identité sexuelle. Ces contes, de par leur dénouement positif peuvent aider l'individu à trouver des solutions à ses tensions internes.

2.3.4. Vaincre sa peur

Les monstres, sorcières, et autres personnages effrayants, ne sont que des projections imaginaires des fantasmes que l'enfant porte en lui, qu'il s'agisse d'angoisse d'abandon, de dévoration ou autre.

L'enfant ne pouvant pas s'inventer des histoires pour vaincre ces peurs par lui-même, le conte lui permet de s'identifier au héros, et par là-même de vaincre ses craintes. Bien qu'il puisse éprouver parfois de la peur à l'écoute de certains moments du conte, il peut intégrer que ces histoires se finissent toujours au bénéfice du héros. Il se sait donc en sécurité suffisante pour supporter ces émotions et entendre la suggestion d'une solution possible. Pour Bettelheim, l'enfant demande encore et encore ces histoires un peu effrayantes, parce que paradoxalement, elles le rassurent : l'abandon, la dévoration, n'arrivent que dans les contes. Ainsi, si l'angoisse en soi n'est pas agréable et s'il peut l'appréhender au départ, ce déplaisir va très vite céder la place au plaisir de l'angoisse affrontée avec succès et finalement maîtrisée.

2.4. Intérêt d'une thérapie groupale

Avant de présenter le développement psychoaffectif de l'enfant, nous souhaitons encore aborder la notion de thérapie de groupe.

L'approche psychothérapique en logothérapie de groupe a pour objectif de regrouper des enfants ou adolescents présentant des spécificités et des ressemblances, pour favoriser des découvertes sur le plan relationnel et langagier. En effet, toutes sortes d'échanges variés entre enfants, entre enfants et adultes, entre adultes ont lieu dans ce cadre. Cela occasionne une adaptation, tant au niveau langagier et communicationnel que social, tout en accentuant l'aspect oral du langage, mais sans que l'on soit centré uniquement sur des symptômes précis. De cette manière, l'individu peut être aidé pour progresser et ré-envisager les apprentissages sous un autre angle.

Le cadre du groupe permet de :

- développer des rapports sociaux qui offrent l'occasion de choisir en fonction de soi mais aussi des autres.
- se confronter à des limites posées par les autres (mais également de les définir et éventuellement de les dépasser).
- devenir plus autonome, moins dépendant de l'adulte.
- faire l'expérience de points de vue et de modèles comportementaux différents.
- autorise un comportement régressif et des moments d'excitation, d'agressivité où l'on agit plutôt qu'on exprime verbalement.

Le cadre de la séance est un espace de jeu où l'enfant se sent en sécurité pour pouvoir utiliser et développer sa parole, mais également un espace de communication. Concernant le contrat établi entre les adultes et les enfants, avance que « les verbalisations des règles font-

partie intégrante du traitement tant par la forme du langage qu'elles entraînent que par l'adaptation sociale qu'elles suscitent »¹.

Le cadre est défini par trois éléments :

- Le temps : les séances sont fixées dans le temps, en rythme et en durée, et cela est connu de tous.
- Le lieu : les séances ont lieu dans un espace à part, qui n'est pas utilisé par le groupe pour d'autres activités, et qui reste fixe au fil du temps.
- Les personnes : les participants sont désignés, leur nombre ne change pas à priori et ils sont attendus à chaque séance.

Concernant les soignants, pour un groupe de 4 à 6 enfants, deux adultes de professions identiques ou complémentaires sont préconisés. Ils sont, selon les moments, observateurs de ce qui s'exprime, ou animateurs, initiant des « situations qui permettent d'avoir envie de communiquer et de partager un contenu, d'apprendre à partager des contenus et des formes reconnues comme ajustées au cadre social »². Ils sont aussi participants aux jeux et rappellent les lois. Enfin un rôle non négligeable est de parler de ce qui est en train de se faire. Pour L. Barblan, les adultes devraient « suggérer sans asséner, mettre en résonance sans trop identifier, favoriser une mentalisation active qui libère sans moraliser (par l'utilisation d'analogies, de métaphores ou de paraboles). »³

On trouvera dans de telles séances des rituels, des situations de jeu (libre ou à règles) permettant d'enrichir le bagage expressif des enfants, des activités créatrices et des récits d'histoires permettant éventuellement des mises en scène.

¹ Oberson B. (2000), « Des thérapies logopédiques de groupes destinés à de très jeunes enfants », *Langage et pratiques* 26, 17-26

² Ibid

³ Barblan L. (2000), « Les traitements logopédiques en groupe : quelques fondements épistémologiques et structuraux », *Langage et pratiques* 26, 2-16

Indication : des enfants inhibés, ou ayant développé un sentiment de toute-puissance, ou qui ne sont pas du tout stimulés socialement, ou encore pour qui une situation duelle entre celui qui sait (l'adulte) et celui qui ne sait pas est insupportable, peuvent tout à fait bénéficier d'une logothérapie de groupe.

3. Perspective psychodynamique de la psychose infantile

Maintenant que nous en savons plus sur le conte et sa potentielle utilisation, arrêtons-nous sur les psychoses infantiles.

Il existe plusieurs théories et courants qui s'opposent concernant l'étiologie des psychoses infantiles, leur définition et leur cadre. C'est un sujet qui soulève des débats passionnés dans lesquels nous ne souhaitons pas rentrer. Dans ce mémoire, nous avons choisi de décrire le développement psychoaffectif et l'apport de Lacan concernant les psychoses pour deux raisons : d'une part, cela nous semblait intéressant dans une approche orthophonique. D'autre part, l'établissement dans lequel sont pris en charge les trois garçons de l'atelier utilise une approche psychanalytique de la psychose. Il nous a donc semblé cohérent de nous pencher plus en avant sur cette théorie, de manière à travailler dans une même direction, mais aussi à expliquer le pourquoi de certaines de nos réflexions ou de nos choix. De plus, c'est aussi cette perspective psychanalytique qui sous-tend les travaux déjà existants sur le conte en tant qu'outil thérapeutique. Nous ne présenterons pas ici les autres théories, à savoir des théories organicistes, biochimiques, génétiques, ou neuropsychologiques par exemple.

3.1. Le développement psychoaffectif : du normal au pathologique

3.1.1. La « bulle » du nouveau-né

Durant les premières semaines de sa vie, le nouveau-né vit dans une sorte de bulle hermétique : il ne perçoit rien de l'extérieur, ne différencie pas son propre corps de celui de sa mère, ce qu'il fait de ce que sa mère lui apporte comme soin maternant. Il n'y a aucune différence pour lui entre l'intérieur et l'extérieur. L'enfant ne peut qu'enregistrer des perceptions agréables ou douloureuses diffuses et investit les deux par une énergie primaire qui ne diffé-

rencie pas le bon du mauvais. C'est la *phase autistique normale* (M. Mahler) ou le *stade du narcissisme primaire absolu* (S. Freud). C'est le maternage qui petit à petit lui permettra d'être plus sensible aux stimuli extérieurs. Ce changement progressif correspond à la rupture de « la coquille autistique, qui arrêtaient les stimuli extérieurs par lesquels, en l'absence d'intervention maternelle, le bébé a maintenant tendance à se laisser submerger, ce dont témoignent ses cris et ses décharges motrices. »¹

3.1.2. De la fusion mère-enfant au sourire...

Durant ses tous premiers mois, ou *stade oral* (S. Freud), c'est par le *museau*, terme employé par R. Spitz et désignant la zone orale, de la bouche au nez, que le nourrisson peut commencer à percevoir des stimuli externes (par exemple le mamelon), lorsque ces stimuli correspondent à une satisfaction du besoin de nourriture. Quant aux sensations désagréables, il les associe à quelque chose d'extérieur à cette unité qu'il forme avec sa mère, unité protégée du reste du monde par une *membrane symbiotique commune* (M. Mahler). Des sensations tactiles sont associées à ces sensations buccales (ses mains tâtent) ainsi que des sensations visuelles (vision constante du visage de la mère).

Ensuite, l'enfant perçoit le sein ou le visage comme des objets partiels. Il a conscience qu'ils peuvent être éloignés, qu'ils ne font pas partie de lui, (petit à petit la conscience de soi, du Self se construit) mais il ne les voit pas encore comme constituant un tout, une personne autre que lui. Toutes ces perceptions vont constituer les éléments qui permettront petit à petit une représentation de l'autre.

L'enfant ne peut concevoir que le « bon sein » soit à la fois « mauvais sein » quand il amène la frustration due à son absence. Son Moi en construction est alors clivé pour se défendre de cette impossibilité. Selon M. Klein, « le Moi va introjecter l'objet idéal, en faire une

¹ Golse B. dir (2008), *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Issy les Moulineaux : éd. Masson, p96

partie de lui-même et s'identifier à celui-ci ; il peut aussi recevoir en retour la partie mauvaise, destructrice vécue comme persécutrice »¹

L'enfant associe ces objets partiels non plus seulement à la satisfaction d'un besoin, mais aussi à la notion de plaisir, mais on ne parle pas encore d'objet libidinal.

Ce visage de la mère, associé à la sensation de plaisir, est mémorisé comme un signal, avant d'être vraiment intégré comme représentation de l'autre. Les cris du nourrisson sont ses premiers éléments de communication et sont interprétés comme un *signal-appel* (R. Spitz) par la mère. Quand l'enfant exprime un besoin par un cri ou un geste et que la mère s'adapte et y répond immédiatement, elle crée ainsi l'illusion que c'est l'enfant qui par sa toute-puissance crée l'objet de satisfaction. Ce vécu, répété de nombreuses fois, contribue à la construction du Moi, du *sentiment d'être* (D.W. Winnicott). Vers le troisième mois, il répondra au visage maternel par un sourire intentionnel. Ce sourire est pour R. Spitz le premier organisateur du psychisme car il marque le début de la phase pré-objectale, c'est-à-dire le début d'une différenciation entre soi et l'autre.

A ce stade, l'enfant met la mère au niveau de la nourriture. De ce fait les difficultés relationnelles avec la mère peuvent se manifester par le biais de l'alimentation (vomissements, anorexie...). Les angoisses rattachées à cette période sont par projection les angoisses d'engloutissement et de dévoration.

De plus, selon D.W. Winnicott, alors que le Moi de l'enfant est encore faible, c'est la *préoccupation maternelle primaire* qui conditionne le début de la structuration du Moi. Pour cela elle doit donner un sentiment continu d'exister suffisant. D.W. Winnicott explique également que la mère dans son rôle de miroir envers l'enfant peut ne refléter que ses propres défenses, ou encore ne pas répondre à l'enfant. L'enfant n'ayant aucun reflet de lui-même, sa

¹ Klahr M. « Mélanie Klein » in : Golse B. dir. (2008) *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Issy les Moulineaux : éd. Masson, p66

propre capacité créative s'atrophie et aucun début d'échange avec le monde extérieur n'est possible.

On peut déceler certains autismes à ce moment : l'enfant ne répond pas aux sollicitations de sa mère, ne sourit pas, n'établit pas de contact visuel et montre une certaine raideur posturale qui ne s'adapte pas quand on le porte. Le *moi-peau* (D. Anzieu) ne se met pas en place et l'enfant garde une perception éclatée de sa personne.

C'est l'ensemble des expériences positives et répétées qui va permettre au Moi de se rassembler, de s'intégrer. Ainsi, le plaisir et la satisfaction étant ce qui domine dans ces premières expériences, le Moi peut avoir confiance dans le bon objet. Néanmoins si cet environnement ne peut apporter la sécurité et les réponses adaptées à l'enfant, ou si pour des raisons internes à l'enfant ce sont les pulsions destructrices qui prennent le dessus, l'enfant ne peut plus se défendre contre l'angoisse de persécution avec ses mécanismes de défense. Le Moi est envahi par l'angoisse et son seul recours est sa propre désintégration.

3.1.3. Vers une relation objectale...ou l'angoisse du huitième mois

L'enfant prend progressivement conscience de la permanence des objets : il garde des traces mnésiques du visage de sa mère et peut ainsi la reconnaître.

L'enfant ne commence à percevoir sa mère comme une personne autonome, entière et différente de lui qu'au cours du deuxième semestre. Elle représente alors l'«objet» de l'enfant, et est investie globalement (et non plus partiellement), de pulsions libidinales. On observe des manifestations de plaisir même sans qu'il y ait satisfaction d'un besoin.

L'enfant intègre sa mère comme un « bon objet » quand celle-ci vient satisfaire ses besoins au bon moment, et comme « mauvais objet » quand elle lui apporte de la frustration. Cette alternance provoque chez l'enfant un mélange de pulsions libidinales et de pulsions d'agressivité envers cet objet unique qu'est la mère, mélange normal dans le développement de l'enfant, mais dont les proportions vont varier en fonction de la dyade mère-enfant. L'enfant prend donc conscience que toutes ses perceptions (entraînant de la satisfaction ou de la frustration) proviennent de cet objet, et non de son fait, ce qui l'en rend dépendant.

Apparaît alors le marqueur de cette relation objectale : *l'angoisse du huitième mois* comme deuxième organisateur psychique (R. Spitz), ou *la phase dépressive avec l'angoisse de perte* (M. Klein). L'enfant réagit à tout visage étranger, car il ne reconnaît pas sa mère et montre un refus de la relation. Il est angoissé de perdre cette relation avec sa mère.

A ce stade, ce n'est plus une angoisse de persécution contre laquelle l'enfant doit se protéger, mais une angoisse dépressive, relative à la perte de l'objet, c'est-à-dire de sa mère. L'enfant va utiliser toutes ses acquisitions développementales pour se protéger de cette angoisse dépressive.

Il est essentiel que la mère soit capable d'abandonner progressivement cette adaptation à son enfant (préoccupation maternelle primaire), sinon l'enfant reste en état de fusion avec elle, ne peut se développer mentalement, ou alors la rejette. S'il reste en fusion avec elle, il ne peut pas élaborer de différence entre lui-même et le monde extérieur. Certaines psychoses, dont certains autismes peuvent se constituer à ce moment, si cette étape de fusion n'évolue pas. Certains enfants sont tellement angoissés par cette perte possible qu'ils la nient : en ne percevant pas sa mère comme différente de lui, il ne peut pas la confondre avec quelqu'un d'autre. On ne trouve donc pas réellement d'angoisse du huitième mois dans ce cas. Cependant, l'enfant n'ayant pas construit une perception de soi unifiée est soumis à des angoisses de morcellement et d'anéantissement qui sont durables et intenses. On observe alors une angoisse devant tout étranger, mais aussi devant tout autre changement (de décors, au niveau des objets, du déroulement de la journée...) qui représente pour lui une menace réelle.

3.1.4. L'apparition du « non »

Ses progrès perceptifs, moteurs et affectifs permettent à l'enfant des expériences qui lui ouvrent le chemin vers une autonomie nouvelle vis-à-vis de sa mère et ainsi vers une ouverture sociale. Il va tout d'abord se mettre à explorer son environnement mais en revenant toujours à sa mère, la séparation d'avec elle étant encore angoissante. Puis lorsqu'il se met à marcher tout seul, il déplace presque tout son investissement libidinal de sa mère vers son Moi autonome dont deux fonctions importantes sont l'apprentissage et la locomotion. L'enfant se croit tout-puissant.

Mais cette autonomie nouvelle a un impact sur les interactions mère-enfant. En effet la mère met alors des limites par le « non » et des gestes, ce qui provoque de la frustration pour l'enfant et entraîne des pulsions agressives du Ça. L'enfant est alors pris entre son attachement libidinal pour sa mère et la peur de la perdre s'il lui déplaît en allant au-delà des limites qu'elle lui impose. Pour se défendre de cette tension, il va mettre en place un mécanisme de défense : *l'identification au frustrateur* (R. Spitz), c'est-à-dire qu'il s'approprie le geste de la tête « non » et l'affect « contre » de « si tu n'es pas pour moi, tu es contre moi ». Le non est le troisième organisateur psychique : en effet c'est le premier élément de communication abstrait et à distance, celui qui marque le début d'une communication verbale.

Les enfants psychotiques n'atteignent pas ce stade car ils n'ont pas la capacité d'être seuls, indépendants, trop angoissés pour rechercher cette autonomie. Ces enfants n'ont pas un développement régulier et homogène. Certains peuvent donc avoir accès au « non », et à une période d'opposition, souvent plus tard que les autres enfants. On remarque cependant que cette étape n'a pas la même signification et n'a pas de valeur de communication avec l'entourage.

3.1.5. L'importance de la frustration

C'est à cette période que l'enfant est confronté au principe de réalité, principe qui régit le Moi. En effet, jusque-là, le bébé ne connaissait que le principe de plaisir, sa mère s'adaptant le plus possible pour répondre à ses besoins rapidement et faire cesser ses cris et son agitation. D.W. Winnicott parle de *mère suffisamment bonne*. Mais au fur et à mesure que l'enfant grandit, cette adaptation s'amenuise et l'enfant, équipé pour y faire face, découvre l'attente. La mère répondant moins vite au moindre de ses besoins, l'enfant va élaborer des représentations mentales et imaginer son besoin et la satisfaction de celui-ci.

C'est en fonction de la réalité que le Moi se construit, une de ses fonctions étant de gérer la tension entre les besoins de l'inconscient, du Ça, et les possibilités de son environnement. Cette frustration, ou cette attente permet donc l'apparition des représentations mentales et la construction psychique de l'enfant. Le principe de réalité consiste à renoncer à une satisfaction immédiate, sachant que son besoin sera comblé ultérieurement. Il peut donc anticiper, et par là-même trouver des moyens de rendre cette attente supportable. Selon J.-M. Lacan, cette ca-

pacité d'anticipation est indispensable pour que l'enfant puisse passer du besoin au désir, et ainsi à la demande.

L'enfant psychotique qui n'a pu construire une différence entre lui et le monde extérieur, qui n'a pu se baser sur une répétition positive d'expériences agréables et donc qui n'a pas acquis une certaine confiance dans l'objet, ne peut anticiper. De ce fait il ne peut accéder au principe de réalité. Il reste dans l'immédiat, et l'attente insupportable provoque une angoisse considérable.

3.1.6. L'espace potentiel

C'est grâce à ces éloignements momentanés de la mère que peut apparaître un espace potentiel, une *aire intermédiaire d'expérience* (D.W. Winnicott), à cheval sur la réalité intérieure de l'enfant et la réalité extérieure. Ceci sous-entend bien qu'ici l'enfant a déjà une certaine conscience de soi, une délimitation entre le dehors et le dedans qui lui permet d'avoir une vie intérieure. L'enfant voit les absences de sa mère s'allonger, et il investit de façon croissante cet espace potentiel qui l'aide à se situer par rapport à l'espace et au temps. C'est dans cet espace que naissent les phénomènes transitionnels.

Selon D.W. Winnicott, il existe deux types d'objets transitionnels : les « objets précurseurs »¹, tels que la succion du pouce ou le babil du nourrisson, qui sont des activités auto-érotiques avec des parties de son propre corps. Ces objets précurseurs vont permettre dans un premier temps au nourrisson de rendre les courtes absences de sa mère supportables à une période où il n'est encore que dans des relations avec des objets partiels et ne se différencie pas de sa mère. Ensuite d'autres activités vont s'ajouter, cette fois en relation avec un objet externe tel qu'un bout de drap, un mouchoir, une peluche... Ces phénomènes et « objets transi-

¹ Funk-Brentano I. «Donald W. Winnicott » in dans Golse B. *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Issy les Moulineaux : éd. Masson, p.83

tionnels »¹ symbolisent l'union avec la mère ou avec une partie de la mère. Ils sont un moyen de défense contre l'angoisse et permettent à l'enfant de supporter l'attente, de combler l'absence de la mère. On retrouve ce phénomène transitionnel chez S. Freud avec le jeu du « fort-da » (parti-ici) de son petit-fils. L'enfant avait imaginé un jeu avec une bobine durant l'absence de sa mère : il lançait la bobine qui disparaissait hors de sa vue en disant « fort ! », puis tirait sur le fil pour la ramener à lui en s'exclamant « da ! ». Ce jeu rendait l'absence de sa mère supportable et lui permettait d'avoir l'impression de contrôler la situation.

Cette capacité de symbolisation (ici de l'absence-retour de sa mère) permet à l'enfant d'intégrer un sentiment de sécurité, mais permet également l'apparition du langage qui remplace alors la mère.

L'enfant psychotique n'ayant pas intégré cette délimitation entre lui et le monde, il n'est pas conscient de cette vie intérieure et ne peut accéder à cet espace potentiel. De plus, toujours en fusion avec sa mère, cet espace ne représente pour lui que la séparation, et de ce fait, l'angoisse. Il n'investit donc pas cet espace, ne joue pas, et n'a pas d'objet transitionnel pour remplacer la mère pendant son absence.

3.1.7. Stade anal

Cette phase du développement se fait au moment de l'acquisition de la propreté et correspond à un déplacement des intérêts libidinaux de la zone orale vers la zone anale. Elle s'étend sur toute la deuxième année de l'enfant. Le contrôle de la propreté va de pair avec l'acquisition de la marche et ces deux éléments lui permettent plus d'indépendance. Cette année de vie est très centrée sur la maîtrise, le contrôle.

L'enfant considère le contenu intestinal comme une partie de son corps, de sa personne. Il va réaliser à ce moment l'impact de ce nouveau pouvoir sur son entourage, pouvoir de retenir

¹ Ibid

ou expulser ce contenu. Il peut satisfaire et répondre aux attentes de son entourage en faisant ce qu'on lui demande, ou au contraire s'opposer à cette demande. Son *but pulsionnel* (S. Freud) est donc double : d'une part le plaisir des sensations auto-érotiques que l'enfant peut se procurer grâce aux selles, d'autre part la pression relationnelle qu'il peut exercer sur son entourage par ce contrôle des matières fécales. S. Freud parle alors d'*ambivalence maximum* car un même objet peut être retenu ou expulsé, et ce même objet peut être considéré comme un « bon objet » ou un « mauvais objet » selon le moment et l'endroit auquel il est expulsé.

Ce stade permet de consolider la frontière entre l'intérieur et l'extérieur, entre le Soi et le non-Soi.

3.1.8. Stade du miroir

La notion de « stade du miroir » est un des apports les plus importants des travaux de J.-M. Lacan. Il étudie cette expérience particulière qui est pour l'enfant de découvrir son image dans un miroir.

L'enfant a, à ce moment déjà, la conscience d'exister grâce au regard de sa mère. D.W. Winnicott affirme que « le précurseur du miroir c'est le visage de la mère »¹. Cependant, la représentation qu'il se fait de son corps, des limites de celui-ci est basée sur ses seules sensations proprioceptives et kinesthésiques. J.-M. Lacan situe ce stade entre 6 et 18 mois, période durant laquelle l'enfant explore ses capacités motrices et est très dépendant. Il se perçoit comme morcelé.

