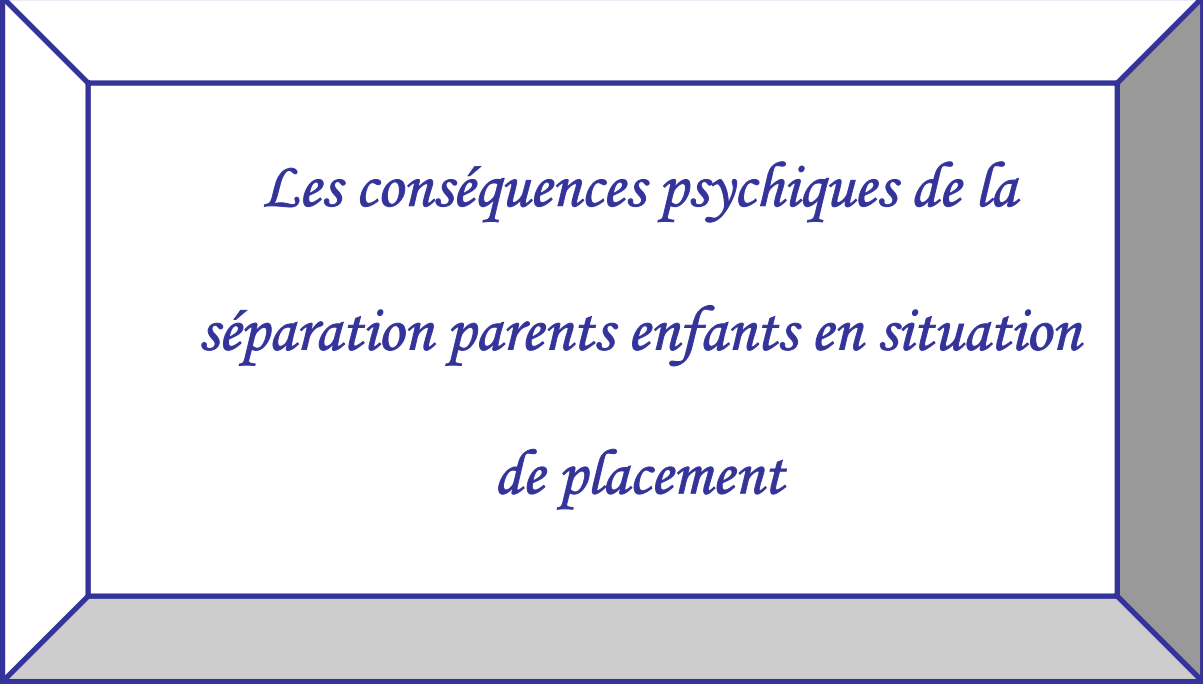


Marina COLOMBIE



*Les conséquences psychiques de la
séparation parents enfants en situation
de placement*

Mémoire de D.E.S.S. de Psychologie de l'Enfance et de l'Adolescence

Directrice de recherche : Madame Chantal Zaouche Gaudron

Assesseurs : Madame Claudine Aguesse Viste

et Madame Dominique Malherbe

UFR de Psychologie

Année 2001 – 2002

- Université de Toulouse le Mirail -

Remerciements

J'exprime mes sincères remerciements :

** à ma directrice de recherche, Madame Chantal Zaouche Gaudron, pour sa disponibilité et son aide tout au long de mon travail,*

** à Madame Dominique Malherbe et Madame Claudine Aguesse Viste, pour m'avoir guidée durant mes deux années de stage au Foyer de l'Enfance d'Albi, et pour avoir accepté d'être mes assesseurs,*

** à tout le personnel du Foyer de l'Enfance sans qui ce travail n'aurait été possible, et plus particulièrement*

à Madame Montès, la directrice,

à Monsieur Puech et Monsieur Baqué, éducateurs chefs,

** et bien sûr aux enfants et aux adolescents du Foyer qui ont accepté de me rencontrer afin de permettre la réalisation de cette étude.*

Sommaire

<u>Introduction</u>	8
---------------------------	---

<u>Partie théorique</u>	10
-------------------------------	----

<u>I. Historique : évolution de la famille au cours du siècle</u>	11
---	----

<u>I.1. Introduction</u>	11
--------------------------------	----

<u>I.2. Les années 1950 et la perspective de Parsons</u>	11
--	----

<u>I.3. Les années 1960 et la mutation de la société</u>	12
--	----

<u>I.4. La famille contemporaine</u>	13
--	----

<u>I.4.1. Opposition de deux périodes et de deux conceptions de la famille</u>	13
--	----