On peut distinguer trois étapes dans ce stade :

- L'enfant ne reconnaît pas son reflet comme une image mais comme une personne réelle, en chair et en os qu'il essaye de toucher. C'est le temps de la Réalité.

¹ Winnicott D.W. (1975), *Jeu et réalité*, Paris : éd. Gallimard, p153

- L'enfant réalise ensuite que son reflet est une image, et non une personne réelle, mais il ne la reconnaît toujours pas comme étant la sienne. Il n'essaye plus de la saisir, mais intègre le côté fictif du reflet dans le miroir. C'est le temps de l'Imaginaire.
- Dans un troisième temps, l'enfant comprend que cette image le représente, qu'elle est son reflet, et que l'image spéculaire de sa mère ou autre est la représentation de celle-ci. C'est le temps du Symbolique.

Or pour J.-M. Lacan, le Réel, l'Imaginaire et le Symbolique sont les trois grands registres du psychisme humain. Ce stade du miroir est donc essentiel car il fait le lien entre ces trois registres.

L'enfant voit son corps en entier dans le miroir, et cette perception précède le sentiment de l'unité de sa personne. Alors qu'il commence à découvrir son image unifiée et non morcelée dans le miroir, il a besoin de celle de sa mère ainsi que de sa présence réelle pour se raccrocher à la réalité et construire véritablement la conscience de son corps comme un tout. L'enfant a également besoin que sa mère le reconnaisse dans cette image spéculaire, qu'elle mette en mots cette expérience. C'est la constitution du « Je de l'énonciation » qui se fait à travers cette représentation spéculaire.

De plus, cette expérience permet à l'enfant de s'ancrer dans le temps et l'espace. Le miroir introduit un décalage spatial entre le reflet de l'enfant et son corps propre, mais aussi un décalage temporel entre ce qu'il peut devenir, un corps unifié, et la façon dont il se vit encore à ce moment, c'est-à-dire un corps morcelé. Cette anticipation de ce qu'il peut devenir lui permet de surmonter cette angoisse de morcellement.

Le stade du miroir permet donc à l'enfant ce que l'on appelle l'identification primaire, c'est-à-dire qu'il s'identifie à son image spéculaire. Cette étape essentielle est celle qui permet de structurer le Moi. L'accès au langage permet une ouverture vers l'autre pris pour objet. Le premier autre c'est la mère. C'est par la parole de la mère « C'est toi » que le « C'est moi » peut exister. En effet, pour que l'enfant puisse s'approprier cette image et l'intérioriser, il faut qu'il ait une place dans le grand Autre incarné par la mère. Cela permet la constitution de l'idéal du Moi qui est une première ébauche du Moi. C'est un processus à la fois imaginaire et symbolique. Ensuite, l'enfant pourra accéder aux identifications secondaires via l'Œdipe, c'est-à-dire l'identification à d'autres personnes que la mère, et ce, par le langage.

Pour J.-M. Lacan, l'échec de cette étape du développement peut être en cause dans l'apparition de psychoses infantiles. Si la mère ne met pas en mot, n'accompagne pas l'enfant dans cette découverte, elle restera avec l'enfant dans cette fusion. L'enfant ne se reconnaît pas tout seul dans le miroir et reste alors dans la confusion entre soi et l'autre, cet autre n'étant qu'un double. De plus, ne s'identifiant pas dans cette image, il ne peut construire une image de lui-même unifiée et cela renforce sa perception morcelée de son corps. Le sentiment d'identité et l'image du corps sont profondément altérés.

C'est le lien entre Réel, Imaginaire et Symbolique qui ne se fait pas chez ces enfants à ce stade.

Si la mère prolonge trop ses absences, alors que l'enfant n'est pas prêt à y faire face, celui-ci peut être soumis à une angoisse traumatisante, voire une dépression grave.

Enfin, un enfant dont l'image et la perception de son propre corps sont confuses et morcelées, qui n'accède pas au symbolique, ne peut pas entrer sereinement dans la phase œdipienne et encore moins arriver à surmonter ce complexe.

3.1.9. Stade phallique

Après avoir investi la zone orale et la zone anale, l'enfant prend conscience de ses organes génitaux. La zone érogène est ainsi l'urètre. La découverte se situe principalement autour de la présence ou de l'absence de pénis quand l'enfant réalise la différence anatomique des sexes. Le stade phallique consiste alors en un déni de cette différence. En effet le garçon va nier la castration en refusant de voir l'absence de pénis chez sa mère ainsi que chez toutes les personnes de sexe féminin, tandis que la fille va persister à croire en la poussée ultérieure d'un pénis (ou croissance du clitoris) ou compenser par des attitudes que S. Freud qualifie *d'ambition phallique*, c'est-à-dire des comportements brutaux, recherche de danger,...

L'enfant associe au pénis plusieurs qualités, entre autres celle de la toute-puissance. C'est un stade encore majoritairement narcissique car la question d'avoir ou non un pénis ne renvoie pas à l'usage de celui-ci mais à sa simple possession. A cette période l'enfant élabore toutes sortes de théories sur la fécondation et la naissance des enfants.

L'angoisse liée à ce stade est l'angoisse de castration, que ce soit pour la fille ou pour le garçon. Néanmoins c'est une angoisse de castration qui est à envisager sous un angle narcissique et non pas dans la relation à l'autre.

3.1.10. Le complexe d'Œdipe (période œdipienne entre 4 et 7 ans)

Les stades précédents ont permis d'installer des bases pour que se mette en place le complexe d'Œdipe. Il est normal pour un enfant d'avoir un complexe d'Œdipe, mais celui-ci doit se résoudre pour que l'enfant puisse se développer sainement. Durant cette période, l'enfant va devoir accepter la présence d'un tiers dans la relation avec sa mère. Cette relation duelle devient triangulaire et permettra l'individuation de l'enfant.

Le complexe d'Œdipe dans sa forme positive est l'attrance pour le parent du sexe opposé en un attachement amoureux. Alors qu'il réalise qu'il n'est pas le seul objet de l'amour maternel (ou paternel), le parent du même sexe devient alors un rival et l'enfant a pour lui des sentiments de haine ou de rivalité. « L'enfant peut éprouver à la fois le désir de le remplacer, de le détruire, ou le désespoir de ne pouvoir rivaliser et l'infériorisation qui en résulte. »¹ Le complexe d'Œdipe dans sa forme négative est la situation inverse. Le plus souvent l'enfant passe d'une forme à l'autre.

Du fait que le père devienne un rival, surgit l'angoisse de castration pour le garçon. C'est le père qui incarne l'interdit de l'inceste, la Loi, comme l'appelle J.-M. Lacan. Le garçon sort donc du complexe d'Œdipe grâce à l'identification au père qui lui permet de se protéger de la menace de castration. Et c'est par identification au père et à la mère que l'enfant construira sa propre personnalité. Dans le complexe d'Œdipe, il ne s'agit plus seulement d'avoir ou non le pénis, mais d'être un homme ou une femme, comme le père ou la mère avec tout ce que cela représente. En effet, en plus de l'attachement amoureux pour le parent de l'autre sexe, va apparaître durant cette période une tendance à l'identification au parent du même sexe.

¹ Aimard P. (1974), *L'enfant et son langage*, Villeurbanne : éd. Simep

L'Œdipe permet à l'Idéal du Moi d'émerger, suite aux identifications aux parents idéalisés. Cet idéal du Moi est un modèle idéalisé auquel le sujet va essayer de se conformer.

Une autre conséquence de l'Œdipe est l'intériorisation de l'interdit de l'inceste et des exigences parentales qui vont construire le Surmoi. Le Surmoi est celui qui permet de maîtriser les pulsions, il censure certains comportements jugés inacceptables. C'est l'instance freudienne de notre personnalité psychique dont le rôle est de juger le Moi. Avec l'interdit du parricide et de l'inceste, l'enfant doit se soumettre à la loi sociale et est introduit à la culture.

Les enfants psychotiques ne dépassent pas l'Œdipe. Ils n'intériorisent donc ni Idéal du Moi, ni interdit. Ce sont des enfants qui n'ont donc pas conscience de qui ils sont et qui n'ont pas de limites.

3.1.11. La période de latence

Cette période se situe en moyenne entre 7 et 12 ans. Les conflits des stades précédents sont toujours présents, mais moins virulents. En effet l'enfant met en place des formations réactionnelles telles que le dégoût, ou la pudeur, qui lui permettent de sortir peu à peu des conflits sexuels et déplacer ses investissements pulsionnels vers des apprentissages pédagogiques. De plus, la problématique œdipienne, bien que toujours présente, va pouvoir sortir du cercle familial. L'enfant est attiré vers des relations et cercles sociaux plus larges et va s'intéresser à des substituts des images parentales, ce qui contribue à la liquidation du complexe d'Œdipe.

3.2. L'apport de J.-M. Lacan sur l'accès au symbolique

Il est difficile de résumer en quelques lignes des concepts complexes. Néanmoins nous tenterons de donner quelques repères permettant de mieux comprendre l'apport de Lacan sur l'accès au symbolique pour mieux saisir certaines particularités du langage des personnes psychotiques.

3.2.1. Besoin, désir et demande

Nous allons aborder brièvement trois concepts développés par J.-M. Lacan :

Le besoin, c'est le manque, l'absence du complément physiologique qui entraîne un besoin organique.

Le désir est ce que devient la pulsion quand elle est aliénée dans le signifiant. Autrement dit c'est le manque inscrit dans la parole : en effet Lacan avance qu'il y a un écart important entre ce qui est éprouvé et ce qui est exprimé. Ainsi, on ne peut jamais être satisfait par la verbalisation du besoin, et les objets du désir ne peuvent qu'être moindres que ce qui serait véritablement nécessaire pour combler ce manque symbolique. La mise en mot détruit la chose, puisqu'il ne la traduit pas parfaitement : la chose est réelle mais le mot est symbolique. Cette destruction est néanmoins la condition nécessaire pour accéder au symbolisme.

Enfin la demande est ce qui trahit le véritable besoin en continuant d'amoindrir la portée du désir par les contraintes langagières.

3.2.2. La division originaire ou « Spaltung »

C'est la scission entre le réel vécu et ce qui vient le signifier. Lacan parle de division originaire du sujet entre son discours conscient et son discours inconscient, ce qui correspond pour lui au passage du besoin au désir. C'est là que se produit la séparation entre le « je » sujet de l'énoncé et le « je » sujet de l'énonciation. Par conséquent, plus le sujet parle de lui, plus il s'éloigne de lui-même et s'aliène. Le pendant de la division originaire est la Refente, ou le passage du désir à la demande. Le désir inconscient s'aliène dans la demande par l'enchaînement de signifiants. Un détour par autrui avec adresse est donc nécessaire. Le sujet en quête d'identité, ne pouvant trouver la vérité sur soi dans le langage puisque celui-ci détruit en quelque sorte ce qu'il dit en ne le traduisant pas parfaitement, va la chercher dans les images d'autres personnes auxquelles il va s'identifier. Un enfant va donc au fil de ses identifications intégrer certains imagos et construire sa propre identité.

Un enfant psychotique peut également s'identifier, mais ce seront des identifications de surface. L'enfant n'intègre pas les imagos, mais juste les signifiants, pas les signifiés. Les en-

fants psychotiques n'ont pas accès au symbolique et ne font pas nécessairement de liens entre signifiants et signifiés. Ils n'ont pas de repères ou de point d'ancrage. J. Hochmann le décrit bien en parlant d'enfant à plusieurs facettes :

« L'enfant autiste est un enfant à facettes. Il s'étale d'abord comme un décalque, à la surface de chacun de ses interlocuteurs et, lorsqu'il s'en décolle, en arrache un morceau. Cette identification dite « de surface » et « adhésive » le fait apparaître ensuite comme un patchwork composé de morceaux d'expériences sensorimotrices avec les gens qu'il a rencontrés. L'enfant « magnétophone » qui répète, apparemment sans visée communicative, des bribes de discours entendus, l'enfant « singe » qui imite gestes et mimiques sont les représentants sémiologiques dans ce processus psychopathologique, aujourd'hui bien connu »¹

3.2.3. Structure du Sujet

Mais alors qu'est-ce qui constitue ce point d'ancrage ?

Nous en arrivons à une notion propre à J.-M. Lacan, qui est la notion de Nom du Père, ou de forclusion de Nom du Père. Mais avant de définir ces concepts, arrêtons-nous sur un schéma résumant la conception de J.-M. Lacan du psychisme humain, schéma qui peut se lire sur plusieurs niveaux :

¹ Hochmann J. « Le dehors et le dedans dans l'approche psychothérapique de l'enfant autiste » in : Mazet P et Lebovici S. dir (1990), *Autisme et psychoses de l'enfant*, Paris : éd. Puf, p157

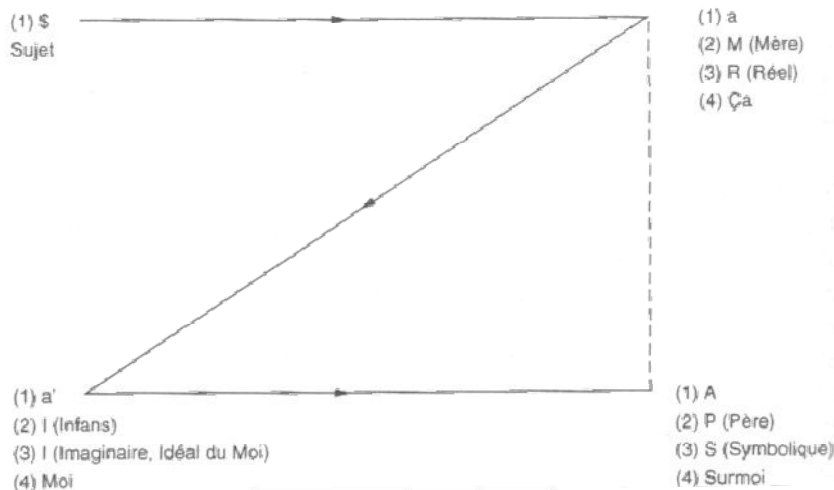


Fig. 1 : Schéma L

Les numéros entre parenthèses renvoient aux différents niveaux de lecture que nous allons expliciter.

○ Niveau 1

Le \$ est le sujet porteur de sa division originare (division entre le discours conscient et inconscient) et est séparé de son objet a.

Le a, ou objet petit a est l'objet cause du désir, travesti par le langage et hors de portée. C'est le symbole du manque.

Le a' est le reflet de tout ceci dans le monde imaginaire du sujet. La relation imaginaire a-a' inscrit la relation en miroir entre le Moi et le petit autre, le semblable.

Le A c'est le grand Autre, l'inconscient, éventuellement l'analyste.

On peut voir que le sujet n'a accès à l'Autre qu'à travers ses objets de désir et ce qui leur correspond au niveau spéculaire.

○ Niveau 2

Le M représente la mère, le I : l'in-fans, le P : le père.

Pour Freud, ce schéma ne se compose que de ces trois éléments. Lacan ajoute le Sujet, car celui-ci « pense » ce triangle familial dès le stade du miroir, donc en est extérieur.

- Niveau 3

Le R est le réel, impossible parce qu'informulable (objet a) : les mots ne peuvent exprimer exactement ce qu'ils désignent, il y a une perte à ce niveau-là. Le sujet est donc en contact avec ce réel, tout comme il l'est avec sa mère, mais ce réel est différent de ce qui est perçu.

Le I est l'imaginaire, l'idéal du Moi, du côté de l'image spéculaire.

Le S est le symbolique, le Père et sa Loi.

- Niveau 4

Il y a une mise en place des 4 instances freudiennes intrapsychiques : le Ça, le Moi, le Surmoi, et l'Idéal du Moi.

Ainsi le Ça est placé dans le registre du besoin, donc du Réel et du désir qui naît de l'objet a manquant. Le Ça est l'instance psychique la plus inaccessible. Il est inconnu et inconscient et représente le lieu où s'affrontent les pulsions de vie et les pulsions de mort.

Le Moi et l'Idéal du Moi sont aux côtés de l'enfant mais dans le registre spéculaire, donc imaginaire.

Le Surmoi s'inscrit aux côtés du Père, de l'autorité parentale et de la culture, dans le registre symbolique. Le Surmoi est l'instant judiciaire de notre psychisme et est au centre des questions morales.

3.2.4. La fonction symbolique de l'Œdipe:

Le désir originnaire de l'enfant est d'être en fusion avec la mère pour combler le manque de celle-ci et être tout pour elle. Or au niveau symbolique, ce manque de la mère, c'est le phallus. Si la mère répond à cette demande, l'enfant ne sera jamais sujet mais objet de la mère, ce qui peut faire entrer l'enfant dans la psychose.

La métaphore est le fait de substituer un signifiant à un autre. La métaphore paternelle est donc ce qui se passe quand la mère nomme l'objet de son désir : le Nom du Père. Ce signifiant vient remplacer le signifiant « phallus » qui est refoulé dans la névrose ou forclus dans la psychose. Par cette métaphore paternelle, la mère signifie à l'enfant qu'il ne peut répondre au manque de celle-ci, car c'est là le rôle du Père.

C'est en effet le rôle du père que de séparer la mère et l'enfant, empêchant la mère de s'approprier son enfant, et l'enfant de fusionner avec sa mère. C'est l'interdit de l'inceste, ou la Loi du Père. Néanmoins, si c'est là la fonction du père, le discours et la place de celui-ci doit absolument être reconnu par la mère pour que cette séparation se fasse.

Ainsi l'enfant passe du statut de celui-qui-est-le-Phallus de la mère à celui-qui-veut-l'avoir. Il renonce à son désir qui est repoussé dans l'inconscient. C'est ce que S. Freud nomme le *refoulement originare*. Cet interdit, bien que figurant une castration symbolique, va libérer l'enfant, car une fois celui-ci séparé de la mère, il peut s'orienter vers lui-même et surtout vers l'extérieur.

Grâce au complexe d'Edipe, l'enfant peut avoir accès à la métaphore paternelle (J.6M. Lacan), et ainsi accéder au symbolique. C'est le Nom du Père, symbole de la Loi qui permet à l'enfant de passer du naturel au culturel, qui constitue le point d'ancrage de l'enfant. Celui-ci peut alors devenir sujet à part entière.

3.2.5. La forclusion du Nom du Père

La forclusion n'est pas le refoulement de quelque chose qui aurait existé, c'est une béance, un « trou dans le réseau de signifiants élémentaires inconscients, comme une maille manquante dans une étoffe »¹, c'est un signifiant (le Nom du Père, avec ce qu'il représente) qui n'a jamais pris sa place et qui pourtant laisse une marque par son absence. Ce signifiant du

¹ Golse B. « Jacques-Marie Lacan » in : Golse B.dir. (2008), *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Issy les Moulineaux : éd. Masson, p160

Nom-du-Père porte la fonction paternelle essentielle pour permettre une assise du sujet en lui apportant une signification.

« De la faillite des pères ou de la forclusion du Nom-du-père, c'est-à-dire de l'absence de métaphore paternelle, découle la fixation de l'enfant à la relation duelle, à l'Imaginaire et l'inaccession au Symbolique qui définit la psychose »¹ Le Nom-du-Père forclos revient dans le réel sous forme d'hallucinations, car précisément il n'est pas symbolisé. On ne parle dans ce cas plus de métaphore paternelle mais de métaphore délirante.

Ainsi le langage des personnes psychotiques est selon J.-M. Lacan marqué par cette forclusion dans le sens où on peut observer une certaine autonomie du signifiant par rapport au signifié. Il relève un langage souvent métonymique, reflet de ce décalage entre signifiant et signifié, entre les mots utilisés et leur sens.

4. Aspects cliniques des psychoses infantiles

Après avoir rappelé les processus de construction du psychisme et mis ceux-ci en lien avec les troubles psychotiques, nous allons décrire précisément les aspects cliniques des psychoses infantiles.

Si les théories abondent et divergent concernant l'étiologie, les classifications, la définition des psychoses infantiles, elles s'accordent relativement sur l'expression de ces troubles. C'est ce que nous allons présenter dans cette partie.

On retrouve ainsi dans les descriptions de troubles psychotiques, les éléments suivants : de l'anxiété intense, une perturbation de l'organisation de la personne et une perception perturbée du monde qui l'entoure.

¹ Ibid, p159

4.1. L'angoisse

Elle peut être définie par un affect pénible, lié à une situation traumatisante présente, à l'attente d'un danger venant d'un objet indéterminé, ou encore à un phénomène interne. Il y a la notion de menace, d'insécurité, sans que l'enfant en localise la source.

Tout enfant rencontre des moments d'angoisse dans son développement. La souffrance psychique est en effet une conséquence inévitable des stades du développement psychique que sont par exemple l'union biologique avec la mère (angoisse de séparation), la relation d'objet (peur de perdre l'objet d'amour), le complexe d'Œdipe (angoisse de castration), etc... Selon S. Freud, elle fait partie de la fonction de défense du Moi qui met en jeu des moyens de lutte contre un danger interne.

Ce qui fait la différence entre l'angoisse normale et l'angoisse pathologique, ce n'est donc pas sa présence ou son absence, mais la capacité du Moi de l'enfant à maîtriser cette angoisse. Des enfants qui sont incapables de tolérer la moindre angoisse vont utiliser constamment des attitudes défensives telles que le déni, la projection des dangers internes sur le monde extérieur ou encore un évitement phobique de toute situation potentiellement angoissante, etc... Cet usage fréquent voire constant de ce type de mécanismes de défense augmente les risques d'une évolution pathologique. Les organisations pathologiques sont donc caractérisées par des moyens de lutte contre l'angoisse qui sont rigides, peu diversifiés, mais surtout qui ne sont pas suffisamment efficaces.

4.2. La dépersonnalisation

L'enfant n'a pas construit un Self, une perception de soi assurée par un « Moi-peau » (D. Anzieu). Il n'a pas conscience de l'unité de sa personne ni de son corps et perçoit celui-ci comme morcelé (ce qui engendre bien évidemment une angoisse intense). De ce fait il est en danger dès qu'on l'approche, toute tentative de contact pouvant être intrusive et destructrice.

Ce sont là des traits autistiques.

On peut également trouver des traits symbiotiques : ils représentent une régression qui apparaît lors du stade de l'objet partiel : on observe alors des irrégularités du développement

et une forte intolérance à toute frustration minimale de la part du Moi en cours de construction. D'autres caractéristiques sont une angoisse massive de séparation et d'annihilation, des réactions extrêmes au moindre échec (si mineur soit-il), et une perte des frontières du Self. D'autres éléments tels que l'absence des premiers organisateurs de R. Spitz (sourire, angoisse du huitième mois, « non »), l'absence d'objet transitionnel, et la non-accession au principe de réalité, peuvent témoigner d'un développement dysharmonieux.

4.3. La déréalisation

L'enfant a une perception de la réalité, des personnes et du monde qui l'entoure très altérée.

Il a l'air imperméable à un grand nombre de stimuli et ne semble ni voir les objets et les personnes, ni entendre les bruits et les voix. En réalité, il entend certains bruits de façon sélective. Ceux-ci peuvent être très faibles alors qu'il peut ignorer un vacarme assourdissant. Son seuil de douleur est souvent assez perturbé.

De la même façon, il voit sans regarder, puisqu'il peut éviter les obstacles sans fixer ce qui l'entoure. Parallèlement, il peut rechercher des bruits ou sensations répétées par les mouvements stéréotypés tels que le frottement, la succion, le reniflement, les grattements, etc...C'est dans cette perspective qu'il peut s'intéresser aux objets : non pour leur usage ou leur valeur symbolique mais dans le but de les manipuler, voire de les introduire dans des mouvements stéréotypés. Il peut vouloir investir un objet tout à fait banal comme un objet-fétiche qu'il emmène partout.

En effet l'enfant psychotique est souvent dans la recherche du même, et tout changement dans son environnement peut provoquer une crise de rage. Cela peut éclairer l'investissement vis-à-vis des objets par rapport à son non-investissement vis-à-vis des humains : les objets étant inanimés, ils peuvent garantir une certaine fixité, contrairement aux personnes qui peuvent être imprévisibles, donc angoissantes. C'est aussi la raison pour laquelle il produit tant de stéréotypies gestuelles et/ou verbales. De plus, les objets ne parlent pas donc ils ne sont pas soumis à ce rapport au langage qui rend l'enfant psychotique perplexe.

Dans ses rapports aux personnes, l'enfant psychotique a tendance à ignorer l'autre. Il peut s'intéresser à un détail de la personne, par exemple à sa main qu'il peut utiliser comme un objet partiel. Pourtant, on peut voir parfois une ébauche de contact, mais celui-ci reste très bref et très partiel. L'enfant ne manifeste aucun affect : pas de rire, de sourire, de pleurs, mais peut présenter des explosions de rage en raison de son angoisse, explosions qui peuvent être violentes, et accompagnées de mouvements d'auto-agression.

Dans certains tableaux de psychose, l'enfant peut être plus ou moins en relation, mais avec une seule personne.

Ces éléments font aussi partie du spectre de traits autistiques que l'on peut trouver dans un syndrome psychotique infantile.

Dans ces psychoses infantiles précoces, on peut également trouver des troubles de l'alimentation, des troubles du sommeil, des troubles de comportement (conduites auto-agressives lors de frustration ou séparation, des comportements agressifs, un repli autistique, une agitation hypomaniaque, ...). De manière générale, on peut dire que ce sont des enfants qui ont un développement dysharmonieux.

On distingue dans les psychoses deux types de symptômes : les symptômes productifs (ex : hyperexcitation, agitation psychomotrice, délire), et les symptômes déficitaires (ex : ralentissement, inhibition, retrait, mutisme).

Enfin, il existe une distinction entre les psychoses infantiles précoces (autistiques, symbiotiques, déficitaires) apparaissant dans les deux à quatre premières années, et les psychoses à extériorisation tardive, apparaissant au-delà de 4-5 ans et jusqu'à l'adolescence.

Les principaux signes cliniques des premières sont présentés ci-dessus. En ce qui concerne les psychoses à extériorisation tardives, elles sont caractérisées par le fait que l'enfant a déjà pu élaborer des moyens de communication évolués (langage oral), avec une intelligence souvent normale et des adaptations relativement satisfaisantes. On retrouve des attitudes d'isolement ou de grande inhibition, ainsi qu'une instabilité entraînant une dispersion importante des activités. Enfin un autre élément déterminant est la présence de délires, avec une

grande difficulté à différencier le monde réel du monde imaginaire. Ce ne sont là que quelques éléments caractéristiques, ces psychoses étant très polymorphes.

4.4. Le langage dans les psychoses infantiles précoces

Les enfants présentant des traits psychotiques ne s'intéressent pas plus au langage qu'ils ne s'intéressent aux personnes. Leur langage, quand il y en a, apparaît plus moins tardivement selon la sévérité de la psychose, vers 4-5 ans ou plus tard encore. Ce langage n'est pas utilisé à des fins de communication. Dans le cas où des relations peuvent être ébauchées malgré tout, le langage reste pauvre et altéré sous divers aspects.

On peut observer une altération de la voix et de la parole, avec par exemple une voix trop aigüe, des variations extrêmes de l'intensité, une nasalisation, une voix inexpressive, atonale et arythmique ainsi qu'une articulation altérée de façon variable pouvant donner l'impression d'un accent étranger.

La compréhension est touchée de la même façon que l'expression. L'enfant n'écoute pas ce qu'on lui dit, il ne retient que des fragments isolés selon ses centres d'intérêts mais ne perçoit pas la structure d'ensemble.

Le lexique se développe de façon hétérogène. Certains domaines ou champs lexicaux parfois très complexes peuvent être très investis par l'enfant, tandis que des formes très simples du langage ne sont pas acquises. Quand il nomme les choses, l'enfant peut employer des termes imprécis utilisés par assonance ou par analogie pour remplacer d'autres formes ressemblantes.

Les phrases sont soit inexistantes, soit mal construites : on ne trouve pas de verbe ou de mots de liaison, mais simplement des mots énoncés à la suite des autres. On peut également remarquer des constructions correctes mais rigides, avec un certain maniérisme.

Si toutefois l'enfant a acquis un certain niveau de langage, c'est au niveau du récit qu'on note un désordre : l'enfant ne tient absolument pas compte d'une quelconque chronologie ou repérage temporo-spatial.

Une autre caractéristique du langage dans un contexte de psychose est la difficulté à utiliser les pronoms personnels. Un enfant psychotique a tendance à ne pas utiliser le pronom « je » pour parler de lui-même ou alors à inverser son utilisation avec le « tu ». Certains expliquent cela par son incapacité à délimiter sa propre personne des autres, le Soi du Non-Soi, tandis que pour d'autres c'est une banale forme d'écholalie. Il va parler de lui le plus souvent à la troisième personne ou en utilisant son prénom.

On peut dire que le langage se développe et s'organise de façon disharmonieuse. Sur cette base on retrouve également des formules verbales très caractéristiques qui peuvent être plus ou moins envahissantes : l'écholalie (répétition immédiate), la métalalie (répétition différée), les stéréotypies verbales (répétition rituelle), ou des créations verbales ou néologismes. On peut voir dans ces dernières altérations le résultat d'un débordement verbal qui aurait la même valeur qu'une agitation motrice. Un enfant psychotique peut produire toutes ces altérations en même temps ou uniquement une à la fois, passer par des périodes de logorrhée, tout comme de mutisme.

Enfin, certains enfants peuvent avoir accès au langage écrit, de façon imprévisible, mais lorsque c'est le cas, celui-ci ne représente qu'un code souvent vide de sens, une suite de signes sans signification.

Dans le cadre d'une psychose à extériorisation tardive, avec un langage déjà élaboré, voire maîtrisé au moment de la manifestation des traits psychotiques, on observe moins d'altérations sur la forme, mais néanmoins un langage bien souvent vide de sens. Il est marqué par beaucoup de stéréotypies, et par un déséquilibre entre l'emploi du langage « pour soi » (langage-jeu du petit enfant) et du langage-communication. Dans les psychoses présentant des structures délirantes le langage peut exprimer les formations imaginaires, et comporter des formules proches d'un langage poétique. Dans les psychoses avec un aspect déficitaire, l'expression orale peut s'appauvrir.

Ainsi, si les personnes psychotiques ont un langage altéré, il ne s'agit pas simplement d'un retard, mais d'un langage qui reflète la confusion de la personne, de sa perception d'elle-même et du monde qui l'entoure, ce qui entraîne évidemment un trouble de la communication. Autrement dit, le langage est le reflet du manque de signification de toute chose pour ces

personnes perdues dans une sorte de chaos, car il n'y a pas d'ancrage pour donner à tout ce qui les entoure de la signification.

PROBLEMATIQUE

1. A l'origine

Quand nous nous sommes posée la question de l'utilisation du conte auprès de ces enfants en particulier, nous pensions initialement que cela pourrait les aider à mettre en mots certaines émotions, à les vivre de manière saine dans un cadre sécurisant que pourrait être le conte.

Lors de lectures concernant l'utilisation du conte dans un contexte de thérapie, il nous est apparu qu'un schéma-type se dégageait, visiblement inspiré par l'approche de Pierre Laforgue (cf Annexe V). Selon cette approche, les ateliers conte se font avec des enfants présentant diverses pathologies, avec une équipe pluridisciplinaire et ils se déroulent selon un schéma très cadré.

Nous nous sommes alors interrogée sur l'intérêt de l'utilisation du conte dans une approche orthophonique d'enfants présentant des traits psychotiques, mais aussi sur la forme que pourrait prendre un atelier conte dans cette perspective.

2. 1^{ère} ambition de l'atelier-conte :

2.1. Premières hypothèses

Nous souhaitons mettre les enfants en contact avec le conte en posant les *hypothèses* suivantes :

- Le conte est un outil auquel tout enfant pourrait être réceptif.
- Le conte, en tant que médiateur, pourrait aider l'enfant à évoluer dans sa relation à l'autre en rendant cette relation moins angoissante.
- Le conte pourrait faire évoluer l'enfant dans son langage car il permettrait une imprégnation de langage dans une situation où l'enfant pourrait y être réceptif.
- Le conte pourrait aider l'enfant à gérer ses émotions : il pourrait en éprouver durant le conte, à travers les personnages et les voir mises en mots. De plus, ces émotions seraient accueillies dans ce cadre rassurant et sécurisant qu'est à la fois le groupe et le temps du conte.

- Le conte pourrait être un support de création pour ces enfants qui, s'ils pouvaient s'imprégner de la régularité du schéma de contes, pourraient ensuite élaborer leurs propres variations.
- La création d'un conte par les enfants pourrait permettre d'observer de façon qualitative les bénéfices d'un atelier conte quand une évaluation quantitative paraîtrait peu adaptée.

A ces hypothèses de départ se joignaient néanmoins quelques questions, que nous avons d'abord considérées comme des limites, avant de les envisager comme le reflet des particularités de ces enfants.

- Est-il possible de retirer de ce contact avec les contes des conduites langagières qui ne soient pas des formules plaquées que l'enfant répète, mais qui relèvent au contraire d'un langage-outil que l'enfant utilise pour communiquer quelque chose ?
- Quelles sont les limites de l'utilisation du conte par rapport à la compréhension ? Est-ce que ces enfants seront capables de faire des liens qui ne sont pas toujours explicites, dans une trame faite de langage uniquement ?
- Seront-ils capables de reconstituer des bouts de l'histoire, de communiquer sur l'histoire par après ? Comment savoir ce que comprend un enfant qui fonctionne différemment ? Qu'est-ce qu'un enfant peut comprendre d'une histoire quand il n'a pas accès à la symbolisation et qu'il a une perception de soi et du monde perturbée ?
- Ces enfants sont-ils effectivement réceptifs au langage verbal et/ou non verbal dans la situation de conte et comment le savoir avec certitude ?
-

2.2. Déroulement de l'atelier

Avant de rencontrer les enfants et en se basant sur le modèle d'atelier conte de P. Laforgue (cf Annexe V) et sur les hypothèses présentées précédemment, nous avons élaboré un atelier se déroulant de la manière suivante :

Arrivés dans la salle, les enfants s'installeraient dans un coin aménagé à cet effet, c'est-à-dire pourvu de tapis et de coussins. Après un petit rituel de départ (« cric ! crac ! » ou une

comptine, ou une marionnette qui introduit ce moment), une histoire serait contée pendant 5 à 10 minutes. On clôturerait ce moment par un « cric ! crac ! » également. Les contes choisis seraient des contes merveilleux, dont le nombre serait réduit pour qu'ils puissent être repris d'une séance à l'autre, en fonction de la demande des enfants.

Nous avons envisagé pour la suite de l'atelier, un moment de jeu théâtral durant lequel les enfants choisissent des personnages de l'histoire qu'ils incarnent, pour rejouer le conte comme le propose P. Lafforgue. Cependant nos connaissances en technique théâtrale étant limitées, nous avons choisi un autre support. Dans un deuxième temps, nous souhaitons donc proposer aux enfants de fabriquer des marionnettes qu'ils dessineraient en représentant des personnages de l'histoire.

Enfin dans un troisième temps, nous proposerions un temps assez libre de manipulation de ces marionnettes. Cela nous permettrait d'observer si les enfants s'en saisiraient pour jouer et si c'était le cas, est-ce qu'ils joueraient tout seuls ou en interaction ? Est-ce qu'ils les utiliseraient pour symboliser ou reprendre des éléments de l'histoire sans qu'on les y incite ? Allieraient-ils le langage à leur jeu de marionnettes ? Utiliseraient-ils les mêmes mots ou expressions que dans l'histoire ou reformuleraient-ils ? Créeraient-ils de nouvelles histoires avec ?

Un objectif au bout de quelques mois serait ensuite de proposer aux enfants de créer un conte ensemble et d'imaginer un support visuel qui permette de le leur montrer une fois terminé.

Cette première élaboration de structure de l'atelier conte suscitait bon nombre d'interrogations :

2.2.1. Concernant la première partie :

- Est-il possible pour la conteuse de quitter le rôle de narratrice pour endosser ensuite un autre rôle dans l'atelier ? On peut considérer que si un enfant psychotique perçoit les personnes comme des objets, cela ne lui posera pas de problème. Il ne saisira peut-être même pas le changement ?
- Il serait intéressant d'avoir une troisième personne dans le rôle d'observateur uniquement, pour ne rien perdre de ce qui se passe si l'adulte doit gérer un enfant en crise pendant le conte.

- Est-il possible de conter oralement et sans support pour des enfants qui n'ont pas accès à la symbolisation ? Est-ce que ces enfants sont capables de suffisamment d'attention pour cela, alors qu'ils ont tendance à s'éparpiller dans toutes les directions ?
- Quelles sont leurs capacités de compréhension si le langage n'a pas de sens et comment l'évaluer ? Quelle échelle d'évaluation serait pertinente pour des enfants qui n'ont pas un développement homogène ?
- S'il n'était pas possible de leur conter oralement une histoire, une alternative serait d'utiliser un album. Mais est-ce que l'album ne restreint pas l'apport du conte ? L'album requiert beaucoup moins d'imagination, et biaise la situation de communication : le texte est figé, et les enfants sont fixés sur le livre et non plus sur le visage du conteur. Nous ne sommes donc plus dans un contact visuel, mais toujours dans un contact indirect. En effet, le conteur ne s'adresse pas directement à l'enfant mais lui propose une histoire sans être dans une demande personnelle. Peut-être qu'attirer l'attention sur un objet précisément utilisé comme médiateur peut rassurer l'enfant ?
- Que souhaitons-nous observer ? Des comportements de communication lors du conte, des interactions ? Une capacité à soutenir le regard du conteur ? Des réactions à ce qui est raconté ? Ou alors cherchons-nous à observer uniquement des changements dans leur langage oral par imprégnation des structures grammaticales ou du lexique du conte ? Dans ce dernier cas, l'apport du livre ne pose aucun problème.

2.2.2. Concernant la deuxième partie :

- Est-ce que la fabrication des marionnettes par les enfants est envisageable ? En auront-ils envie ? Est-ce utile pour eux de les fabriquer, et qu'en retire-t-on ?
- Est-ce que ce n'est pas leur imposer un cadre trop rigide, surtout s'ils ont déjà vu les personnages dans l'album ? A ce moment-là, on laisse très peu de place à leur imagination...

2.2.3. Concernant la troisième partie :

- Est-ce que le fait de porter une marionnette au bout du bras ne peut pas prêter à confusion quand leur perception de leur propre corps est déjà perturbée, souvent morcelée ? Peuvent-ils gérer un objet qui n'est pas une partie de leur corps, dissocier les caractéristiques de ce personnage de leur propre personne alors qu'ils ne savent pas qui ils

sont ? Sont-ils capables de jouer un rôle, ou bien seront-ils tout simplement ce personnage pendant le temps du jeu ? Mais alors comment les aider à en sortir ensuite ? Est-ce bénéfique pour eux ?

- Comment gérer les projections des enfants ? Ne rien interpréter, ne rien dire ? Mais n'est-ce pas alors les laisser dans une situation où ils sont démunis et peut-être submergés par leurs émotions ?
- Est-ce vraiment bénéfique et constructif de leur proposer cette activité, sans formation psychanalytique, sans apport psychothérapeutique ? Cette partie prend tout à fait sens dans une prise en charge pluridisciplinaire, mais dans une prise en charge essentiellement orthophonique, qu'en est-il ? Ici la forme de l'atelier atteint ses limites : elle ne suffit plus, la prise en charge étant dans l'accompagnement des enfants dans une structure donnée.
- Alors faut-il essayer d'utiliser une formule déjà établie, sachant que nous n'avons pas les mêmes moyens, ou vaut-il mieux adapter la forme en fonction des moyens et des enfants ?
- De même se pose la question pour cette partie de notre accompagnement : faut-il les laisser libre de toute consigne et observer simplement ce qu'ils vont élaborer ?
- Vont-ils utiliser les marionnettes comme des objets ou alors les considérer comme une partie de leur corps ? Ces marionnettes leur permettront-elles d'aller vers l'autre en étant une sorte de médiateur ? De s'engager dans une éventuelle interaction ? Vont-ils utiliser une communication quelconque ? Non verbale ou verbale ? S'il y a une communication verbale, vont-ils reprendre des éléments, du vocabulaire, des formules de l'histoire, ou alors des formules très ritualisées de leur quotidien ? Vont-ils être capables de créer quelque chose de neuf ? Une nouvelle histoire ?

Toutes ces questions sont restées en suspens jusqu'à nos premières rencontres avec les trois garçons.

Après celles-ci, nous nous sommes très vite rendue compte du décalage entre nos attentes et là où en étaient ces trois enfants.

3. Ajustements et nouveaux objectifs

Les trois garçons présentaient un retard de langage. Cependant, c'est leur rapport aux autres et certaines particularités de leur langage ou de leur comportement qui nous ont frappée, bien plus que ce retard.

3.1. Rencontre

Comme les garçons se sentaient vite persécutés et réagissaient de façon assez violente quand nous leur donnions des consignes ou imposions des contraintes, nous nous sommes posée la question de la pertinence d'un modèle d'atelier conte tout fait et très cadré par rapport à un atelier construit au fur et à mesure en fonction des capacités et points d'accroche des enfants. Par ailleurs, bien que présentant un modèle d'atelier qui est le fruit d'années d'expérience, P. Lafforgue dit également que « L'atelier ne sera thérapeutique que s'il est capable d'inventer, dans un cadre possible, les variations nécessaires à la survie créatrice du groupe. »¹. Nous avons donc décidé de laisser ce modèle d'atelier de côté pour adapter un atelier à ces trois enfants.

Le langage de ces garçons s'est vite révélé très plaqué, très stéréotypé. De ce fait, il ne nous semblait pas cohérent de nous attacher à la syntaxe ou à leur vocabulaire, mais bien plus à leur communication, et donc à leurs capacités relationnelles, puisque c'est dans l'interaction que naît une vraie communication, avec la nécessité d'y mettre du sens.

Leurs conduites, même dans le jeu, semblaient très rigides, ce qui semblait indiquer un accès restreint voir inexistant à la symbolisation. Mais que faire du conte avec des enfants pour qui la symbolisation n'est pas acquise ? Peut-on vraiment dire en ce cas que le conte est accessible à tous ? Que faire d'un outil essentiellement langagier quand le langage n'a pas de sens, quand le langage n'a pas pour eux la même valeur ? Et d'ailleurs quel rapport ont-ils justement avec ce langage ?

¹ Lafforgues P. (2002), *Petit Poucet deviendra grand; Soigner avec le conte*, Paris : éd. Payot et Rivages.

Finalement si le langage n'a pas valeur de communication ni de symbolisation et si l'apport psychanalytique n'est pas présent, quel est l'intérêt d'un groupe-conte dans une prise en charge orthophonique d'enfants psychotiques ?

De plus, le conte, à travers le langage, fait appel aux sens (description de bruits, odeurs, sensations, goût, vue...). Mais quelles sont les perceptions de ces enfants ?

Dès les premières semaines, le moment du conte les a apaisés. Mais quel est l'élément qui les apaise ? Le son ? Le cadre ? Le fait d'être avec l'autre sans se sentir menacé ? L'histoire comme étant hors du réel ? Dans quelle mesure font-ils la différence entre réel et imaginaire ?

3.2. Objectifs d'une prise en charge orthophonique

Toutes ces interrogations nous ont amenée à questionner les objectifs d'une prise en charge orthophonique. En effet, si nous questionnons l'intérêt de l'utilisation du conte dans une prise en charge orthophonique, cela nous amène à réfléchir aux objectifs de rééducation que cet outil pourrait servir.

Si un travail sur le langage n'est pas possible, peut-on utiliser ce support pour consolider certains pré-requis au langage, tels que l'attention conjointe, l'imitation, la communication non verbale (prosodie, regard, gestes...) ? Dans ce cas, on se rapprocherait peut-être plus d'une éducation précoce ?

Devant ces enfants angoissés qui ont l'air de n'avoir aucune amarre, toujours en train de papillonner sans pouvoir s'arrêter, un premier but serait alors de les aider à se poser, d'essayer de rendre moins angoissant le monde qui les entoure ? Mais quel impact peut-on réellement avoir à ce niveau ? Est-ce vraiment du ressort de l'orthophoniste ?

D'un autre côté, il nous semblait évident qu'aucune rééducation de type analytique n'était possible au moment où nous avons rencontré les garçons. Travailler purement sur du langage n'aurait pas d'intérêt alors qu'ils sont déjà dans de telles difficultés de communication, d'identité, de symbolisation.

Devons-nous intervenir au niveau de la compréhension ? Une piste serait peut-être d'en revenir à un stade de pointage pour raccrocher un signifié au signifiant, redonner au langage sa valeur de symbolisation. Mais dans quelle mesure ces enfants, avec les troubles qui leur sont propres, peuvent-ils réellement acquérir cette capacité de symbolisation ? Selon J.-M. Lacan, cette incapacité à symboliser est une conséquence de la forclusion du Nom du Père et est précisément ce qui définit pour lui la psychose. Peut-on alors avoir une influence là-dessus ?