<u>I.4.2. Dimension relationnelle et production des identités</u>	13
---	----

<u>I.4.3. Autonomisation entre conjugalité et parentalité</u>	14
---	----

<u>I.5. Conclusion</u>	15
------------------------------	----

<u>II. Rôles et fonctions des parents</u>	16
---	----

<u>II.1. L'évolution de la parentalité</u>	16
--	----

<u>II.2. Rôles et fonctions des parents</u>	17
---	----

<u>II.3. Les premiers contacts parents enfants, ou la création du lien</u>	19
--	----

<u>II.3.1. Création du lien mère enfant</u>	19
---	----

<u>II.3.2. Création du lien père enfant</u>	21
---	----

<u>II.3.3. Intégration des imagos parentales</u>	22
--	----

<u>II.3.4. Prémices de l'identité sexuée</u>	23
--	----

<u>II.4. L'inscription de l'enfant dans le langage</u>	24
--	----

<u>II.5. Le complexe d'Œdipe et les identifications</u>	25
---	----

<u>II.5.1. Le complexe d'Œdipe et les identifications chez le garçon</u>	26
<u>II.5.2. Le complexe d'Œdipe et les identifications chez la fille</u>	28
<u>II.6. La formation du Surmoi</u>	29
<u>II.7. Développement des capacités intellectuelles</u>	30
<u>II.8. L'estime de soi</u>	31
<u>III. Les troubles de la parentalité</u>	32
<u>III.1. Introduction</u>	32
<u>III.2. Quelques causes de défaillances ou de troubles de la parentalité</u>	33
<u>III.2.1. Les absences physiques</u>	33
<u>III.2.2. Les décès</u>	34
<u>III.2.3. Les absences morales du père et les carences d'autorité</u>	34
<u>III.2.4. Les pathologies du père ou de la mère</u>	35
<u>III.3. Les conséquences des troubles de la parentalité</u>	35
<u>III.3.1. le syndrome de carence d'autorité</u>	36
<u>III.3.2. Les troubles de l'organisation de la personnalité</u>	36
<u>III.3.3. Les troubles du caractère et du comportement</u>	37
<u>III.3.4. Les maladies mentales</u>	37
<u>III.3.5. La déficience intellectuelle</u>	38
<u>III.4. Prévention</u>	38
<u>IV. Séparation parents enfants et placements</u>	40
<u>IV.1. Introduction</u>	40
<u>IV.2. Le but d'un placement</u>	41
<u>IV.3. Les différents statuts du placement</u>	42
<u>IV.4. Les répercussions psychologiques du placement</u>	43
<u>Problématique</u>	47

<u><i>Partie clinique</i></u>	51
<u><i>I. Suivi de l'enfant</i></u>	51
<u>I.1. Nécessaire travail en réseau</u>	52
<i>I.1.1. La communication dans les institutions du secteur sanitaire et social</i> ...	52
<i>I.1.2. L'indispensable interaction psychologue / équipe</i> <i> dans les institutions du secteur sanitaire et social</i>	54
<i>I.1.3. Vers un langage commun entre les différents professionnels du secteur</i> <i> sanitaire et social</i>	56
<i>I.1.4. Nécessaire travail avec la famille</i>	56
<u>I.2. Ma pratique du suivi individuel</u>	58
<i>I.2.1. La première rencontre</i>	58
<i>I.2.2. Ma pratique du suivi psychologique individuel</i>	60
<i>I.2.3. Le transfert et le contre transfert</i>	61
<i>I.2.4. Le secret professionnel</i>	62
<u><i>II. Le cas de M. ou l'impensable de ses abandons</i></u>	64
<u>II.1. Anamnèse</u>	64
<i>II.1.1. Les abandons</i>	64
II.1.1.1. Le premier abandon	64
II.1.1.2. La tentative d'adoption et le deuxième abandon	64
II.1.1.3. Le troisième abandon	66
<i>II.1.2. A la recherche d'une place</i>	66
II.1.2.1. L'arrivée au Foyer de l'Enfance	66
II.1.2.2. La détérioration du comportement	66
<u>II.2. Mes rencontres avec M.</u>	68
<i>II.2.1. La première rencontre</i>	68
<i>II.2.2. La seconde rencontre</i>	70
<i>II.2.3. Fin des rencontres</i>	72
<i>II.2.4. Le bilan psychologique</i>	72