Peut-être que cet atelier-conte pourrait constituer une première étape durant laquelle on tenterait d'allier langage et plaisir pour l'enfant ? Une première étape aussi où l'enfant, n'étant pas dans une relation duelle, pourrait progresser dans sa tolérance d'un cadre. Cela pourrait constituer un premier contact avec les contes, leurs personnages, avant d'envisager un travail plus rééducatif en utilisant ces histoires comme base. Mais là encore la question se pose : devant des enfants présentant un développement souvent très hétérogène, quel peut être l'objectif d'une rééducation ? Travailler le langage ? Dans quel but, s'il n'a pas de sens pour lui ? Travailler le repérage temporel ? Mais comment envisager une rééducation très formelle avec des enfants ne supportant pas qu'on leur demande quelque chose, qu'on attende quelque chose d'eux ?

Si partir d'un objectif très ciblé et le travailler avec ces enfants n'était pas possible, alors une piste de réflexion pouvait être d'apprendre à les connaître, sans demande particulière de notre part. Tenter de saisir ce qui les intéresse, aller à leur rencontre, et partir de là pour les amener à progresser dans un domaine qui semble adapté et important pour l'enfant en question. Il nous semble qu'un enfant sur la défensive ne peut être réceptif à quoi que ce soit comme apprentissage. Une première étape pourrait donc consister à désamorcer la relation avec l'enfant, trouver un point d'accroche (potentiellement le conte) qui permette à l'enfant d'être réceptif à ce moment-là.

3.3. Nouvelles problématique et hypothèses

Notre objectif global est toujours de déterminer l'intérêt de l'utilisation du conte dans la prise en charge orthophonique d'enfants présentant des traits psychotiques. Pour explorer cela, la problématique de ce mémoire est donc la suivante :

Le conte peut-il favoriser une rencontre avec l'autre et l'apparition d'innovation langagière par imitation/intégration d'un modèle ancrant le langage dans une expérience de plaisir ?

Nous avons alors ajusté nos *hypothèses*, en les centrant moins sur la forme du langage que sur la relation à l'autre et l'impact du conte sur le langage de ces garçons psychotiques :

- Le conte est un outil auquel tout enfant pourrait être réceptif.
- Le conte pourrait aider les enfants à évoluer dans la relation à l'autre par le médiateur qu'il est, et susciter des moments de rencontre, d'altérité.
- Le conte, par sa structure régulière, pourrait favoriser l'apparition d'innovation langagière, par opposition à un langage plaqué de la part de l'enfant.
- Le conte pourrait contribuer à changer le rapport au langage en ancrant ce dernier dans un vécu de plaisir et non un vécu de menace et d'angoisse.

Suite à cette modification des hypothèses, nous avons complètement revu notre façon de concevoir la forme de l'atelier et avons élaboré un nouveau déroulement. Celui-ci sera présenté dans la partie Méthodologie.

METHODOLOGIE

1. Structure

L'Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique (I.T.E.P.) de Lunéville est un établissement de l'Office d'Hygiène Sociale de Meurthe-et-Moselle. Le centre est situé à Lunéville, mais dispose de deux antennes externes situées à Lunéville également et à Saint-Nicolas-de-Port.

L'I.T.E.P. accueille des jeunes de 6 à 20 ans qui présentent « des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, engagés dans un processus handicapant. »

Pour chaque jeune, un projet personnalisé est élaboré, comprenant des soins médicaux et paramédicaux, un enseignement spécialisé, des actions éducatives et une formation pré-professionnelle pour les plus grands. Pour les enfants qui ne supporteraient pas d'être en classe six heures par jour, des alternatives sont mises en place par les éducateurs.

Les enfants et adolescents peuvent être demi-pensionnaires, internes ou internes modulés. Ils font partie d'un groupe de vie de 8 à 10 enfants.

Notre atelier conte fait donc partie du projet personnalisé des trois garçons qui y participeront.

2. Population

K. a 7 ans 6 mois quand nous commençons l'atelier. Il est admis à l'I.T.E.P. en septembre 2009, après avoir passé 4 ans à Flavigny, où il était pris en charge pour une rééducation fonctionnelle au Centre de Réadaptation de l'Enfance (suite à un AVC anténatal, K. a gardé une hémiplégie partielle).

Si K. a été remarqué comme un enfant « dur » dès son entrée à Flavigny à l'âge de trois ans, ce n'est que depuis 2008 qu'ont été décrits d'importants troubles du comportement qui ont motivé son orientation vers l'I.T.E.P. de Lunéville.

K. est sous traitement de Risperdal depuis 6 mois, ce qui a pour effet de diminuer son agressivité.

V. avait 6 ans 11 mois au début de l'atelier. Il est également admis à l'ITEP en septembre 2009 après avoir passé 1 an à l'Unité d'Accueil Orienté de Moncel-les-Lunéville. A ce moment V. demandait beaucoup d'affection, mais ne réclamait jamais ses parents. Il se mettait souvent en danger. Il a ensuite passé deux ans à la Maison d'Enfant à Caractère Social de Méhon. A son arrivée à l'I.T.E.P., des comportements violents sont observés rendant l'adaptation difficile. V. peut faire des crises jusqu'à épuisement car il n'y a pour lui aucune limite dans les conflits.

A. avait 6 ans au début de l'atelier. Il est lui aussi admis à l'I.T.E.P. en septembre 2009, après avoir été scolarisé dans 6 écoles maternelles différentes. A. a commencé à faire des crises violentes vers l'âge de deux ans. L'entrée à l'école s'est très mal passée, car A. n'avait pas de limites. Il hurlait, sauf quand on ne lui disait rien. Actuellement, A. ne supporte pas l'autorité de l'adulte. Chaque mécontentement entraîne des cris pendant très longtemps. Il brave les interdits, et peut avoir des comportements violents envers les autres enfants sans raison apparente. Il peine à se concentrer plus de cinq minutes et met tout à la bouche. L'autre est pour lui un objet d'intrusion physique.

Ces trois garçons ont rejoint le groupe Ambre, groupe de vie qui est situé à l'extérieur de l'I.T.E.P., à Lunéville.

Le groupe Ambre est constitué de 2 sous-groupes : un groupe d'adolescent et un groupe d'enfants scolarisés en primaire.

Les enfants ont été choisis par l'orthophoniste de l'établissement, en accord avec l'équipe éducative en raison de leur âge proche et de leur nouvelle arrivée à l'I.T.E.P. De plus, leur projet personnalisé visant à les aider dans leur socialisation, un groupe thérapeutique semblait tout indiqué.

3. Cadre de l'atelier-conte

Les enfants sont présents à l'I.T.E.P. pendant une heure, entre le moment où le taxi les dépose et les recherche. L'atelier en lui-même dure 45 minutes.

Les trois garçons sont amenés au bureau de l'orthophoniste par un(-e) éducateur(-trice).

Nous allons ensuite, l'orthophoniste, les enfants et moi-même, dans un autre bâtiment, au sein du groupe de vie Emeraude, dans une salle réservée aux ateliers. Pour cela, nous devons traverser le premier bâtiment, la cour, puis un deuxième bâtiment pour monter à l'étage.

C'est une petite salle de 5 mètres sur 6 mètres pourvue d'un velux. Deux placards contiennent toutes sortes de matériaux de récupération et au milieu de la pièce se trouvent une table et des chaises que nous déplaçons selon les besoins. Dans un coin de la salle, sous le rampant, il y a une petite table et des cartons d'emballage démontés.

A la fin de l'atelier, nous rangeons la salle et accompagnons les garçons devant l'entrée de l'établissement où le taxi les recherche.

4. L'atelier conte

4.1. Première partie

Quand les garçons arrivent, ils entrent dans le bureau de l'orthophoniste et choisissent un jeu (jouet, caisse de voitures, ou autre chose), selon leur envie. Puis nous allons avec leur objet dans la salle que le groupe Emeraude nous prête.

Le premier temps de l'atelier est assez libre : les garçons peuvent jouer avec ce qu'ils ont choisi. Cela peut sembler peu cadrant, mais ne connaissant pas du tout les enfants, nous souhaitons cette partie souple pour plusieurs raisons : deux de ces garçons en particulier supportent très difficilement qu'on leur impose des contraintes. Nous sentons beaucoup d'angoisse de leur part lors des deux premières séances vis-à-vis des nouvelles personnes que nous sommes pour eux. Leur permettre de choisir une activité ou un jouet, sans les persécuter d'entrée par nos demandes, c'est donc leur laisser un peu d'espace, garder un peu de distance avec nous

pendant la première partie de l'atelier, avant que nous ne leur imposions progressivement certaines contraintes matérielles.

Ce temps nous permet également d'apprendre à les connaître en groupe et individuellement, de discerner petit à petit ce qui peut être un facteur externe d'angoisse, ou au contraire d'apaisement pour chacun d'eux, ainsi que ce qui capte leur attention. Nous pouvons porter notre attention sur leurs difficultés ou leurs capacités relationnelles et de communication, ainsi que leurs capacités d'initiatives, de création ou au contraire de recherche de "même".

Pourquoi instaurer une partie aussi souple qui n'est pas en rapport avec le conte quand le sujet même de l'observation porte sur l'apport du conte ? Nous ne voyons les enfants que dans ce cadre, une heure par semaine. Articuler l'atelier en deux parties, permet une comparaison de l'attitude des enfants qui souligne encore plus certains comportements face au conte.

De plus, dans la plupart des ateliers conte, il y a observateur neutre, qui n'intervient pas mais prend des notes sur ce qui se passe. Nous n'avons pas eu la possibilité d'avoir une telle personne avec nous, c'est pourquoi cette partie peu directive nous laissait plus de liberté et de disponibilité attentionnelle pour relever les éléments importants.

Cette première partie se clôt quand nous demandons aux garçons de ranger leur matériel ludique.

4.2. Deuxième partie

Une fois la salle rangée, nous installons un tapis par terre, toujours le même, sur lequel nous nous installons. Si possible, nous demandons aux enfants de s'asseoir. Nous leur proposons ensuite de choisir une histoire parmi un certain nombre d'albums préalablement sélectionnés. Nous leur racontons l'histoire demandée. Nous en racontons ainsi une ou deux, selon leur demande et le temps disponible. Nous sommes attentives aux réactions des enfants, verbales ou non verbales, et les accueillons. Nous posons aussi des questions pour voir ce qu'ils comprennent de l'histoire et s'ils sont capables d'anticiper.

4.3. Pourquoi un album ?

Nous avons essayé durant deux semaines de leur conter une histoire, sans album. La première semaine, nous avons été surprise par les capacités attentionnelles des enfants. Mais celles-ci sont fluctuantes et la semaine d'après, seul un garçon était réceptif. Nous avons alors réalisé que pour des enfants qui n'ont pas acquis la symbolisation, devoir gérer le sens des mots, la compréhension d'une histoire relativement complexe et imaginer visuellement une histoire était leur demandait un effort trop important. Nous avons donc envisagé le support « livre » comme une aide visuelle à la compréhension, à la mise en sens des mots.

4.4. Quelles histoires ?

Nous avons commencé par raconter l'histoire des *Trois Petits Cochons*. En nous basant sur l'approche de Bettelheim qui préconise les versions originales des contes, nous avons donc conté la version selon laquelle les deux premiers cochons se font manger par le loup qui se fait ensuite manger par le troisième cochon. Un des garçons s'est montré assez angoissé, et s'est mis à manger des bouts de papier ou carton qu'il trouvait (Nous ne savions pas alors qu'il faisait ça très régulièrement !). Nous avons alors pensé qu'il était angoissé à cause de l'histoire, mettant en scène des personnages qui se font dévorer, et que cela le renvoyait à sa propre angoisse de dévoration, comme une preuve d'un stade oral encore en cours.

Le psychiatre de l'établissement nous a plus tard proposé d'envisager sa mise à la bouche plutôt comme un moyen de se rassurer face au langage qui pour lui n'a pas de sens et s'avère donc très angoissant. Le conte, constitué uniquement de langage pouvait représenter pour lui un danger.

Parallèlement, nous avons réalisé à quel point ces trois garçons semblaient sensibles aux stimulations sensorielles et réceptifs aux onomatopées.

Ne sachant trop ce qui leur était possible de comprendre dans un rapport au symbolique perturbé, et par conséquent un rapport au langage perturbé également, nous avons opté pour des contes plus simples, en chaîne, avec une structure régulière comprenant des onomatopées ou de petites ritournelles¹. Ainsi, bien que les mots soient soutenus par des illustrations, l'accès au sens de l'histoire devient secondaire : le plaisir dans le langage est notre objectif premier. Nous souhaitions également leur conter des histoires présentant un schéma similaire pour voir si, ayant repéré cette structure, les enfants seraient en mesure de l'utiliser pour anticiper, répéter, se rappeler, et peut-être même, créer du neuf sur le plan langagier.

5. Matériel

Durant les deux premiers mois, alors que l'atelier prenait forme, nous avons pris des notes pendant et après la séance sur tout ce qui nous paraissait significatif. Il était cependant difficile d'observer, de prendre des notes et dans le même temps d'être présent auprès des enfants dans une démarche active. De plus, cette approche était subjective, car elle était le produit d'un seul point de vue.

Dès janvier nous avons tenté de filmer chacune des séances. En raison de quelques semaines où les enfants étaient particulièrement agités, nous n'avons pu enregistrer toutes les séances. Cela a pourtant permis de compléter les observations que nous avons pu faire durant l'atelier.

Nous souhaitions, pour valider ou invalider ces hypothèses, accompagner ces trois garçons sur plusieurs mois et évaluer une potentielle évolution à travers une grille d'observation graduée. Nous étions consciente que celle-ci ne permettrait pas réellement une évaluation quantitative. Ayant choisi de construire cet atelier au fur et à mesure à l'intérieur du cadre décrit ci-dessus, nous avons également choisi d'avoir une approche clinique permettant

¹ Références des albums utilisés : cf annexes III

d'enrichir si possible les données cliniques, existantes mais peu nombreuses, au sujet des enfants présentant des traits psychotiques.

L'utilisation d'une grille posait pourtant quelques problèmes : d'une part la qualité des enregistrements (la caméra étant sur pied, les enfants sont parfois hors-champ, ce qui rend difficile l'évaluation du non verbal). D'autre part, évaluer quelques séances, comme des photos prises à certains moments, ne nous paraissait pas révélateur. En effet, ces enfants peuvent être très différents d'une séance à l'autre. Comment choisir alors de manière objective deux séances réellement représentatives ? Nous avons eu des facteurs extérieurs entraînant des variables notables dans le déroulement et le comportement des enfants (crises d'autres enfants devant la porte, enfants qui nous ont rejoints pendant une partie de l'atelier, etc). De plus, l'atelier a un peu évolué au fil du temps dans ce que nous proposons, car nous avons progressivement ajusté le contenu de celui-ci. Pour ces raisons, une évaluation à travers une grille d'observation à un moment T puis à un moment T1 ne nous semblait pas pertinente.

Nous avons donc jugé plus judicieux de présenter l'évolution globale de chacun de ces enfants au fil des mois, en se basant sur l'observation qualitative de certains domaines que nous allons présenter sous forme de tableaux. Nous avons sélectionné ces domaines en fonction de notre problématique et de nos hypothèses, mais aussi dans le but de faire un portrait assez global de chaque enfant.

Pour tenter de répondre à notre problématique sur l'apport du conte dans cet atelier, nous avons mis en parallèle, enfant par enfant et pour chaque domaine, les observations faites lors de la première partie de l'atelier et celles relevées lors du temps du conte. Cette comparaison permet de faire ressortir les effets de ce temps de conte par rapport à la première partie de l'atelier. On observera dans ces grilles une quantité d'informations inégales entre ces deux axes. Plusieurs raisons expliquent cela : la première partie utilisant plusieurs matériaux, cela entraîne plus d'observations différentes. D'autre part, le matériel du conte entraîne moins de productions verbales et moins d'agitation ce qui produit moins de détails à retranscrire.

Les domaines d'observation retenus sont les suivants :

➤ **RAPPORT AU CONTENU**

Changement <ul style="list-style-type: none">- l'accepte sans difficulté- difficile, s'oppose, mais peut l'accepter- crise de colère forte
Recherche de même dans le jeu/histoire: <ul style="list-style-type: none">- demande toujours le même scénario/matériel- innove, propose des modifications, anticipe
Attention : <ul style="list-style-type: none">- permanente- forte distractibilité (évènement extérieur identifié ou sans raison)- faible distractibilité (évènement extérieur identifié ou sans raison)- pas d'attention

➤ **CRISES**

Angoisse <ul style="list-style-type: none">- l'enfant l'exprime mais peut se calmer seul- idem, mais a besoin de l'aide de l'adulte pour le calmer (aide verbale, non verbale)- idem mais l'enfant ne peut se calmer - l'enfant se met en retrait, mais peut revenir tout seul- idem mais a besoin de l'adulte pour revenir (aide verbale, non verbale, insistance nécessaire ou non)- idem mais l'enfant reste dans sa bulle - l'enfant a une grande agitation (motrice ou/et verbale) mais peut se calmer seul- idem mais a besoin de l'aide de l'adulte (verbale, non verbale)- idem mais ne peut se calmer
Facteur externe d'angoisse
Facteur externe d'apaisement

➤ **RELATION AUX AUTRES**

Relation à l'adulte <ul style="list-style-type: none">- cherche spontanément son contact physiquement/verbalement- sur sollicitation de l'adulte, prend celui-ci en compte physiquement/verbalement- ignore spontanément physiquement/verbalement- sur sollicitation de l'adulte, continue de l'ignorer physiquement/verbalement - demande de l'aide à l'adulte- si l'adulte lui en propose, l'accepte- idem, mais la refuse- idem mais la refuse + crise - cherche l'affection
--

- accepte une contrainte sans difficulté
- s'oppose mais peut se soumettre avec aide de l'adulte
- s'oppose + fuite, cris ou coups

Relation avec ses pairs

- cherche spontanément son contact physiquement/verbalement
- sur sollicitation de l'adulte, le prend en compte physiquement/verbalement
- ignore spontanément physiquement/verbalement
- sur sollicitation de l'adulte, continue de l'ignorer physiquement/verbalement
- partage spontanément des objets ou activités
- partage des objets ou activités si on le sollicite
- ne partage pas d'objets ou activités.

Par rapport au groupe, se situe comme

- initiateur, il commande
- suiveur
- ne prend part à aucune interaction, mais reste tout seul

➤ **COMMUNICATION**

Communication non verbale

- sans langage,
- en accord avec communication verbale
- en décalage avec la communication verbale
- sourire, rire
- colère
- peur
- pas d'expression faciale
- attention conjointe possible
- contact visuel adapté
- pointage
- posture orientée vers l'interlocuteur (collé, à côté, en face, dos tourné)

Langage :

- langage pour soi
- langage pour l'autre
- langage pour se protéger de l'autre
- adapté
 - > mot-phrases
 - > phrases simples
 - > utilisation de pronoms personnels
- crée du langage ? joue avec ?
- non adapté
 - > écholalies
 - > slogans, chansons, expressions
 - > décalage entre langage et situation (signifiant/signifié)
- argot
- mutisme

Autre

ANALYSES

1. Analyse de V.

➤ V., RAPPORT AU CONTENU

PREMIERE PARTIE	PARTIE CONTE
<p>Changement</p> <p>V. accepte les changements sans trop de difficulté. Il lui arrive de protester, mais il peut les accepter.</p>	<p>Changement</p> <p>L'attitude de V. au moment du passage au temps du conte est très variable : soit un grand enthousiasme (surtout quand nous annonçons une nouvelle histoire), soit un refus.</p>
<p>Attention</p> <p>V. peut être attentif, mais pas très longtemps sur une même activité. Les activités de manipulations sont celles qui accaparent le plus efficacement son attention, tant en qualité qu'en durée.</p>	<p>Attention</p> <p>V. est souvent resté assis et dans ces cas-là il était très attentif à l'histoire, suivant les images, tout comme nos interventions. Cependant, lors de bon nombre de séances, il continuait une activité de manipulation à côté, silencieusement ou bruyamment (mais jamais verbalement), tout en regardant du coin de l'œil le livre et en écoutant attentivement le conte. A la fin de l'histoire, il venait s'asseoir pour regarder le livre tout seul.</p>

➤ V., CRISE

Première partie	Partie conte
<p>Angoisse</p> <p>Nous n'avons jamais observé de grosse crise chez V. S'il a pu être un peu anxieux parfois, cela s'est manifesté par sa mimique (il perdait son sourire presque constant), ainsi que par un retrait et des plaintes somatiques.</p>	<p>Angoisse</p> <p>Nous n'avons pas observé de crises. V. se calme verbalement, et physiquement bien souvent aussi. Cependant, durant certaines séances, V. a eu besoin de se lever pour manipuler des objets, tout en étant attentif à l'histoire.</p>
<p>Facteurs externes d'angoisse</p> <p>V manifeste de l'angoisse lorsqu'il se sent menacé par l'autre, ce qui arrive lorsque celui-ci veut lui imposer quelque chose, mais aussi lorsqu'il est seul et que tous les autres sont ensemble. A ce moment-là, l'adulte n'est plus là pour le contenir de son regard.</p>	<p>Facteurs externes d'angoisse</p> <p>Le fait de ne pas être en relation duelle avec l'adulte semble angoisser V.</p>
<p>Facteurs externes d'apaisement</p> <p>Etre en relation duelle avec l'adulte, sentir son regard sur lui apaise V. Le fait de pouvoir agir sur un objet a le même effet.</p>	<p>Facteurs externes d'apaisement</p> <p>Là encore, la relation duelle avec l'adulte, mais aussi l'objet livre ont pour effet de calmer V.</p>

➤ V., RELATION AUX AUTRES

75

Première partie	Partie conte
<p>Relation à l'adulte</p> <p>Lors des premières séances, V. ne parlait quasiment pas et s'isolait dans son activité préférée : accrocher des remorques à des camions. Assez rapidement pourtant, il s'est ouvert à l'adulte et est devenu très loquace.</p> <p>V. recherchait alors spontanément le contact avec l'adulte, physiquement (par le regard, la posture et la gestuelle) et verbalement. V. est sans cesse dans la demande de « jouer avec » l'adulte, mais c'est lui qui donne les directives quant au déroulement du jeu. V. cherche toujours une relation duelle, de préférence avec l'adulte. Il adresse régulièrement des « Tu es la plus belle », « Tu es ma princesse » aux femmes. Si un des adultes établit un jeu ou une interaction avec un seul enfant, V. tente de s'interposer par toutes sortes de manœuvres.</p> <p>Dans le jeu avec l'adulte, celui-ci ne peut ni ne doit gagner, et V. s'arrange pour cela, changeant les règles, répartissant les munitions (il s'octroie une baguette magique et donne à l'adulte un « bâton fait rien »). Si l'adulte commence à dominer et à prendre les décisions, V. l'élimine.</p> <p>Ex : Lors du jeu de la cabane, les loups essayent de trouver une solution pour rentrer dans la maison des petits cochons. A chaque fois, V. trouve une parade à nos idées. Pour finir, il devient le « cochon surveillant surveilleur », assis sur la cheminée. Quand nous lui faisons remarquer que dans ce cas, il est dehors, il répond « Il surveille la cabane !...(petit silence) PAN ! » Joignant le geste à la parole, il se jette sur nous « Au feu ! Ça brûle, t'es mort : Pan ! t'es mort (10x !) ». Un autre jour, alors que nous arrivons au bout d'un jeu qu'ils connaissent, Caroline s'exclame, pour changer un peu : « J'ai une idée ! » V. se relève soudainement : « Pan ! t'es mort ! » Caroline : « tu m'as tuée ? » V. : « Oui », puis il se lève et s'éloigne.</p> <p>V. demande facilement l'aide de l'adulte, et accepte également cette aide quand c'est l'adulte qui la lui propose.</p> <p>V. semble chercher à plaire : quand l'adulte attend de lui quelque chose, il s'oppose, et ne semble pas du tout reconnaître l'autorité de l'adulte. Puis avec l'aide de celui-ci, V. obtempère en disant « j'suis gentil, hein, j'suis gentil ! ». Il lui arrive aussi quand on lui présente un impératif de s'opposer et de partir, ou de crier.</p>	<p>Relation à l'adulte</p> <p>Durant le temps du conte, quand il n'est pas occupé par une activité de manipulation à côté de nous, V. cherche spontanément le contact physique : vient s'asseoir près de l'adulte, et se place souvent un peu de côté pour qu'un contact visuel soit possible. Il manifeste une certaine dépendance à l'autre.</p> <p>Quand il connaît l'histoire, il complète les bouts rimés que le conteur laisse en suspens, en établissant un fort contact visuel avec celui-ci, le tout accompagné d'un sourire malicieux.</p>

Relation aux pairs

On voit la même progression qu'avec l'adulte : après un début très marqué par l'isolement dans sa « bulle », V. apprend progressivement à supporter la présence de ses pairs. Cela ne se fait pas facilement, car pendant plusieurs mois, V. est essentiellement intéressé par des activités de manipulation dans lesquelles il joue seul, ou alors dans des interactions à l'adulte.

Mais petit à petit, à travers le jeu de la cabane, il s'adresse spontanément à A. et partage avec lui ce jeu. Il faudra encore attendre pour qu'il laisse approcher K. Néanmoins, même avec A., la relation tourne beaucoup autour de l'objet : je veux ce que tu as, alors je te donne ce que j'ai et que tu veux, pour posséder ton objet. Il accepte uniquement de partager son objet si on lui propose autre chose qui l'intéresse. Sinon, il oppose un refus catégorique. Mais il peut accepter la même demande quelques instants plus tard, car V. vit les choses dans l'immédiat.

Il s'installe très vite en meneur, et cela ne pose pas de problème comme il est le seul des trois garçons à proposer de nouvelles idées. V. donne des ordres et le jeu doit se faire selon ses règles. Cette tendance s'est confirmée par la suite. V. ne s'oppose pas de face mais trouve souvent des moyens détournés pour obtenir ce qu'il veut. A. étant dans la fusion, et donc l'imitation, cela explique peut-être que V. l'accepte dans son jeu : A. n'a rien de menaçant puisqu'il accepte sans trop de difficultés les propositions de V.

Relation aux pairs

V. concentre son attention sur l'adulte ou sur le livre, mais pas sur ses pairs. Il peu parfois les regarder quand ils interviennent, mais ne le fait pas souvent. V. supporte d'être avec ses pairs, à côté d'eux, mais il ne s'établit rien entre eux.

➤ V., COMMUNICATION

Première partie	Partie conte
<p data-bbox="136 408 1115 443">Communication non verbale</p> <p data-bbox="136 443 1115 507">La plupart du temps, V. sourit. Il n'y a que lorsqu'il est très en colère qu'il perd son sourire. Ce sourire ne semble pourtant pas lié à un état émotionnel.</p> <p data-bbox="136 539 1115 676">L'attention conjointe et le contact visuel avec l'interlocuteur sont très investis et permettent de consolider cette relation duelle que V. recherche. Le pointage est également bien utilisé, ainsi que les postures adaptées. V. parle très fort et utilise beaucoup le non verbal pour attirer l'attention de l'adulte.</p>	<p data-bbox="1115 408 2094 443">Communication non verbale</p> <p data-bbox="1115 443 2094 507">Il y en a peu en dehors du contact visuel. La posture est, comme nous l'avons dit; plutôt ouverte vers l'autre</p>

Langage

Nous n'avons pas observé de langage pour soi chez V. Ce garçon présente un retard de langage très marqué, et ses phrases semblent souvent faites de morceaux accrochés ensemble à la hâte. Il a tendance à répéter plusieurs fois de suite ce qu'il dit.

Il est aussi dans une grande confusion langagière pour désigner les personnes, bien qu'il puisse les appeler par leur prénom. Il confond les pronoms, utilise très rarement le verbe être et ne sais quel mot utiliser pour désigner une personne.

Ex : V. s'adresse à A. : « J'suis mon copain, A. ! » ; V. nous regarde avant d'entrer dans la cabane d'A. : « i veut y aller avec lui ! » ; V. est transformé en frite par la baguette magique : « j'ai une frite ! » ; Nous demandons qui est dans la cabane. V. répond : « on a des enfants » ; A la même question, V. répond : « un « un », un gens » . V. parle d'un évènement qui s'est passé juste avant l'atelier avec un garçon. Mais sans connaître la situation, il est impossible de comprendre ce dont il parle : il ne peut dire « il », « le garçon », « lui ». Est-ce le fait de parler d'une personne ou le fait de parler de quelque chose d'absent ou encore d'un évènement passé ?

Il produit occasionnellement des écholalies.

Ex : K. vient d'expliquer : « A poil, c'est quand t'es tout nu ». V. occupé à autre chose, s'arrête et dit très sérieusement : « J'suis toute nue », puis va se cacher derrière la porte de l'armoire.

Par contre, on peut observer dans son langage des décalages de signifiant/signifié entraînant un langage non adapté à la situation

Ex : V. veut me dessiner sur le visage. Je m'exclame « On va croire que c'est carnaval ! ». V. se met du feutre sur le nez, puis en pointant celui-ci : « Regardez, c'est un carnaval ! ».

V. utilise cependant le langage pour se protéger de l'autre dans le jeu : il « transforme » l'autre en ce qu'il veut, quand il veut.

Langage

V. parle peu pendant le temps du conte. S'il le fait, c'est seulement quand il connaît l'histoire : il peut alors anticiper sur la suite, ou alors compléter des phrases récurrentes, des formulettes.

C'est un langage fait de répétitions, avec une adresse à l'adulte.

Autres

Nous n'avons pas observé de crises, mais en visionnant les dernières séances, l'hyperactivité motrice et verbale de V. nous apparaît comme une manifestation d'angoisse. Il est de plus en plus obsédé par le fait d'accaparer l'attention d'un adulte et exprime verbalement sa peur d'être laissé de côté :

Ex : A. veut jouer à faire des tours avec les boîtes. V. proteste parce qu'il veut commencer, V. « c'est toujours A. ! » Caroline : « Ben c'est A. qui a eu l'idée ! » V. crie « T'en fiches à moi ? Un jour j'ramène des bonbons. Ca c'est pour pas A. »

V. parle beaucoup, mais dans tout ce langage il est parfois difficile de distinguer ce qui est réellement une communication qui a du sens, de phrases simplement plaquées de situations qu'il connaît. V. ne semble pas manipuler le langage comme un outil qu'il maîtrise.

Nous nous demandons dans quelle mesure V. a accès au symbolique, et dans quelle mesure il sait adapter son langage. Il parle surtout lorsqu'il connaît la situation, et c'est quand il ne la connaît pas, qu'il tente de proposer ses initiatives.

Ex : Caroline propose à V. de lui faire un toit, en posant ses mains sur le rebord du carton vertical pour symboliser le toit. V. regarde les doigts, puis la main, puis Caroline, mais ne saisit pas ce qu'elle lui a dit.

V. propose spontanément des tours de rôles dans le jeu. Il aide aussi assez naturellement à ranger la salle.

Par contre, lorsqu'il utilisait des objets durant les premiers mois, il touchait, manipulait, mais ne jouait pas vraiment avec. On observait très peu de « faire-semblant ». Petit à petit il développe cependant un peu d'imitation différée, mais uniquement avec les tuyaux qui servent de téléphone ou qui transportent de l'eau, du feu, ou des pouvoirs magiques.

Autres

Lors d'une séance, nous nous installons pour raconter le conte. V. veut tenir le livre : « C'est moi j'la porte ! » Nous proposons à V de nous raconter l'histoire. V. : « Nan, j'sais pas lire ! » Nous : « Ah, bon, mais tu la connais !? » V. : « Nan ». (Nous avons déjà raconté cette histoire plusieurs fois.)

La semaine d'après, nous racontons l'histoire du radis à l'aide de personnages plastifiés en les accrochant sur un panneau de feutrine. Puis V. sort les personnages d'une autre histoire et en accroche. Nous proposons un début : « Tiens, peut-être que la baleine voudrait manger ce radis ? » Et V. enchaîne : « Le radis i brûle ! Eh regarde, il (un homme) veut manger la baleine, et il (une tortue) veut manger lui et les deux-là (un phoque et une pieuvre) il veut manger ! »

La séance d'après, V. sort spontanément les personnages des deux histoires et raconte en les accrochant : « Regarde c'est lui i tire le radis. Après c'est le phoque, là, après c'est la tortue, elle tire, après c'est lui, après il tire, et la grosse baleine elle tire, là, elle tire, regarde, elle tire, c'est le chat qui tire, après c'est le chat qui tire, après la p'tite souris qui tire, après c'est lui i tire...etc, après c'est la maison i tire. »

V. réutilise des éléments de l'histoire, mais il n'y a pas vraiment d'histoire ni de chronologie. Cela ressemble plus à une juxtaposition de mots. V. n'utilise pas l'accumulation de la structure du conte en randonnée. Dans une certaine mesure on peut dire qu'il est en imitation, mais il propose cependant quelque chose de nouveau : il mélange les personnages de deux histoires en évoquant une même action.

➤ EN CONCLUSION

Nous observons une évolution de la première partie de l'atelier :

Après quelques séances où il était difficile d'entrer en contact avec V., nous avons découvert un V. ouvert, souriant et plein d'initiatives. Néanmoins, dans la relation à l'autre V. initie, donne des ordres, que ce soit avec ses pairs ou avec l'adulte. Cet aspect est devenu plus marqué lors des dernières semaines, alors que A. et K. allaient mieux et investissaient plus l'atelier, rendant les jeux à plusieurs possibles. Les relations de V. avec ses pairs sont également très centrées sur l'objet. Au niveau langagier, le quasi-mutisme initial a fait place à un langage omniprésent et très sonore. Progressivement, V. a de plus en plus utilisé le langage pour se défendre d'une situation qu'il ne maîtrise pas et qui l'inquiète.

Lors de la réunion avec l'équipe qui encadre V., nous avons découvert qu'à l'extérieur de l'atelier, V. fait beaucoup de crises, jusqu'à épuisement. Ce sont des crises souvent violentes et qui peuvent s'inscrire dans la durée : V. peut y revenir plus tard dans la journée. Nous n'avons pas observé ces crises dans notre atelier, mais nous n'avons pas non plus un cadre très strict. De ce fait, V. pouvait avoir l'impression de contrôler un certain nombre d'éléments et respecter les quelques limites que nous lui posions.

Concernant la partie conte, nous observons peu de changements :

V. s'asseyait plus volontiers avec nous pendant les premiers mois. Par la suite, il continuait une activité de manipulation pendant l'histoire. D'une part c'est un garçon qui est très souvent dans une activité motrice et verbale et qui peine à se poser. D'autre part, le temps du conte est un moment où il ne peut contrôler ce qui se passe. Il ne semble pas être dans le sens et il ne lui est pas possible de raconter l'histoire. Il devient donc dépendant de l'autre. Globalement, on peut dire que si V. n'a jamais beaucoup participé verbalement à ce temps du conte, celui-ci ne l'a jamais agité.

Pendant les deux dernières séances, on peut noter cependant une certaine imitation avec les personnages à coller sur la feutrine. Mais cela confirme que chez V. le langage doit être « accroché » à de la manipulation pour être utilisé.

2. Analyse de A.

➤ A., RAPPORT AU CONTENU

PREMIERE PARTIE	PARTIE CONTE
<p>Changement</p> <p>Les premiers mois, A. papillonnait d'une activité à l'autre. Lorsque nous lui imposons un changement, cela provoquait une forte crise de colère. Par la suite, ses réactions sont devenues moins virulentes, mais A. a toujours des difficultés à accepter de changer d'activité</p>	<p>Changement</p> <p>La transition de la première partie au temps du conte est difficile pour A. Il faut souvent un peu insister pour qu'A. vienne s'asseoir sur le tapis. Parfois il refusait, et ne nous rejoignait qu'un peu plus tard.</p>
<p>Recherche de même</p> <p>A. demande à chaque début de séance de jouer à la cabane. Si on ne le fait pas, il redemande encore et encore et parfois s'énerve. Lorsqu'on y joue, A. ne propose rien de neuf.</p> <p>A. essaie de nouvelles choses de lui-même, mais uniquement dans le domaine sensoriel et quand il a trouvé une activité, il tend à la reproduire de nombreuses fois en variant le lieu, l'objet et/ou l'action.</p> <p>Ex : A. a trouvé des petites bandes de nylon chiffonnées dans un carton. Pendant plusieurs séances, A. va les prendre en mains, en bouche, les faire glisser sous son pull, etc... Il met également toutes sortes d'objets dans sa bouche.</p> <p>Au début de l'atelier, A. ne supportait pas que l'on change un élément de son activité et réagissait par des cris. Ceux-ci ont évolué en protestations alors qu'il supportait progressivement la présence de V. à côté de lui. Vers la fin, il acceptait même régulièrement les initiatives de V. si celui-ci insistait un peu.</p>	<p>Recherche de même</p> <p>A. n'apprécie pas quand nous changeons certains éléments de l'histoire, cela semble l'agiter, mais très momentanément.</p> <p>Ex : Je raconte une histoire qu'ils connaissent en changeant quelques éléments importants. A. : « Arrête de faire ça ! » Je tourne la page et commente un peu les images. A. m'interrompt : « Nan, mais faut arrêter qu'tu dis i' sourit et tout ça, hein ! ».</p>
<p>Attention</p> <p>Lors des premiers ateliers, A. n'arrivait à canaliser son attention sur rien. Il était en constante agitation.</p> <p>Paradoxalement, les stimuli sensoriels sont à la fois ce qui permettent de canaliser l'attention d'A. dans certaines activités (billes, boîtes...), mais ces stimuli sensoriels sont aussi ce qui va très facilement distraire A.</p> <p>Néanmoins, s'il reste facilement distrait, alors qu'il supportait un peu mieux ses pairs, il a pu investir courtement son attention sur des activités plus structurées avec des règles de jeu.</p>	<p>Attention</p> <p>Toute l'attention d'A. est portée sur le livre et il ne se laisse pas distraire. Il scrute les images et commente occasionnellement ce qu'il voit. Si je fais des bruitages, ou un geste, ou encore si je prends une voix particulière, A. scrute alors mon visage très attentivement.</p>

➤ A., CRISE

<p>Première partie</p> <p>Angoisse</p> <p>A. exprime son angoisse par des cris, voire des hurlements, ainsi que des décharges motrices : coups de pieds, bousculades, il se roule par terre, se débat. Ces crises peuvent être plus ou moins violentes et longues et A. ne peut se calmer seul. Il faut que l'adulte intervienne verbalement mais surtout physiquement. Parfois, il refuse toute parole « Tais-toi ! » et même la présence de l'adulte près de lui est insupportable. Dans ces cas-là, la crise peut durer.</p>	<p>Partie conte</p> <p>Angoisse</p> <p>A. ne manifeste pas d'agitation pendant le temps du conte et arrive à se poser, sauf lors d'une séance où A. a fait une très forte crise sans raison apparente que nous n'avons pu enrayer. Il a occasionnellement manifesté de l'agressivité en jetant le livre ou en tapant avec, mais c'était souvent avant que nous commencions à raconter l'histoire.</p> <p>A. a eu besoin pendant plusieurs mois d'une couverture pour s'en envelopper, mais il s'en est détaché progressivement.</p>
<p>Facteurs externes d'angoisse</p> <p>Le fait de jouer un rôle hors d'un scénario connu de lui l'angoisse : A. ne paraît pas saisir la différence entre la personne qu'il connaît et le personnage.</p> <p>Des demandes précises et directes, pouvant être vécues comme des injonctions, mais aussi les contraintes liées au groupe ont provoqué beaucoup de crises durant les premiers mois et A. réagissait en s'opposant très fortement à toute contrainte, comme pour contrôler la situation et se rassurer ainsi.</p> <p>Certaines « attaques » externes de son corps : une boîte envoyée contre lui, une personne qui empiète sur son territoire, le vol de « sa » couverture, provoquent des crises d'angoisse.</p>	<p>Facteurs externes d'angoisse</p> <p>A. a parfois manifesté de l'agressivité quand il ne pouvait pas tenir le livre sur ses genoux. Changer un peu une histoire qu'il connaît ou poser trop de questions aux enfants fait réagir A., même si cela relève plus de quelque chose d'inquiétant que d'angoissant.</p>
<p>Facteurs externes d'apaisement</p> <p>Laisser des traces de roues de voitures dans de la pâte à modeler canalisait A. pendant les premières semaines. Il a ensuite cessé cette activité.</p> <p>La sensation d'être contenu (par des cartons, une couverture, des bras) ; avoir sa cabane à lui tout seul dans laquelle il peut se réfugier le temps de l'histoire, mettre toutes sortes de choses en bouche de façon compulsive (papier, carton, neige, pâte à modeler, etc...) sont des facteurs apaisants.</p>	<p>Facteurs externes d'apaisement</p> <p>Le contage de l'histoire, la couverture, ainsi que le contact physique avec Caroline pendant l'histoire (A. est adossé contre elle.) sont efficaces pour calmer A.</p>

➤ A., RELATION AUX AUTRES

Première partie	Partie conte
<p>Relation à l'adulte</p> <p>En début d'année, les caresses sur le dos calmaient A. lorsqu'il était agité. En dehors de ce contact, il se tenait à distance de l'adulte, et ne supportait pas qu'on lui parle directement. Lors des deux derniers mois, A. rigole quand le loup fait semblant de le manger (scénario connu), ce n'est plus du tout quelque chose qui l'angoisse.</p> <p>Dans le jeu, si A. accepte la présence de l'adulte, c'est en tant qu'outil. Une fois qu'il a ce qu'il veut, A. s'en va jouer seul. Si parfois il joue avec des règles, l'adulte ne peut pas gagner. Lors des deux derniers mois, nous avons observé cependant que si un autre enfant s'attaquait à l'adulte dans le jeu, en lui envoyant du feu par exemple, A. observait un moment puis intervenait en nous envoyant de l'eau ou en nous donnant une baguette magique, ou autre...</p> <p>A. ne supporte pas qu'on lui impose des limites ou des contraintes. Cela peut déclencher des crises monumentales. Mais paradoxalement, si nous le menaçons d'en référer à une autorité de l'établissement (éducatrice du groupe, directrice), il est le premier à réagir et à obéir. En agissant de cette manière, nous nous retirons de la demande en faisant appel à un tiers, ce qui rend la demande plus supportable pour lui.</p> <p>A. peut demander de l'aide, mais il la refuse ensuite, ou fait tout pour que cette aide soit inutile.</p> <p>Ex 1 : Son camion est embourbé, A. demande de l'aide. Quand un autre camion vient l'aider, A. fait exploser ce camion.</p> <p>Ex 2 : A. semble avoir des difficultés à remonter un talus boueux. Il tend la main vers moi : « Tu peux m'aider steuplé ? » Je lui tends la main, le tire en haut, mais à peine arrivé, il se laisse glisser en bas à nouveau et me demande « Tu peux m'aider steuplé ? » tout aussi sérieusement.</p>	<p>Relation à l'adulte</p> <p>A. regarde essentiellement le livre. Il intervient parfois verbalement au sujet de l'illustration mais peu, et ne regarde pas la personne qui raconte, les yeux rivés sur le livre.</p> <p>Les premiers mois, A. recherchait un contact physique avec un des adultes au moment de l'histoire. Petit à petit cependant, il est capable d'être assis à côté et non plus contre l'adulte.</p>

Relation aux pairs

Durant les premiers mois, A. cherche peu de contact avec ses pairs, et lorsque cela arrive, c'est sur le mode physique par des bousculades plus ou moins agressives et des insultes, particulièrement envers K. avec qui il se bat régulièrement en arrivant à l'atelier. Le reste du temps, A. réclame sa cabane pour pouvoir s'y isoler, ce qui semble le rassurer et calmer son agitation. Il ignore alors ce qui se passe autour de lui.

A. est généralement dans une fusion avec l'autre : il répète ses paroles en écholalies simplifiées, imite parfois jusqu'à la posture et le mouvement physique de l'autre, et cède au désir de l'autre très souvent. Mais lorsqu'il n'est pas en fusion, A. est en opposition totale et se défend à corps et à cris, littéralement, dès qu'on l'approche. Il peut alors devenir très violent. Cette deuxième attitude s'est moins manifestée au profit de la première au cours des dernières semaines.

Il a tendance à vouloir ce que l'autre a et à le lui prendre des mains, et ne supporte pas la frustration. A. peine à partager, particulièrement avec K. Cela dit, si V. lui demande quelque chose, A. refuse initialement, mais cède ensuite souvent, sauf lorsqu'il s'agit d'être enveloppé par une couverture ou d'avoir sa cabane en cartons.

A. peut parfois interpeller l'autre en l'appelant par son prénom.

Au fil des semaines, A. supporte la présence de V. Ils peuvent de plus en plus jouer ensemble, ou du moins être à côté l'un de l'autre sur une même activité. A. suit les initiatives de V. Mais avec K., la relation est toujours très explosive. Ce n'est que lors des trois dernières semaines, qu'A. et K. ont été capables de jouer l'un à côté de l'autre, et même de se parler lors de mini-dialogues pas trop décalés dans le sens.

A. ne propose pas spontanément son aide à ses pairs.

Dans le groupe, A. alterne entre une position de suiveur qui s'accroche à ce qui est proposé (et non imposé !) et une position en retrait dans sa cabane.