II.2.5. <u>Les rencontres informelles</u>	73
<u>II.3. L'orientation de M.</u>	74
<u>II.4. Analyse clinique</u>	75
<u>III. Le cas de R. ou le conflit dépendance / indépendance</u>	76
<u>III.1. Anamnèse</u>	76
III.1.1. <u>L'adoption</u>	76
III.1.2. <u>La vie de R. en France</u>	76
III.1.2.1. Les soins	76
III.1.2.2. Les relations de R. avec sa famille	77
III.1.2.3. Le contrat avec les parents	77
<u>III.2. La demande d'accueil provisoire au Foyer de l'enfance</u>	77
<u>III.3. L'arrivée de R. au Foyer</u>	78
<u>III.4. Mes rencontres avec R.</u>	79
III.4.1. <u>La première rencontre</u>	79
III.4.2. <u>La deuxième rencontre</u>	80
III.4.3. <u>Les troisième et quatrième rencontres : le bilan psychologique</u>	81
III.4.4. <u>La cinquième rencontre</u>	84
III.4.5. <u>La sixième rencontre</u>	86
III.4.6. <u>La septième rencontre</u>	87
III.4.7. <u>La dernière rencontre</u>	89
<u>III.5. Analyse clinique</u>	89
<u>IV. Le cas de J.</u>	92
<u>IV.1. Anamnèse</u>	92
IV.1.1. <u>Le premier abandon</u>	92
IV.1.2. <u>La deuxième rupture</u>	92
IV.1.3. <u>Le troisième abandon</u>	93
<u>IV.2. Mes rencontres avec J.</u>	94
IV.2.1. <u>La première rencontre</u>	94
IV.2.2. <u>La deuxième rencontre</u>	95

<i><u>IV.2.3. La troisième rencontre</u></i>	96
<i><u>IV.2.4. La quatrième rencontre</u></i>	97
<i><u>IV.2.5. La cinquième rencontre</u></i>	98
<i><u>IV.2.6. La sixième rencontre</u></i>	98
<i><u>IV.2.7. La septième rencontre</u></i>	99
<i><u>IV.2.8. La huitième rencontre</u></i>	99
<i><u>IV.2.9. La neuvième rencontre</u></i>	100
<i><u>IV.2.10. La dixième rencontre</u></i>	101
<i><u>IV.2.11. La onzième rencontre</u></i>	102
<i><u>IV.2.12. La douzième rencontre</u></i>	102
<i><u>IV.2.13. La treizième rencontre</u></i>	103
<i><u>IV.2.14. La dernière rencontre</u></i>	103
<i><u>IV.3. Analyse clinique</u></i>	104
<i><u>V. Conclusion / Discussion</u></i>	108
<i><u>Bibliographie</u></i>	111

Introduction

Introduction

L'évolution de la société, et notamment l'évolution de la conception de la famille a incité à reconsidérer la notion de placement dans le sens où les problèmes, les dysfonctionnements familiaux se sont transformés. C'est ainsi qu'on ne se préoccupe que peu, actuellement, des facteurs économiques qui étaient auparavant sur le devant de la scène, et que le placement d'un enfant est envisagé en dernier recours, lorsque les moyens d'aides sociale ou judiciaire ne sont parvenues à rééquilibrer une situation à risques.

La question du placement a semblé avoir perdu de son intensité dans les années 1990, sans doute en raison de la baisse progressive du nombre de ceux-ci et des importantes réformes législatives intervenues depuis 1983. Elle est aujourd'hui à nouveau posée par des associations, des mouvements de défense des droits de l'homme et par le gouvernement (Navès et Cathala, 2000).

Cette recherche va donc présenter, dans un premier temps, l'évolution de la famille au cours du siècle, pour ensuite aborder la construction psychique, identitaire de l'enfant au sein de ces nouvelles familles, face à ces nouvelles parentalités. Puis les conséquences généralement repérées des troubles de la parentalité et plus spécifiquement des dysfonctionnements entraînant le placement d'un enfant, seront explicitées.