Relation aux pairs

A. est totalement absorbé par l'image. Il ne cherche pas spontanément de contact avec ses pairs, ni physiquement, ni verbalement, mais si un enfant intervient, A. l'observe.

A. a des difficultés à partager et veut parfois s'emparer du livre pour le regarder tout seul. Nous l'avons parfois laissé garder un livre, pendant que nous en racontions un autre, mais invariablement, A. venait nous rejoindre pour suivre l'histoire que nous racontions.

➤ A., COMMUNICATION

85

Première partie	Partie conte
<p>Communication non verbale</p> <p>A. est globalement très peu expressif au niveau de la mimique. Durant le jeu des cabanes, il semble jouer sans jouer et n'exprime rien.</p> <p>Dans la relation à l'autre, A. utilise beaucoup le non verbal pour se défendre. Ex : je m'approche d'A. pour ramasser des billes, un peu trop peut-être, car A. se hausse sur les genoux, se penche en avant vers moi et me crie au visage un « AAAAAAAAAAAAAAAH » au message très clair !</p> <p>S'il existe parfois un décalage entre le non verbal et le verbal, les deux peuvent être tout à fait adaptés par moments.</p> <p>Ex : A. fait tomber des tours en boîtes métalliques. A un moment, A. crie : « Tour, tour ! » en pointant l'endroit où se trouvait la tour avant de tomber, son regard passant de cet endroit à mon visage. Nous lui demandons : « Tu veux que je reconstruise la tour ? » et A répond « Oui » en hochant la tête.</p> <p>Le contact visuel d'A. est assez régulier, que ce soit dans une attitude de fusion ou d'opposition. A. a tendance à beaucoup observer les visages lorsqu'il y a interaction, peut-être parce qu'il ne saisit pas bien le sens du langage verbal ?</p> <p>En ce qui concerne la posture, A. est rarement en face à face avec l'autre. Il est le plus souvent de côté ou recroquevillé...</p>	<p>Communication non verbale</p> <p>Là encore on observe assez peu d'expression faciale, mais on note des rires ponctuels.</p> <p>Il est difficile de savoir dans quelle mesure l'attention est conjointe puisqu'il regarde peu ou pas l'adulte quand il parle du livre. S'agit-il d'attention conjointe ou d'une façon de se protéger de l'autre ?</p> <p>Les enfants se mettent naturellement à côté du conteur. Pourtant A. est capable de se décoller petit à petit, voire même d'être en face à face lors d'une séance.</p> <p>A. utilise le pointage pour montrer ce dont il parle dans le livre.</p>

Langage

A. parlait très peu pendant les premiers mois. Progressivement il s'exprimait un peu plus, mais la particularité la plus frappante d'A. est qu'il parle presque toujours en écholalie. Quelle valeur a alors ce langage ? Langage pour soi, langage pour l'autre ? Il lui arrive occasionnellement de se coucher par terre et de babiller (bababababa...) ou de produire des non-mots, juste pour lui.

A. produit beaucoup de phrases toutes faites, et on observe des décalages au niveau du sens :

Ex : Nous jouons au jeu de la mamie sur le principe de questions que l'on pose à la mamie. Celle-ci nous indique en fonction de la question si nous pouvons avancer à pas de souris ou à pas de géant. Quand A. prend ce rôle, il indique : « avance de 20 cases, nan, de 3 cases ! »...sauf qu'il n'y a de cases nulle part !

Ex : K : « Va te faire ! », ce à quoi A. répond : « Va le faire toi ! »

Lors des premiers mois, A. produisait des mots ou expressions qui semblaient sortir de façon impromptue et incontrôlée, sans rapport avec la situation. Ces productions verbales sont parfois en inadéquation avec l'intonation ou l'expression.

Ex : Nous sommes en train de jouer avec des bouchons que nous envoyons en l'air quand A. saisit brusquement un gros tuyau et crie « Transformeeeeeeeeeeers ! il fait pipiiii ! » sans aucune expression sur son visage sinon de la tension.

Ex : Nous jouons au loup qui dort (les petits cochons viennent l'embêter pendant son sommeil et il court les attraper). Je m'installe à côté d'A. et celui-ci me regarde : « l'es gentil, moi jsuis la maman, mais... » il regarde V. qui passe à côté de nous et s'exclame « nan, papa tu l'tues pas ! »

Quand il ne produit pas un langage plaqué, il utilise des phrases simples pour faire des demandes d'objet ou des demandes d'aide, surtout à l'adulte. Dans ces cas-là, souvent observés dans des situations où A. est peu agité, on observe un langage adapté au réel et adressé à l'autre.

Ex : A. se tourne vers moi : « Euh, Céline ? Tu peux chercher une grosse cuillère en bois énorme ? » En cherchant, nous disons : « Alors, une petite cuillère... ». A. réagit « Nan, une grosse cuillère, en bois ! » Quand enfin je la trouve, il s'exclame : « Ben voilà ! »

Langage

Nous n'observons pas d'écholalies, ni de langage pour soi.

Le langage qu'il utilise, bien qu'il en utilise peu, est adapté à la situation.

Nous notons des phrases toutes faites, toujours les mêmes concernant une histoire, mais elles sont comme une comptine que les enfants disent avec plaisir à chaque fois.

Autres

Il est très difficile pour A. de faire semblant. Lors de faire-semblant physique, il a tendance à mettre trop de force, à manger pour de vrai, ...Difficile d'évaluer ce qui est du jeu et ce qui est pour lui de la réalité...Il insiste beaucoup pour qu'on joue à la cabane, mais au bout d'un moment très court, A. ne joue plus, il fait simplement partie du décor. Il court derrière V., l'imitate, ou reste simplement dans la cabane en disant quelques phrases plaquées de temps en temps.

Comme il est quasi toujours dans l'imitation, il est difficile de savoir ce qu'il saisit de la situation. Parfois il a l'air décontenancé et s'immobilise ...

A. a un rapport au sensoriel très particulier. Cela l'excite et le calme, selon les moments, mais l'intéresse au plus haut point.

Quand on lui fait une cabane, A. insiste pour que l'on bouche absolument tous les trous !

Autres

Je ne suis pas sûre qu'A. ait accès à l'histoire, au sens porté par le langage. Il donne l'impression là encore d'être plus porté par le sensoriel : la voix, l'image, les bruits...

➤ EN CONCLUSION

On peut donc voir une évolution de l'atelier au fil du temps :

A. a un rapport au monde qui s'axe autour du sensoriel de façon frappante. A. semble avoir besoin de se rassurer constamment sur la question du corps par toutes sortes d'expériences sensorielles. Son mode de relation est marqué par ce langage écholalique montrant un A. qui se fond dans l'autre. Lorsqu'il n'est pas écholalique, son langage n'apparaît que dans des situations qu'il connaît et semble constitué de phrases toutes faites. Globalement A. a souvent l'air perdu dans un monde qui le dépasse et qu'il ne comprend pas. Ces éléments n'ont pas changé ni évolué, mais les crises liées à ces différentes problématiques se sont faites un peu moins fréquentes et moins violentes durant les derniers mois, particulièrement au retour des vacances de février. A. a pu lentement investir des activités plus que cinq minutes et supporter la présence des autres à ses côtés dans le jeu.

Concernant la partie conte, on observe une petite évolution :

A. a pu progressivement se « décoller » de l'adulte pour s'asseoir à côté de la conteuse et écouter une histoire sans avoir besoin d'être enveloppé. L'utilisation du conte ou du livre a permis une mise à distance des corps. L'intérêt d'A. semble se situer plus dans le sensoriel que dans la compréhension. A. ne paraît pas être dans la relation à l'autre, qu'il regarde peu, mais plutôt dans la relation à l'objet-livre qui le fascine. Après les premiers mois cependant, A. s'est mis à utiliser le langage pour commenter les images, ou pour communiquer son mécontentement lorsque nous changions un peu l'histoire. A. ne propose donc pas de neuf et n'anticipe pas sur une histoire qu'il connaît, mais il ne produit aucune écholalie ou production inadaptée.

3. Analyse de K.

➤ K., RAPPORT AU CONTENU

PREMIERE PARTIE	PARTIE CONTE
<p>Changement</p> <p>K. ne réagit pas trop aux passages d'une activité à une autre lors de l'atelier. Cela ne semble pas lui poser de problème.</p>	<p>Changement</p> <p>Le moment d'installation du tapis pour le moment de conte soulève toujours de l'enthousiasme chez K.</p>
<p>Recherche de même</p> <p>Au niveau du contenu, K. choisit les « feutres qui sentent bon » chaque semaine jusqu'à la dernière séance, à une exception près. Jusqu'à mi-décembre, K. passe toute la première partie à dessiner ou colorier, invariablement. Petit à petit, il se détache de son dessin pour tenter de nouvelles activités avec les autres, mais c'est aussi à cette période qu'on observe plus de crises dans son comportement.</p> <p>Dans les autres activités telles que la pâte à modeler, la cabane des petits cochons ou les boîtes métalliques, K. propose parfois un changement d'activité, mais ce sont toujours des éléments connus que nous avons déjà expérimentés ensemble. En général, K. observe avant d'oser lui aussi essayer.</p>	<p>Recherche de même</p> <p>K. est ouvert à la découverte d'histoires nouvelles. Quand nous changeons certains éléments de l'histoire, K. le remarque, le dit, mais est tout à fait capable d'en rire et de saisir mon intention.</p> <p>Ex : je commence à raconter l'histoire en changeant des éléments importants. Les garçons me corrigent et à chaque fois, je fais semblant de m'être trompée. Au bout de la troisième fois, K. me regarde avec un air complice et me dit en rigolant : « Moi ze sais, tu le fais exprès ! » K. repère les régularités, mais ne semble pas s'y accrocher et accepte qu'on les modifie.</p>
<p>Attention</p> <p>K. est très concentré sur ses coloriages. Cependant, on observe lors de toutes les autres activités de cette première partie, une forte distractibilité due à des événements extérieurs, mais aussi à une forte agitation intérieure.</p>	<p>Attention</p> <p>Son attention est permanente lors du conte et rien ne peut l'en distraire.</p>

➤ K., CRISE

06

Première partie	Partie conte
<p>Angoisse</p> <p>Lorsque K. commence à être angoissé, il se coupe du groupe : il se couche par terre, est comme endormi soudainement, ne bouge plus et suce parfois son pouce. Il est en retrait et ignore nos sollicitations. Nous avons beaucoup observé ce comportement lors des premiers mois. K exprimait verbalement son malaise par des plaintes somatiques, puis se laissait glisser à terre, inerte.</p> <p>Vers février, nous avons commencé à observer des crises se manifestant par une excitation motrice et verbale très forte. K. semblait rebondir dans tous les sens, ne pouvait s'accrocher à rien. Le soutien verbal de l'adulte ne l'aidait pas à se calmer. Tout au plus, si l'adulte le tenait physiquement, cela pouvait le stopper dans sa course, mais K. se calmait très difficilement.</p>	<p>Angoisse</p> <p>Durant le temps de l'histoire, nous n'avons jamais observé de manifestation d'angoisse chez K., ni de retrait, ni d'agitation motrice.</p>
<p>Facteurs externes d'angoisse</p> <p>L'agitation de ses pairs l'angoisse et provoque des crises chez lui.</p> <p>Il est également très sensible aux stimuli sonores qui, au-delà d'un certain volume, lui sont insupportables.</p> <p>L'échec lors d'une activité peut aussi le mettre très fortement en colère et il ne peut le gérer tout seul.</p>	<p>Facteurs externes d'angoisse</p> <p>Nous n'en avons pas observé. Un bruit d'une certaine intensité qui l'angoisse durant la première partie peut n'avoir aucun effet au moment du conte.</p>
<p>Facteurs externes d'apaisement</p> <p>Le coloriage a été pendant longtemps son refuge. Cela semblait lui convenir pendant les premiers mois, puis cela n'a plus été suffisant.</p>	<p>Facteurs externes d'apaisement</p> <p>Les contes sont le seul moyen que nous ayons trouvé pour l'aider à se poser lorsqu'il est pris d'agitation motrice et verbale incontrôlée. Ils ont sur lui un effet apaisant évident et suscitent chez lui beaucoup d'enthousiasme</p>

➤ K, RELATION AUX AUTRES

Première partie	Partie conte
<p>Relation à l'adulte</p> <p>K. était très ambivalent vis-à-vis de l'adulte lors de la première séance : après s'être réfugié contre nous suite à une crise d'un autre garçon, il est venu nous donner une baie rouge : « Tiens c'est un truc rouge (une baie pour les oiseaux) comme ça tu vas mourir ! ». Juste avant, nous avions eu droit à des « T'es belle ! ». Cette attitude s'est amenuisée par la suite.</p> <p>K. cherche surtout le contact physique avec l'adulte : il se colle à l'adulte, fait des bisous... K. est également dans l'affectif verbalement, pouvant passer d'une attitude à une autre en un instant : « T'es belle », « T'es moche », « T'es ma princesse »...</p> <p>K. prend en compte physiquement l'adulte la plupart du temps. Par contre, il peut complètement ignorer nos sollicitations verbales selon les moments. K. est essentiellement dans la demande envers l'adulte, et cela a peu évolué au fil des mois. Il n'exprime quasiment rien d'autre.</p> <p>K. râle quand nous imposons des limites, mais les accepte rapidement quand nous insistons un peu verbalement. Par contre, si nous lui demandons de faire quelque chose, cela l'agite fortement et K. réagit en s'opposant. Le mode de la proposition et l'accompagnement de l'adulte sont beaucoup plus efficaces.</p>	<p>Relation à l'adulte</p> <p>Durant le temps du conte, K. s'adresse essentiellement à l'adulte au sujet de l'histoire. Il s'exprime beaucoup spontanément mais aussi sur sollicitation. Il aime s'asseoir juste à côté de la personne qui raconte. Les premiers mois, K. se collait complètement à l'adulte pendant le conte. Petit à petit il a pu s'asseoir à côté, un peu plus loin, mais pas trop, pour bien voir l'album. K. accepte naturellement les contraintes liées à ce moment : ne pas tourner les pages n'importe quand, laisser le livre au milieu pour que tout le monde puisse voir, parler chacun son tour,...</p>

Relation aux pairs

Sur le chemin vers la salle, et à la fin de l'atelier, K. bousculait beaucoup A. A. et K. semblaient ne pas pouvoir se supporter, et se bagarraient très souvent. Avec V., nous n'observons pas non plus d'alliance, mais c'était un peu moins violent.

Pendant les premiers mois, K. ne cherchait spontanément que très peu de contact physique ou verbal avec ses pairs. Il était absorbé dans son activité de coloriage, et s'il en levait les yeux, il se contentait d'un petit commentaire sur l'activité des garçons, puis replongeait dans son dessin. Il ne voulait jamais participer au jeu de la cabane.

Progressivement, K. a commencé à s'adresser à ses pairs pour participer à leur activité. Il tentait de les rejoindre, mais ne faisait que les bousculer sans pouvoir entrer dans un jeu quelconque. Vers février, lors de ses crises d'agitation motrice et verbale, K. alternait entre une recherche de contact physique (par des bousculades et des empoignades) et une prise en compte du discours de l'autre (rebondit sur leurs mots de manière métonymique) sans pour autant qu'il y ait réellement une prise en compte de l'autre en tant que locuteur. Il ne tenait pas du tout compte des limites des ses pairs quand elles étaient formulées.

Ce n'est que vers fin mars que K. a pu progressivement non seulement être « à côté », mais aussi entrer dans un jeu commun, respecter plus ou moins un tour de rôle. Il a même commencé à demander à jouer au jeu de la cabane et à su entrer dans le jeu de façon quasiment adaptée. Néanmoins s'il s'adaptait plus à ses pairs, il continuait à avoir des moments de retraits.

K. ne proposait jamais son aide spontanément à ses pairs.

Par rapport au groupe, K. a mis longtemps pour s'intégrer dans ce groupe, il a longtemps été à l'écart. lors des dernières semaines, il a pris un rôle de « suiveur » par moments.

Relation aux pairs

K. peut être assis avec les autres garçons sans problème dès les premières fois. Il ne cherche pas trop de contact avec eux, même s'il les prend en compte physiquement (par le regard). Parfois K. et . se poussent un peu, mais cela n'entraîne pas de crise ni d'agitation chez eux.

Il accepte de partager le livre avec eux sans difficulté.

Enfin par rapport au groupe, il revêt un rôle de « meneur » au sens où c'est lui qui parle le plus. Il anticipe également beaucoup sur les histoires.

➤ K, COMMUNICATION

Première partie	Partie conte
<p>Communication non verbale</p> <p>La communication non verbale de K. reflète son langage : elle est tout aussi agitée que son langage lors de ses crises, et est globalement adaptée à son langage lors des demandes en ce qui concerne la posture et les gestes des mains. K. sourit rarement, mais il revêt une expression en accord avec ce qu'il exprime quand il est énervé ou qu'il pleure.</p> <p>K. établit un contact visuel avec son interlocuteur, mais de manière aléatoire. On observe un contact visuel adéquat globalement lors de la moitié des actes de langage pour l'autre (et non pour soi). Le reste du temps, il ne regarde pas la personne ou regarde le coude de la personne, sa main, ou un autre bout de son corps.</p> <p>K .a une voix très nasillarde et assez aigüe.</p>	<p>Communication non verbale</p> <p>Le visage de K. s'ouvre au moment du conte : il sourit et rit par moments. Il utilise le contact visuel de façon assez adaptée la moitié du temps, quand il ne regarde pas le livre ! L'attention conjointe est très efficace à ce moment. Sa posture a évolué avec le temps : d'une position contre l'adulte et face au livre, il est passé à une position à côté de l'adulte, de biais par rapport au livre.</p> <p>On peut souvent observer des balancements du corps pendant l'histoire.</p>

Langage

Lors de notre première rencontre, K. s'adresse à nous, de façon assez adaptée. Il ne parle pas beaucoup en dehors des productions décrites ci-dessous, mais nomme ce qu'il fait avec la pâte à modeler. Il a un retard de parole et de langage, et produit des phrases simples correctes.

K. produit beaucoup d'expression toutes faites, beaucoup d'injures, de slogans publicitaires, de chansons. Il rebondit sur le moindre mot avec une production de ce type, souvent liée par métonymie, qu'il va répéter plusieurs fois. Il en produit également beaucoup sans liens évidents avec la situation. Ces productions ne sont pas utilisées en vue de communiquer mais relèvent d'un langage pour soi.

Ex : A., en faisant rouler sa voiture : « ça roule » K., immédiatement : « Ca roule ma poule, ça roule ma poule ! »

Ex : A la fin de l'atelier, K. demande : « On peut regarder la météo ? » Moi, surprise : « la quoi ? » K. : « La vidéo ».

Pendant les semaines suivantes, K. se réfugie dans son dessin et ne parle quasiment pas, si ce n'est pour quelques demandes du type « L'est où le feutre noir ? », un commentaire sur le jeu des autres ou ponctuellement un plainte somatique « J'ai mal aux dents ».

Vers mi-décembre cependant, il commence à utiliser le langage pour demander aux autres s'il peut jouer avec eux. Sans pour autant donner suite. Est-ce là encore une formule plaquée adaptée à la situation ou bien ne sait-il pas comment faire ensuite ?

En février, K. passe par une période difficile durant laquelle il fait beaucoup de crises. Ses productions plaquées sont alors abondantes et s'enchaînent presque sans arrêt de façon incontrôlée, déclenchées par tout ce qu'il entend ou voit.

A partir de fin mars, K. s'apaise de nouveau un peu, s'ouvre un peu plus aux autres et utilise un langage orienté vers l'autre : on note essentiellement des demandes (demande d'objet, demande de faire quelque chose) et des descriptions de choses. Les productions métonymiques sont présentes, mais moins envahissantes.

Langage

Nous n'observons pas de slogans ou de formules métonymiques lors de ce moment. K. ne rebondit pas sur les mots de l'histoire. Nous n'avons noté des injures qu'en de rares occasions lors de séances très mouvementées. Son langage est adapté et utilisé comme un outil puisque K. crée du neuf.

Ex : je raconte l'histoire d'un petit garçon qui est dans la mer et voit des petites bulles se former à la surface, précédant à chaque fois l'apparition d'un animal toujours plus gros. Après quelques animaux, K. s'écrie, tout souriant : « ze sais, c'est un requin qui va venir ! » C'est en fait une baleine qui apparaît, mais ça aurait pu être un requin !

Une autre fois, K. me propose du neuf avec les personnages plastifiés à accrocher sur la feutrine : « Eh, le chat mange l'œuf ! ». K. imite le scénario que nous avons utilisé précédemment, mais change les acteurs.

Par moment son langage est clairement destiné à l'adulte. D'autres fois, il est difficile de savoir si c'est un langage communicatif ou si c'est un langage pour soi, qui lui permet de se rassurer sur le fait qu'il maîtrise un peu la situation. Quoi qu'il en soit c'est un langage qui est adapté et qui a du sens pour quelqu'un d'autre que lui.

<p>Autres</p> <p>Dans ses manipulations d'objets, l'essentiel de son activité est de les jeter en début d'année : construire une tour pour la casser ensuite, jeter des voitures, des boîtes, même la pâte à modeler se transforme en grenades au bout d'un moment. La seule chose qu'il ne jette pas, ce sont les feutres et les livres. C'est une constante que l'on observera au fil des mois.</p> <p>Ex de moment d'errance verbale :</p> <p>K. est caché dans un tapis enroulé : « on est les cossons ! ». il entend un bruit et sort en criant d'une voix aigüe : « coucou ! coucou ! » « oh hisse ! oh hisse ! », puis passe devant la caméra et se met à se trémousser en chantonnant « ongawa, ongawa, kawapiamoi... » avant d'embrayer sur « Spiderman, spiderman, ...peau de banane ! » en allant marcher sur A., encore dans le tapis. A. hurle, et K. va prendre de la pâte à modeler sur la table avec laquelle il va jouer un moment, ignorant complètement ce qui se passe autour de lui. Il stoppe, puis va vers Caroline qui lui montre un jeu avec des boules de pâte à modeler. Pendant ce bref jeu, il passe devant la caméra et se met à se trémousser à nouveau « ongaw, ongawa, ... » avant d'aller sous la table et de bousculer encore A., ce qui entraine cette fois-ci une véritable crise.</p>	<p>Autres</p> <p>K. suit l'histoire. Il est capable de la récapituler, d'anticiper, et même de saisir l'implicite.</p> <p>Ex : Dans une histoire, un petit garçon doit monter dans sa chambre au moment du dessert parce qu'il est puni, et n'en redescendre que lorsqu'il sera calmé. A la fin de l'histoire, il redescend. Nous lui demandons « Alors, est-ce qu'il y aura du dessert ? » et K. répond « Oui, parce qu'il s'est calmé ! ».</p>
--	---

➤ EN CONCLUSION

On peut voir une évolution de la première partie de l'atelier au fil du temps :

K. est peu à peu sorti du dessin qui le sécurisait ainsi que de son quasi-mutisme pour s'aventurer en terrain moins connu après avoir longuement observé ce qui s'y passait. Ce rapprochement de l'autre a d'abord été difficile, car K ne s'adaptait pas du tout à l'autre, et son attitude semblait ambivalente : il allait vers eux, mais les bousculait. N'ayant plus le dessin pour ancrage, il agissait comme un électron libre. C'est à ce moment qu'il a été littéralement envahi par une logorrhée faite de productions plaquées, sans signification.

Lors de la réunion d'équipe, nous avons pris connaissance d'informations sur K. qui nous ont été très utiles :

- K. ne cerne pas bien les limites de son corps.
- Pour K., aucune activité n'est possible s'il n'y a pas d'adulte avec.
- Au début de l'année, K. ne supportait personne. De manière générale, les autres lui sont insupportables car il ne peut pas s'en protéger efficacement, donc il a tendance à « cogner » le premier : il « va droit dans les failles des autres ». Au cours du deuxième trimestre, K. ne s'isole plus mais se mêle aux autres, en tolérant ceux-ci dans son espace. »

Suite à cette réunion, nous avons réalisé que le temps assez libre de la première partie ne convenait peut-être pas à K. Nous avons alors mis en place une « mission coloriage ». Un adulte lui proposait de le rejoindre pour colorier des figurines que nous utilisons ensuite dans l'atelier. Nous avons rapidement observé un changement chez K.

Cependant, si ses productions métonymiques successives se sont calmées par la suite, elles restent une particularité principale du langage de K. Ce n'est que lors des deux dernières semaines qu'il a pu utiliser à certains moments un langage simple pour communiquer un minimum et entrer ponctuellement dans des activités plus construites avec les autres.

On observe moins d'évolution dans le temps du conte :

En effet, dès le départ K. a pu se poser lors de ce moment. S'il était très agité pendant la première partie (ce que l'on observait particulièrement au niveau de son langage), le conte semblait lui permettre de se rassembler, de retrouver une certaine unité de soi. Et cela apparaissait aussi dans son langage. Il a pu dès le départ être libre de ses productions envahissantes et utiliser un langage à visée de communication pour anticiper, imaginer, commenter et raconter. Il a pu être avec ses pairs sans que cela ne l'agite, et avec plaisir investir les contes. La seule chose qui ait évolué était la position de K. : petit à petit il a pu s'asseoir à côté de l'adulte sans être collé à celui-ci.

4. Conclusion globale des observations concernant le conte

Quatre points essentiels, qui sont très certainement intriqués, peuvent être retenus des observations de ces trois garçons :

Le conte est un facteur d'apaisement constant pour chacun d'eux. Nous avons observé d'autres activités (comme la pâte à modeler ou le jeu des cabanes) qui permettaient parfois de canaliser les garçons et de vivre un temps paisible avec eux, mais c'était très variable d'une séance à l'autre. Seul le temps du conte a cet effet constant.

Le temps du conte a un impact sur le langage des enfants, à mettre en relation probablement avec le phénomène précédent. Durant ce moment, les enfants ne produisent pas beaucoup de langage, mais celui-ci n'est ni métonymique, ni écholalique, ni décalé par rapport au sens. Ce phénomène s'est produit dès les premières séances. Lors des derniers ateliers, nous avons vu émerger quelques moments hors du temps du conte où le langage des garçons semblait adapté, et sans toutes ces particularités qui empêchent une réelle communication. Mais il a fallu cinq mois pour que ce groupe puisse enfin connaître de brefs moments de groupe où les enfants pouvaient être ensemble, sans le conte, et sans être agités par des crises.

Ce temps de l'atelier leur permet aussi d'être les uns à côté des autres, et de supporter la présence des uns et des autres. Pour A., c'est dans ce moment que nous avons pu avoir quelques instants de face à face, dans le langage, sans que cela ne l'angoisse. V. a pu supporter aussi lors de plusieurs séances de ne pas être en relation duelle avec l'adulte et d'être aux côtés de ses pairs. K. quant à lui a pu partager quelques moments de vraie communication par le langage, et partager ses idées.

Enfin, un autre effet du conte, primordial, est le plaisir (plus ou moins marqué selon les garçons), qui accompagne ce moment.

DISCUSSION

1. Interprétation des résultats

L'interprétation que l'on fait de ce que l'on observe est évidemment très subjective. La première fois que nous avons rencontré ces trois garçons, nous ne voyions pas ce que nous voyons aujourd'hui, et six mois plus tard, nous aurions probablement vu d'autres choses encore. Ainsi, les hypothèses que nous allons faire dans cette partie sont le reflet d'un regard en formation.

Nous observons durant ce temps de conte un langage peu abondant, mais néanmoins cohérent et adapté. Nous n'y retrouvons pas toutes les stéréotypies et autres caractéristiques du langage que ces enfants produisent dans la première partie. On peut suggérer plusieurs interprétations à ce phénomène :

✧ Ce langage caractérisé par des décalages peut être vu comme le symptôme de la confusion de ces enfants, une manifestation de leur angoisse. On pourrait alors considérer qu'à l'inverse, leur langage adapté et cohérent soit le symptôme d'un « mieux-être », d'une assise momentanée qui leur permet de se sentir en sécurité. Nous avons vu que le conte se situe dans un espace transitionnel, entre l'intérieur de soi et l'extérieur. Il n'est pas tout à fait dans le réel, ni tout à fait dans l'imaginaire. On peut donc considérer qu'il établit un pont entre les deux, avec un matériel symbolique. L'enfant n'est à ce moment ni pleinement dans l'imaginaire, ni totalement dans le réel qu'il perçoit étrangement, ni vraiment dans le symbolique qu'il ne saisit pas du tout. De ce fait, le conte peut lui permettre de se trouver à la jonction de ces trois lieux. Ainsi, le conte, et la situation de contage, pourraient peut-être constituer un point d'ancrage pour l'enfant ? Ce point d'ancrage qu'ils n'auraient pas intégré, leur serait alors disponible, comme une sorte de prothèse ponctuelle qui leur permettrait de se rassembler, tant dans leur perception physique que dans leur langage. Ils pourraient alors être libres de toutes ces productions vides de sens et lier momentanément quelques signifiants à des signifiés pour nommer des choses concrètes.

✧ On peut envisager aussi que la présence de l'album soit un médiateur non seulement entre les personnes, mais aussi entre les enfants et le langage. En effet, Lacan avance la théorie que le langage n'est raccroché à aucune signification. Les enfants psychotiques n'ont pas accès au symbolique, or le langage est symbolique par définition. Ainsi, les enfants psychotiques seraient perturbés par le langage lui-même, puisque n'ayant pas de sens pour eux, il

est inquiétant. Avec l'album, le matériel n'est pas seulement langagier, mais également visuel, et kinesthésique. Ces autres canaux de perception peuvent peut-être les aider à remettre du sens derrière les mots. Cela pourrait expliquer que les enfants puissent supporter le contact avec le langage sans être anxieux face à celui-ci, et qu'ils puissent l'utiliser de façon adaptée.

✧ Lacan considère que les enfants psychotiques n'ont pas accès à la symbolisation et que par conséquent, leur langage est marqué par un décalage entre le signifiant et le signifié. Mais ce lien entre signifiant et signifié est-il alors altéré ou complètement absent ? Au vu de nos observations, il semblerait que ces garçons aient quelques acquisitions de base d'un langage significatif, mais qui s'expriment uniquement dans certaines situations. On pourrait donc envisager que ces enfants présentant un développement dysharmonieux, tant au niveau du langage qu'au niveau de leurs acquisitions cognitives et de leur développement psychoaffectif, puissent avoir également un lien signifiant-signifié altéré, mais pas complètement absent. Celui-ci pourrait alors être rétabli ponctuellement, lorsque les enfants sont apaisés et que leurs perceptions du monde et d'eux-mêmes peuvent être moins chaotiques.

Nous avons également observé que lors du temps du conte, les enfants peuvent supporter la présence de l'autre à leur côté. On peut penser qu'une relation possible grâce au conte (à l'histoire ou au livre) qui joue un rôle de médiateur permettant une relation moins directe et donc moins menaçante. On peut aussi envisager qu'il n'y ait aucune relation si ce n'est une relation à l'objet-livre. L'objet ne représente aucun danger pour eux, même s'il est constitué en partie de langage. Il ne s'adresse pas directement à eux. L'objet-livre permet alors d'être à côté parce qu'il permet d'ignorer l'autre en tant que personne différente. Mais en ce cas, comment expliquer le langage utilisé pour poser des questions sur le livre ? Et comment interpréter les regards communicatifs échangés ?

Nous remarquons globalement un temps calme, sans agitation de la part des enfants. On peut mettre ce phénomène en lien avec les éléments et hypothèses citées précédemment concernant le rapport au langage et la relation à l'autre qui seraient tous deux désamorçés. Par conséquent, les garçons se sentent en sécurité.

Nous observons aussi du plaisir de la part des enfants. Là encore, on peut se demander s'il s'agit du plaisir de l'histoire, ce qui sous-entend qu'il y a une certaine compréhension de celle-ci. A moins qu'il ne s'agisse du plaisir des expériences sensorielles liées au contact de

l'histoire. Comme les enfants psychotiques n'ont pas conscience de l'unité de leur personne, et qu'ils peuvent être dans une relation fusionnelle, on peut également envisager que leur plaisir soit le reflet de celui du conteur. En quelque sorte, c'est le désir de l'adulte qui porterait les enfants. Quoi qu'il en soit, ce temps permet à ces enfants d'accumuler des expériences de plaisir, de sécurité, qui plus est en présence de langage et d'autres personnes. Nous avons vu dans le développement psychoaffectif de l'enfant, que c'est l'ensemble des expériences positives et répétées qui permettent au Moi de se rassembler, de s'intégrer. Ces enfants étant encore en construction, on ne peut qu'envisager que la répétition d'expériences positives leur soit bénéfique, même s'il est bien difficile d'en évaluer l'impact.

2. Validation des hypothèses

Rappelons l'objectif de ce travail qui est de déterminer l'intérêt de l'utilisation du conte dans la prise en charge orthophonique d'enfants présentant des traits psychotiques.

Pour atteindre cet objectif, nous avons ciblé la problématique suivante :

Le conte peut-il favoriser une rencontre avec l'autre et l'apparition d'innovation langagière par l'imitation ou l'intégration d'un modèle ancrant le langage dans une expérience de plaisir ?

Au vu de nos analyses, nous allons maintenant valider ou invalider les différentes hypothèses que nous avons émises :

- *Le conte est un outil auquel tout enfant pourrait être réceptif.*

Cette hypothèse est validée, car comme nous l'avons vu, ce matériel a su capter l'attention de chacun des enfants, quelle que soit leur capacité de compréhension, alors que dans la première partie, il était difficile de trouver une activité qui rassemble les trois garçons. Le conte, que ce soit par l'histoire, par les sonorités ou par les illustrations, est donc accessible à tout enfant, même à des enfants perdus dans une grande confusion.

- *Le conte pourrait aider les enfants à évoluer dans la relation à l'autre par le médiateur qu'il est, et susciter des moments de rencontre, d'altérité.*

Nous avons noté une évolution dans les relations : les garçons supportent d'être les uns à côté des autres dans le temps du conte, et ce, dès le départ. Ponctuellement, ils ont aussi pu être positionnés en triangle autour de moi. Est-ce en raison du conte-objet ou en raison du conte-médiateur ? Difficile à déterminer. Néanmoins nous avons pu observer, ponctuellement des moments d'altérité où l'enfant et l'adulte ont pu se faire face et communiquer, que ce soit avec A., V., ou K. Cette hypothèse est donc validée, même si les manifestations de cette évolution restent modestes.

- *Le conte, par sa structure régulière, pourrait favoriser l'apparition d'innovation langagière, par opposition à un langage plaqué de la part de l'enfant.*

Nous n'avons observé que très peu d'innovation langagière et uniquement de la part de K. durant le conte. Cependant, lors des dernières séances, K. et V. ont repris les personnages plastifiés à accrocher sur un morceau de feutrine et ont apporté des éléments différents des contes que nous avons découverts ensemble, bien que dans un langage extrêmement simple. Nous n'avons rien observé de tel chez A. C'est donc un effet possible du conte, mais qui n'est pas systématique. Cette hypothèse nécessiterait des expérimentations plus ciblées pour être réellement validée.

- *Le conte pourrait contribuer à changer le rapport au langage en ancrant ce dernier dans un vécu de plaisir et non de menace et d'angoisse.*

Nous avons pu observer un vécu de plaisir dans ce bain de langage, en effet. De là à dire que le conte peut contribuer à changer le rapport au langage de ces enfants... l'hypothèse était ambitieuse ! Et difficilement évaluable sur un temps aussi court. Par conséquent nous ne validons pas cette hypothèse.

3. Observations annexes et ouverture

Nous avons observé que globalement, K., A. et V. ne peuvent parler que de l'immédiat, de ce qu'ils voient. Ils ne sont pas ancrés dans le temps. Ils peuvent utiliser un langage et un pointage tout à fait adapté pour désigner des objets, mais ne peuvent utiliser ce langage que dans une situation connue. L'atelier conte utilisant des contes constitués d'une structure cons-

tante et assez simple paraît donc adapté. Il serait pourtant très bénéfique d'enrichir les activités autour de ces contes en proposant un matériel concret, comme nous avons commencé à le faire lors des dernières semaines : marionnettes ou supports cartonnés représentant les éléments de l'histoire peuvent aider les enfants à manipuler les mots en lien avec un signifié. Certes, ce matériel fait peu appel à l'imagination, mais pour des enfants qui n'ont pas ou peu accès au symbolique, c'est une aide nécessaire. On pourrait ainsi rebondir sur les quelques bases de langage acquises (essentiellement pour nommer) pour tenter de les enrichir un peu. Cela pourrait être très intéressant et valorisant de leur proposer une trame d'histoire à compléter, après une phase d'imprégnation de contes. Nous pourrions utiliser toutes sortes de moyens créatifs, en leur laissant de l'espace pour apporter un peu d'innovation, tout en leur donnant un cadre plus solide (la trame à compléter) que celui que nous leur avons offert.

Nous avons aussi observé qu'A. est particulièrement fasciné par les stimuli sensoriels et qu'il a beaucoup de difficultés dans la perception des limites de son corps. K. lui est semblable sur ce dernier point et quant à lui se laisse vite prendre par les mélodies. L'utilisation d'un médiateur tel que des comptines pourrait très bien leur convenir, en associant du langage à des stimuli qui attirent leur attention, le tout axé autour du corps.

4. Limites du mémoire

On peut évoquer quelques limites à ces observations et aux conclusions qui sont dégagées.

Alors que nous sommes partie du conte merveilleux, utilisé pour la richesse de son langage, mais aussi pour tout le symbolisme qu'il contient dans une approche psychothérapeutique, nous avons ensuite pris le chemin des contes en randonnée, en raison de la complexité de l'histoire essentiellement. Nous nous sommes alors posée la question de la légitimité du conte par rapport à d'autres histoires qui ne respectent pas forcément la structure spécifique du conte. Il nous semble quand dans une approche purement orthophonique, une histoire, quelle qu'elle soit, aurait les mêmes effets qu'un conte. Nous préconisons cependant des histoires assez simples et sans ambiguïté. Le conte merveilleux garde toute sa spécificité dans une approche plus globale de l'enfant, avec un apport psychothérapeutique. Dans ce cadre-là, il nous semble qu'un partenariat psychologue-orthophoniste serait plus qu'enrichissant.

Une autre limite tient à la structure de notre atelier : la première partie a évolué au fil du temps, mais elle était de ce fait moins cadrée que la deuxième partie. En effet, le matériel pouvait changer selon le choix des enfants, et les jeux également, même si bon nombre d'entre eux revenaient régulièrement. Peut-être que le cadre un peu plus stable (bien que souple) du temps du conte convenait mieux à ces enfants en perte de repères et qu'une partie de leur apaisement est due à cette différence et pas uniquement au matériel utilisé.

Enfin, ce mémoire présentant une étude de trois cas particuliers, ces conclusions ne sont pas généralisables. Il faudrait pour cela étendre cette expérimentation à d'autres enfants, mais le cadre souple et évolutif de la première partie rend la reproduction fidèle d'un tel atelier difficile. Pourtant, si ces effets du conte sur le langage et le comportement étaient effectivement généralisables, on devrait les retrouver malgré certaines différences au niveau du cadre expérimental.

CONCLUSION

Nous nous sommes intéressée au conte en tant qu'outil thérapeutique sans trop savoir quel intérêt il pouvait avoir dans une prise en charge orthophonique d'enfants présentant des traits psychotiques. Nous ne savions pas non plus exactement ce que représentaient ces troubles sur le plan clinique. Nous avons donc tenté de définir cet outil potentiel : le conte, en tant qu'objet de la tradition orale, mais aussi en tant qu'outil thérapeutique. Nous avons ensuite envisagé le développement de l'enfant d'un point de vue psychodynamique en mettant celui-ci en lien avec les psychoses infantiles. Nous avons abordé celles-ci selon l'approche Lacanienne. A partir de ces éléments, et de nos premières rencontres avec A., K. et V., nous avons établi notre problématique, à savoir :

« Le conte peut-il favoriser une rencontre avec l'autre et l'apparition d'innovation langagière par l'imitation ou l'intégration d'un modèle ancrant le langage dans une expérience de plaisir ? »

Suite à l'analyse et à l'interprétation des résultats, nous avons validé les deux premières hypothèses, partiellement validé la troisième et invalidé la dernière.

En conclusion, l'utilisation du conte dans la prise en charge orthophonique d'enfants présentant des traits psychotiques nous semble tout à fait pertinente, plus en tant qu'histoire qu'en tant que conte spécifiquement. Elle trouve toute sa place dans le cadre d'un atelier s'apparentant à un modèle de logothérapie de groupe. Cette prise en charge peut être très bénéfique pour ces enfants, via l'effet de groupe et celui du médiateur. Dans une perspective lacanienne, on peut considérer que le conte fait office de point d'ancrage et permet à des enfants psychotiques ayant déjà un langage, de réconcilier celui-ci avec du sens pendant le temps du conte. Pour des enfants perdus dans une perception du monde chaotique, cela ne peut qu'être bénéfique. Nous avons vu que c'est dans la répétition d'expériences positives que l'enfant se construit. On peut alors imaginer qu'un atelier conte régulier puisse offrir quelques éléments stables à ces enfants en construction, bien qu'il soit difficile de se prononcer sur l'impact réel de telles expériences sur le psychisme et le rapport au langage de ces enfants.

Quelle que soit la perspective que l'on adopte, le conte comme médiateur dans la relation avec l'autre ou le conte comme point d'ancrage, ce type d'atelier assez souple tout en étant cadré, donne l'occasion d'exercer une observation approfondie des enfants. Cela permet d'adapter ensuite la prise en charge au plus proche de leurs capacités et intérêts. C'est dans

ces moments de rencontre avec l'autre, ancrés dans une expérience de plaisir, que l'on peut espérer enrichir ces capacités dans des domaines ciblés. Ainsi nous avons pu observer une certaine fascination pour les expériences sensorielles. On pourrait alors imaginer l'utilisation de médiateurs utilisant le canal sensoriel. Il serait intéressant d'explorer aussi plus largement d'autres médiateurs et de voir s'ils provoquent ce même effet d'apaisement et de réconciliation sur le langage d'enfants psychotiques que le conte.

Pour terminer, nous souhaitons rappeler l'importance, pour le thérapeute ou le rééducateur, d'utiliser un matériel qui lui plaît. Cela peut sembler évident, mais prend tout son sens avec ces enfants qui ont tant de peine à se définir, qui ont peu ou pas d'envie qui leur soit propre. C'est alors en partie le désir de l'adulte qui doit les porter dans un premier temps, tout comme un conteur habité par son histoire, ne peut qu'emmener avec lui son public confiant à travers toutes sortes d'aventures.

Et cric, et crac, mon conte est terminé,

Et cric, et crac, cette rencontre ne fait que commencer...

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Aimard P. (1974), *L'enfant et son langage*, Villeurbanne : éd. Simep.

Aimard P (1996), *Les débuts du langage chez l'enfant*, Paris : éd. Dunod.

Anzieu A., Gibello B., Gori R., Anzieu A., Barrau B., Mathieu M., Bion W.R. (1989), *Psychoanalyse et langage, Du corps à la parole*, Paris : éd. Dunod.

Bettelheim B. (1994), *La forteresse vide*, Paris : éd. Gallimard.

Bettelheim B. (1976), *Psychanalyse des contes de fées*, Paris : éd R. Laffont.

Chevrie-Muller C., Narbonna J. (2007), *Le langage de l'enfant*, Issy Les Moulineaux : éd. Masson.

Coquet F. (2004), *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent*, Isbergues : éd. Orthoedition.

Gillig J.M. (1997), *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Paris : éd. Dunod.

Golse B. dir (2008), *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Issy les Moulineaux : éd. Masson.

Lafforgues P. (2002), *Petit Poucet deviendra grand; Soigner avec le conte*, Paris : éd Payot et Rivages.

Lebovici S., Diatkine R., Soulé M. (1995), *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris : éd. Puf.

Mazet Ph., Houzel D. (1995), *Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent*, tome 1 et 2, Paris : éd. Maloine.

Mazet Ph. et Lebovici S. dir (1990), *Autisme et psychoses de l'enfant*, Paris : éd Puf.

Propp V. (1970), *Morphologie des contes de fées*, Paris : éd. Seuil.

Vanier A. (1998), *Lacan* Paris : éd. Les belles lettres.

Winnicott D.W. (1975), *Jeu et réalité*, Paris : éd. Gallimard.

Winnicott D.W. (1999), *L'enfant, la psyché et le corps*, Paris : éd. Payot.

Mémoires

Bory J. (2007) *Et trotte la souris, Le conte en tant que soin thérapeutique, Perspectives pour une orthophoniste*, Mémoire d'orthophonie, Université de Tours.

Guimont F. (2008) *Un groupe conte, une prise en charge globale pour un orthophoniste*, Mémoire d'orthophonie, Université de Nantes.

Lebreton A. (2008) *L'observation en orthophonie : étude d'un dispositif thérapeutique fondé sur l'observation dans le cadre d'un atelier conte*, Mémoire d'orthophonie, Université de Nantes.

Articles

Barblan L. (2000), « Les traitements logopédiques en groupe : quelques fondements épistémologiques et structuraux », *Langage et pratiques* 26.