Dans un deuxième axe, soit dans un axe empirique, l'étude bibliographique nous amènera à nous intéresser aux conséquences psychiques du placement, subjectivement considéré comme un abandon, à travers des suivis psychologiques d'enfants et d'adolescents effectués au sein d'un Foyer de l'Enfance. Cette institution est un lieu transitoire où les enfants en rupture avec leur famille sont en attente d'un placement plus adapté à leur situation (retour dans leur famille, orientation en famille d'accueil, orientation en maison d'enfants, orientation en institut de rééducation...); c'est une structure départementales gérée par l'ASE (Aide Sociale à l'Enfance) et composée d'équipes pluridisciplinaires, soit des travailleurs sociaux tels qu'assistantes sociales, éducateurs, travailleuses familiales, et des psychologues, dont le rôle est de recueillir l'enfant pour une période (théoriquement) transitoire, et également de lui apporter un soutien autant éducatif que psychologique.

Partie théorique

I. Historique : évolution de la famille au cours du siècle

I.1. Introduction

Depuis le dix neuvième siècle, jusqu'à aujourd'hui, on remarque une préoccupation constante pour les fonctions de la famille.

En effet, en 1871, Le Play, sociologue, s'intéressait déjà à la notion de système familial : il voyait la famille souche comme une forme idéale de famille, dans son rôle de maintien et de reproduction des valeurs et des traditions.

Dans le même sens, Durkheim (1921) s'inquiétait de l'émergence d'une nouvelle forme de famille, la famille conjugale, qui, par son repli sur le domestique, le relationnel et l'affectif, risquait d'engendrer plus d'anomie.

Les places respectives du père, de la mère et de l'enfant ne sont plus les mêmes qu'il y a un siècle. Chacune s'inscrit dans la dynamique des changements de la famille contemporaine.

La place et le rôle du père et de la mère sont en pleine redéfinition du fait de la transformation des rapports entre les hommes et les femmes. Parallèlement, l'arrivée d'un enfant est choisie, réfléchie, élaborée, alors qu'auparavant les couples étaient *destinés* à fonder une famille. (Castelain-Meunier, 1998)

I.2. Les années 1950 et la perspective de Parsons

Dans les années 1950, la perspective fonctionnaliste de Parsons (1955), qui s'est imposée par la suite comme le modèle théorique prédominant en sociologie de la famille, permet de revoir ces critiques de la famille conjugale.

Cette dernière, loin d'être une forme familiale qui remet en cause les fonctions sociales de la famille, constitue un « sous-système » du « système social » particulièrement bien adapté à la société industrielle et nécessaire à sa stabilité. Fondée sur le mariage et la reproduction, cette famille « nucléaire » se caractérise par une spécialisation : abandonnant plusieurs fonctions traditionnelles (éducation, apprentissage des métiers, soins aux personnes âgées), elle se perfectionne dans la socialisation et le soutien affectif des adultes et des enfants, et dans une forte différenciation des rôles masculins et féminins.

1.3. Les années 1960 et la mutation de la société

Dès la fin des années 1960, une série de changements importants s'opère avec par exemple et non exhaustivement :

- la perte de monopole du mariage.
- l'allongement de la jeunesse avec un départ du foyer parental et une entrée dans la vie active plus tardifs...
- l'allongement de la vieillesse grâce aux progrès médicaux.
- le changement de conception face à la procréation auparavant conçue comme vocation principale du couple.
- le changement de statut des partenaires du couple, lié plus particulièrement à l'amélioration de la condition féminine.

En effet, les féministes remettent en cause la pertinence des rôles conjugaux, en montrant les rapports de pouvoir qui sous-tendent cette soi-disant complémentarité des rôles. Des fonctions normatives jugées essentielles par Parsons, on passe alors aux fonctions aliénantes de la famille, qui favorisent le maintien des inégalités entre les sexes et qui constituent l'un des principaux lieux d'oppression des femmes et de reproduction du système social patriarcal (Commaille & Martin , 1998).