Oberson B. (2000), « Des thérapies logopédiques de groupes destiné à de très jeunes enfants », *Langage et pratiques* 26.

ANNEXES

Annexe I

Approche structuraliste des contes

Le but des structuralistes est de faire ressortir les particularités du conte merveilleux en l'étudiant sous l'angle de sa structure. Nous présenterons ici deux auteurs structuralistes.

V. PROPP

Dans son étude sur la morphologie des contes, V. Propp remet en cause les classifications déjà existantes en leur reprochant leur division en catégories ou en sujets. Il estime que les critères délimitant les catégories ou les sujets semblables sont très flous, aucune étude « scientifique » n'ayant été réellement menée sur la structure, sur la morphologie du conte. Selon lui les personnes qui s'attachent à décrire les contes ignorent les classifications, et celles qui s'intéressent à la classification des contes ne décrivent que certains aspects du conte. Or pour lui, la description doit suivre le plan d'une classification préalable.

V. Propp reprend le concept de « motifs » de Veselovsky (1931). Celui-ci avançait que les motifs priment sur les sujets qui eux, sont secondaires. Pour lui, un sujet est « un thème dans lequel se tisse différentes situations -les motifs- »¹. En menant une étude qu'il veut scientifique sur les contes merveilleux, V ; Propp divise ceux-ci en petites unités et découvre des éléments récurrents et constants qu'il appelle « fonctions ». Ce sont les parties fondamentales du conte. En effet si les contes merveilleux abondent de personnages très divers, les fonctions qui balisent ces récits sont peu nombreuses. « Par fonction, nous entendons l'action d'un personnage, définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue. [...] Les éléments constants, permanents du conte sont les fonctions des personnages, quels que soient ces personnages et quelle que soit la manière dont ces fonctions sont remplies »²

¹ Propp V. (1970), *Morphologie des contes de fées*, Paris : éd. Seuil

² Ibid, p31

V. Propp considère qu'il existe 31 fonctions différentes (Cf Annexe II pour le détail) : éloignement, interdiction, transgression, demande de renseignements, information, tromperie, complicité involontaire, méfait, manque, appel, début de l'entreprise réparatrice, départ, première fonction du donateur, réaction du héros, réception de l'objet magique, déplacement dans l'espace, combat, marque du héros, victoire, réparation, retour, poursuite, secours, arrivée incognito, prétentions mensongères, tâche difficile, accomplissement de la tâche, reconnaissance, découverte, transfiguration, punition, mariage.

On ne trouve évidemment pas ces fonctions de façon exhaustive dans l'ensemble des contes. Une seule fonction est obligatoire : un manque ou un méfait que l'on trouve toujours au début d'un conte. Les fonctions peuvent se présenter par paire : interdiction/transgression, interrogation/information, combat/victoire, ou peuvent être isolées (ex : mariage). Un conte suit un nombre de fonctions données. Le conteur doit respecter cette structure, mais est complètement libre de modifier le conte tant qu'il respecte ces fonctions. Enfin, les contes qui sont construits selon une même succession de fonctions sont des contes de même type.

Le conte se définit donc pour V. Propp comme un récit dont le déroulement est fait d'une succession de fonctions, en partant d'un manque ou d'un méfait, pour finir avec un mariage ou autre fonction qui permet un dénouement. Entre ces deux extrémités peuvent s'articuler toutes sortes de fonctions intermédiaires.

Pour V. Propp les contes merveilleux du monde entier sont construits selon cette même structure que l'on appelle canonique, et qui comprend deux séquences (une séquence étant le développement d'une fonction). Chaque fois qu'un nouveau manque survient, ou qu'un nouveau méfait est commis, c'est le début d'une nouvelle séquence, jusqu'à la réparation de ce méfait.

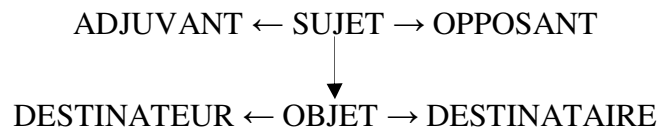
Mais le modèle d'analyse de V. Propp ne se résume pas aux fonctions décrites ci-dessus. Il s'intéresse également à la répartition des fonctions entre les personnages. Il extrait sept rôles que peuvent tenir les personnages d'un conte. A chacun de ses personnages est attachée une sphère d'action :

Personnages	Fonctions
1. agresseur	Méfait, combat, poursuite
2. donateur	Préparation de la transmission de l'objet magique, don de l'objet magique
3. auxiliaire	Transport dans l'espace, réparation du méfait ou du manque, secours, accomplissement, transfiguration
4. princesse (objet du désir) et son père	Mariage, demande d'accomplir des tâches difficiles, découverte du faux-héros, reconnaissance du héros, châtement
5. mandateur	Envoi du héros
6. héros	Départ en vue de la quête, réaction du héros, mariage
7. faux-héros	Départ en vue de la quête, réaction du faux-héros, prétention mensongère

Une deuxième définition du conte merveilleux serait donc un récit respectant un modèle à sept personnages.

A.-J.GREIMAS

Cette notion de personnages et de sphère d'action développée par V. Propp servira de base à A.J. Greimas pour poursuivre ces travaux. Celui-ci va réduire les 31 fonctions de Propp au nombre de vingt puis développe son propre modèle actantiel en se basant sur les fonctions des personnages regroupées en sphères d'actions. Pour lui, tout conte merveilleux ou tout récit peut se résumer en 6 actants :



Le *destinateur* : on retrouve dans ce concept celui de mandateur. Le destinateur est celui qui envoie, qui pousse le héros vers sa quête, quels que soient les obstacles à franchir pour y arriver.

Le *destinataire* est le *sujet*-héros, facile à identifier dans le récit.

L'*adjuvant* est à la fois l'auxiliaire magique et le donateur

L'*opposant* est l'agresseur, ou faux-héros, celui qui veut du mal au héros

L'*objet* est tout simplement l'objet du désir, de la quête.

Annexe II

Les 31 fonctions de Propp

LES TRENTE ET UNE FONCTIONS

1. *Absence ou éloignement* : un des membres de la famille s'éloigne de la maison.
 2. *Interdiction* : le héros se fait signifier un interdit.
 3. *Transgression* : l'interdit est transgressé.
 4. *Interrogation ou demande de renseignements* : l'agresseur essaie d'obtenir des renseignements.
 5. *Information ou renseignement obtenu* : l'agresseur reçoit des informations.
 6. *Tromperie* : l'agresseur tente de duper sa victime pour s'emparer d'elle ou de ses biens.
 7. *Complicité involontaire* : la victime se laisse tromper et aide involontairement son ennemi.
 8. *Méfait* : l'agresseur nuit à l'un des membres de la famille ou lui porte préjudice.
 - 8a. *Manque*.
 9. *Appel ou envoi au secours* : la nouvelle du méfait ou du manque se répand. Le héros est mandé et envoyé pour réparer le méfait ou on le laisse partir dans sa quête.
 10. *Début de l'entreprise réparatrice* (fonction que Propp nomme début de l'action contraire) : le héros-quêteur accepte ou décide d'agir.
 11. *Départ* : le héros quitte sa maison.
 12. *Première fonction du donateur* : le héros subit une épreuve préparatoire au don d'un objet ou auxiliaire magique.
 13. *Réaction du héros* : le héros réagit aux actions du futur donateur.
 14. *Réception de l'objet magique* : l'objet magique est mis à la disposition du héros.
 15. *Transport dans l'espace entre deux royaumes* : le héros est transporté près du lieu où se trouve l'objet de sa quête.
 16. *Combat* : le héros et son agresseur s'affrontent dans un combat.
 17. *Marquage* : le héros reçoit une marque.
 18. *Victoire* : l'agresseur est vaincu.
 19. *Réparation* : le méfait est réparé ou le manque comblé.
 20. *Retour* : le héros revient.
 21. *Poursuite* : le héros est poursuivi.
 22. *Secours* : le héros est secouru.
- C'est après cette fonction que peut débiter un autre récit qui donne lieu à une seconde séquence redémarrant à la fonction 8 pour une nouvelle quête.
23. *Arrivée incognito* : le héros arrive incognito chez lui ou dans une autre contrée.
 25. *Tâche difficile* : le héros se voit proposer une épreuve.
 26. *Accomplissement de la tâche* : l'épreuve est accomplie.
 27. *Reconnaissance* : le héros est reconnu dans sa réussite de l'épreuve.
 28. *Découverte* : le faux-héros ou l'agresseur est démasqué.
 29. *Transfiguration* : le héros reçoit une nouvelle apparence.
 30. *Punition* : le faux-héros ou l'agresseur est puni.
 31. *Marriage* : le héros se marie et monte sur le trône.

Annexe III

Albums utilisés

Gay-Para Praline, Prigent Andrée (1998), *Quel radis dis donc !*, Paris : ed. Didier Jeunesse.

Kasano Yuichi (2007), *Bloub bloub bloub*, Paris : ed. L'école des Loisirs.

Negrin Fabian (2009), *On va au parc*, Rodez : ed. Rouergue.

Poussier Audrey (2007), *Une farce*, Paris : ed. L'école des Loisirs.

Steig William (2003), *Drôle de pizza*, Paris, ed. l'école des Loisirs.

Annexe IV

Pierre Lafforgue : le groupe-conte, une approche possible

Pierre Lafforgue est praticien hospitalier et psychanalyste à l'hôpital de jour La Pomme Bleue, à Bordeaux. Il utilise le conte, entre autres, pour soigner des enfants présentant des retards de maturation, mais également pour soigner des enfants psychotiques et autistes. Il décrit les enfants autistes et psychotiques comme des « enfants qui ne sont nulle part et partout, hors-la-loi, éternels vagabonds, sans attache, si ce n'est dans une confusion des corps et des êtres où ils se perdent sans pouvoir exister en tant que sujets ». ¹

Plusieurs questions se sont posées, menant à la création d'un premier atelier conte, en 1978:

« Comment sortir de l'errance, de la confusion, du magma quotidien et offrir un espace et un temps structuré et repérable dans leur fixité ?

Comment sortir du corps à corps d'une relation en miroir où l'enfant s'aliène, nous capte, nous vide, et essayer d'y introduire un médiateur, un quelque chose à faire, à jouer, ensemble avec d'autres, pour ne pas trop se déprimer ?

Comment sortir enfin de l'agir du quotidien, de ces rencontres fugitives des temps d'errance où tout échappe et offrir un espace transitionnel où la parole et le geste prendraient sens pour ceux qui ont envie d'y jouer ? » ²

Les ateliers conte sont le fruit de nombreux essais. Au début, ils consistaient en des petites représentations d'une demi-heure hebdomadaire. Un signal sonore marquait ce temps, une marionnette introduisait ce moment, puis une éducatrice lisait ou racontait un conte. Pour finir, la marionnette clôturait l'atelier par un résumé-interprétation du conte et de ce qui s'était

¹ Lafforgues P. (2002), *Petit Poucet deviendra grand; Soigner avec le conte*, éd Payot et Rivages, p185

² Lafforgues P. (2002), *Petit Poucet deviendra grand; Soigner avec le conte*, éd Payot et Rivages, p186

passé du côté des enfants. Un certain nombre d'observations ayant été faites, une partie jeu après l'écoute est venue enrichir ces premiers ateliers conte : les enfants pouvaient utiliser des accessoires, déguisements et jeux de lumière pour représenter l'histoire préalablement lue. Elle pouvait alors être offerte en spectacle aux enfants et adultes de l'institution lors d'une représentation.

1. Les ateliers dans leurs pratiques actuelles :

Différents types d'ateliers ont été développés : les ateliers thérapeutiques en institution ou dans les consultations de secteur (C.M.P.P., I.M.P., hôpitaux de jour, centre de guidance infantile, etc...) et le contage de loisirs (familles, crèches, centres aérés, bibliothèques, musées, maisons de retraite, etc...). Nous ne décrivons ici que les ateliers thérapeutiques.

2. Indications, contre-indications

Pour P. Lafforgue, il n'existe pas réellement de contre-indication à la participation à un atelier conte. Il conseille néanmoins de privilégier les comptines et chansonnettes pour des enfants très jeunes. Il prône l'usage de l'atelier conte en institution comme un complément d'autres techniques de soins. Selon lui, toutes les dysharmonies psychotiques, névrotiques ou déficitaires peuvent en bénéficier. En hôpital de jour, ce type de groupe est indiqué après les ateliers qui tentent de trier les confusions entre les zones dans l'espace symbolique corporel : intérieur/extérieur, moi/autre, oral/anal et génital... Ces ateliers régressifs utilisent l'eau, le maternage, la pataugeoire, la peinture au doigt...

3. Le cadre

P. Lafforgue insiste sur l'importance du cadre : ce doit être un lieu de soin repérable dans l'institution, adapté et reconnu comme tel par les enfants et les soignants. L'intérêt de poser un tel cadre est d'éviter de générer la confusion en faisant participer les enfants à

d'autres activités dans le même lieu. Cela est très différent du contage de loisirs, qui ne nécessite vraiment qu'un conteur et un auditoire.

L'ameublement et l'arrangement de la salle doivent être également pensés pour favoriser les oppositions topographiques telles que scène/gradins, haut/bas, nuit/jour, et aider à la symbolisation.

En ce qui concerne les masques, déguisements, l'idée est bien sûr d'en utiliser le moins possible, mais on adapte cela en fonction des enfants : avec des enfants simplement immatures qui ont des capacités de symbolisation, on peut ne pas avoir de matériel du tout. Néanmoins, avec des enfants psychotiques, on utilise un matériel évocateur dont on se sert de façon rituelle. Sont essentiellement utilisées des chasubles de couleurs différentes selon les personnages représentés, et des chapeaux.

Enfin, un rideau est installé pour « ouvrir » la représentation et la clore. Après le jeu, on présente chaque enfant dans son costume en désignant le rôle qu'il a tenu et le public (le personnel soignant et les autres enfants de l'atelier) applaudit. Ce rituel de fin est important pour permettre à certains enfants de laisser là leur rôle. De plus il permet d'analyser le rapport au regard du groupe (regard portant ou parfois persécuteur).

4. L'équipe soignante

En ce qui concerne l'équipe soignante, elle est composée de différents intervenants :

- Un conteur.

Il est préférable dans un premier temps que celui-ci ne prenne pas part à l'organisation et au maintien de l'ordre durant le reste de l'atelier. P. Lafforgue fait le parallèle entre le conteur et le sein contenant, maternant. Le conteur doit nourrir les enfants de ses contes, de ses mots, et être là comme quelqu'un vers qui l'on peut se tourner à tout moment. Ce n'est que plus tard qu'il sera possible d'envisager un sevrage et que l'on pourra proposer le choix entre plusieurs contes et un roulement de conteurs adultes.

Avec la plupart des publics un pacte narratif se met en place assez naturellement : le conteur part du principe connu et reconnu que le conte est passionnant à écouter pour établir une sorte de contrat entre celui qui a envie de raconter et celui qui a envie d'écouter. Avec les enfants psychotiques, cela ne se fait pas spontanément. Ils n'attendent rien du narrateur, et vont soit tenter de fusionner avec lui, soit tenter de l'agresser. P. Lafforgue envisage le conteur comme celui qui va perfuser l'enfant psychotique, le nourrir de ses histoires, le porter même de son regard alors que s'écoulent ses paroles. Pour cela, placer les enfants en ligne devant soi aide à ne pas les lâcher du regard. Quand les enfants auront bien intégré les traces d'un conte, ils se placeront spontanément autour du conteur. Ils entrent alors plus dans l'interaction, dans une dynamique active et non plus passive.

Contrairement à des ateliers pédagogiques où il préconise de laisser conter les enfants, dans l'atelier thérapeutique on incite les enfants à ne pas conter, même s'ils connaissent l'histoire, ou alors à la raconter à voix basse.

Le français signé peut venir soutenir l'histoire pour des enfants qui en sont encore à des jeux de mains, aux comptines et chansonnettes...Les signes permettent de souligner ce qui est important, et explicitent les mots. Cela permet de diminuer l'écart signifié-signifiant propre au langage verbal. Les bouts rimés que l'on peut trouver dans certains contes, contribuent à structurer et à donner des repères à l'enfant. Ils donnent à l'enfant le moyen de maîtriser quelque chose et cela lui est très bénéfique pour gérer certaines angoisses associées aux archaïsmes contenus dans le conte.

- Deux soignants

Les deux autres soignants présents soutiennent ce pacte narratif, facilitant aux enfants le fait de se poser. Ils renforcent l'aspect contenant du groupe et interviennent plus dans la partie jeu et dessin de l'atelier.

- Un observateur

P. Lafforgue préconise d'avoir un observateur. Celui-ci peut-être un étudiant en psychologie, orthophonie, ou étudiant éducateur, l'essentiel étant qu'il soit neutre. Il occupe toujours la même place, en retrait, ne participe en rien à l'atelier et prend des notes sur la dynamique de groupe, les conflits, projections, commentaires des enfants, sur le non verbal et le para verbal,

ainsi que sur les prises de rôles lors du jeu. Cet observateur est à la fois un élément contenant, et un élément focalisateur de par sa disponibilité ressentie par les enfants.

Tout de suite après la fin de l'atelier, l'équipe prend une demi-heure pour échanger leurs impressions, observations et hypothèses. Ce premier débriefing a « une fonction organisatrice et détoxiquante des productions bizarres »¹ pour les soignants. C'est une mise en ordre, un premier classement qui pourra être repris plus tard en grand groupe au sein de l'institution.

5. Les contes

Il existe de nombreux contes, des plus anciens aux plus classiques, ainsi que des contes modernes. B. Bettelheim préconise les contes de tradition populaire qui ont été enrichis à travers les temps, de préférence dans leur version originale. On choisira ceux qui présentent ce schéma : dégradation > violence > réparation.

Les enfants psychotiques ont une perception du monde qui pourrait se définir par le chaos, la destruction et la passivité. Ils sont incapables de trouver une fin réparatrice à une histoire par eux-mêmes. Le conte pourra alors leur offrir un modèle possible de mise en ordre, d'organisation.

Pour des enfants très jeunes, psychotiques ou déficitaires, les contes de bases, ainsi que ceux qui sont le plus demandés par les enfants sont *Les Trois Petits Cochons*, *Le Petit Chapeyron Rouge*, *La chèvre et ses Chevreaux*. Par la métaphore du loup, ces contes traitent de l'oralité archaïque, des angoisses d'engloutissement et de dévoration. De manière générale, on privilégiera un corpus de contes restreint que l'on reprendra régulièrement pendant l'année. C'est un matériel de base suffisamment riche pour être utilisé plusieurs fois. Les contes dans un atelier thérapeutique sont adaptés en fonction des soignants, et des problématiques des enfants.

¹ Ibid, p211

6. Le déroulement

Les enfants arrivent à la salle de l'atelier conte. Ils s'installent devant un petit théâtre et une marionnette introduit ce moment avec une crécelle ou une formulette. Puis un conteur narre l'histoire. Quand celle-ci est finie, la marionnette peut reprendre quelques éléments de l'histoire et clore ce moment.

S'ensuit un temps de jeu de rôles. Les enfants choisissent un personnage et à l'aide de déguisements tentent de restituer l'histoire devant un public. A la fin de cette représentation, les enfants sont applaudis et on présente les rôles qu'ils ont joués. Puis on tire le rideau pour clore ce temps de jeu. Une variante du jeu de rôles peut être pour les enfants de dessiner et découper les personnages de l'histoire et de rejouer l'histoire. Si les dérives sont importantes ou nombreuses, le conteur pourra reprendre la structure du conte en utilisant ces mêmes personnages de papier. On peut aussi utiliser des marionnettes toutes faites ou encore un théâtre d'ombres chinoises, pensé pour des enfants sourds mais utilisé également avec des enfants autistes. En effet, là encore, le canal visuel permet d'accentuer la signification des paroles.

Après le jeu, chaque enfant reçoit un plateau et une feuille blanche, de manière à ce que chacun ait son propre espace délimité. Les crayons de couleurs sont mis en commun. Cela permet d'observer les échanges possibles entre les enfants pour se passer les crayons. La consigne est de dessiner l'histoire qu'ils ont entendue ou jouée. Les enfants peuvent refuser de dessiner et attendre en regardant les autres, ils peuvent s'inspirer les uns des autres, parler entre eux, mais pas dessiner dans l'espace de l'autre. Ces dessins ne sont pas interprétés à l'enfant. Les dessins, pris comme des projections associatives ou sous un autre angle, comme une trace de mémorisation, sont conservés dans un classeur appartenant à l'enfant. Celui-ci reste dans la salle mais l'enfant peut y avoir accès. L'enfant peut faire des commentaires ou ne rien dire, et l'adulte peut faire un commentaire sommaire (désignation des personnages et espaces).

Enfin tous les enfants se rassemblent, et la marionnette reprend une formulette pour indiquer la fin de l'atelier conte.

BUECHE Céline

Questionnement sur l'utilisation du conte dans le cadre d'une prise en charge orthophonique d'enfants présentant des traits psychotiques.

RESUME

L'objectif de ce travail est de déterminer l'intérêt de l'utilisation du conte pour des enfants présentant des traits psychotiques, dans le cadre d'une prise en charge orthophonique en institution. Nous partons de l'idée que le conte peut favoriser une rencontre avec l'autre et l'apparition d'innovation langagière par l'intégration d'un modèle ancrant le langage dans une expérience de plaisir.

Nous avons dans un premier temps tenté de définir le conte ainsi que quelques approches de celui-ci en tant qu'outil thérapeutique. Nous avons ensuite présenté la psychose infantile dans une perspective psychodynamique et Lacanienne, en nous intéressant particulièrement aux aspects cliniques.

Dans un deuxième temps nous décrivons la mise en place d'un atelier conte avec trois enfants entre 6 et 8 ans présentant des traits psychotiques. Nous avons établi une grille d'observation permettant de comparer les deux parties de cet atelier pour faire émerger l'apport du temps du conte par rapport aux spécificités de ces enfants.

Dans un troisième temps nous présentons les résultats d'analyse, avant de les interpréter et de les mettre en lien avec les données théoriques. Ces analyses montrent que le conte a un effet d'apaisement constant sur ces enfants et que cet apaisement a des conséquences sur le langage et sur la relation à l'autre.

MOTS CLES Orthophonie
 Langage
 Psychose infantile
 Conte

JURY Président : M. D.SIBERTIN BLANC, professeur en psychiatrie de l'enfant
 Rapporteur : Mme C.SEVRAIN, orthophoniste
 Assesseur : Mme V.SIBIRIL, docteur en pédopsychiatrie

DATE DE SOUTENANCE Lundi 14 Juin 2010