I.4. La famille contemporaine

I.4.1. Opposition de deux périodes et de deux conceptions de la famille

Dans notre histoire contemporaine occidentale (et plus particulièrement française), deux périodes et deux conceptions de la famille s'opposent :

- « l'âge d'or de la famille » ou « les vingt glorieuses de la famille », correspondant à la période d'après-guerre (1945-1965) ; la famille de cette période est idéalisée : c'est une famille fortement instituée (fondée sur l'institution matrimoniale), stable (avec un taux de divorce inférieur à 10%), basée sur une forte division et complémentarité des rôles des sexes, féconde (avec près de trois enfants par femme) et solidaire, c'est-à-dire respectant une série d'obligations mutuelles et communautaires.
- « les trente piteuses de la famille » (1965-1995), marquée par la crise, le déclin et l'affaïssement des liens sociaux et des valeurs fondatrices de la famille, avec des répercussions sur l'ensemble de l'organisation sociale ; cette hypothèse s'appuie sur des indicateurs démographiques comme la chute de la fécondité, la chute et la déritualisation de la nuptialité, l'augmentation de la divortialité, l'augmentation des naissances hors du mariage

Cette lecture des transformations de la famille dans la période contemporaine, idéalisant le passé et dramatisant le présent et l'avenir, se présente donc à la fois comme un plaidoyer pour cette institution élémentaire de la vie en société qu'est la famille, et comme un appel nostalgique à un retour à la structure familiale traditionnelle, seule garante de paix sociale et de développement. (Commaille & Martin , 1998)

I.4.2. Dimension relationnelle et production des identités

De Singly (1993) propose une autre théorie du changement familial, liée pour une part aux transformations identitaires produites par la généralisation de l'accès au capital scolaire. Nous serions passés d'une famille « traditionnelle », centrée sur la reproduction sociale, la transmission du patrimoine matériel et la perpétuation des lignées, à une famille « individualiste et relationnelle », centrée sur la production des identités, par et dans la

relation. Cette dimension relationnelle de la production des identités se manifeste aussi bien dans la relation conjugale (l'alliance) que dans la relation de parentalité (la filiation), sous la forme de ce qu'il qualifie d'un « effet Pygmalion », c'est-à-dire des effets identitaires produits par le regard de ces « autres significatifs », qui permettent d'actualiser en nous, de révéler, ce que nous sommes vraiment.

Pour lui, les transformations de la vie privée ne signifient pas la fin de l'institution familiale, mais la reconfiguration de cette institution sur un mode plus démocratique et horizontal. Contrairement au modèle de la famille nucléaire, la dimension de coproduction des identités dans un rapport plus égalitaire devient première par rapport à l'inscription dans des statuts et des rôles prédéfinis et hiérarchisés.

L'autonomie ou l'autonomisation sont au cœur de cette transformation. Elle suppose donc la réalisation d'un projet identitaire, qui s'appuie sur des relations égalitaires à l'autre. Ce faisant, l'autonomie personnelle permet et engage le respect de l'autre.

1.4.3. Autonomisation entre conjugalité et parentalité

On peut également relever les hypothèses d'autres sociologues, rejoignant celles de de Singly, où la famille apparaît souvent comme un lieu privilégié du changement social : pour eux, les familles ont changé, se sont adaptées à notre société, elles sont un indicateur des changements sociaux, mais n'en sont pas l'origine.

C'est le cas par exemple de Quénart et Fournier (1996) qui considèrent que l'enjeu est de montrer comment les mutations que l'on observe dans le tissu social affectent les liens familiaux dans leurs trois composantes, soit conjugaux, parentaux et filiaux. Ainsi, ils font ressortir que la conjugalité s'autonomise par rapport à la parentalité.

Ce qui a changé, c'est d'abord le sens même des liens de parenté : ceux-ci doivent être vécus selon un principe d'élection plutôt que de contrainte, les devoirs familiaux font l'objet de négociations et ne sont plus subis comme des obligations. De plus, une plus grande indépendance intergénérationnelle est visible à travers certaines pratiques, notamment dans le mode de désignation du prénom de l'enfant, dans ce que certains appellent la « conjugalisation de la famille » (de Singly, 1993), la privatisation de la vie privée, ou encore dans la liberté de choix du conjoint, c'est-à-dire dans l'autonomie du couple amoureux.

En même temps qu'il s'autonomise, le lien conjugal en vient à se fragiliser puisque fondé principalement sur l'affectif. À cet égard, plus que les chiffres, c'est le sens du divorce qui pose question : l'ampleur que prend le divorce aujourd'hui montre une mutation qualitative dans la définition même de la famille : celle-ci éclaterait en deux couples, le couple parental et le couple conjugal, ayant chacun leur autonomie propre, au point que le premier perdure au-delà du second.

De plus, ces mutations dans les valeurs et les pratiques relatives au mariage et au divorce produisent des tensions et des contradictions au sein de la dynamique familiale, venant redéfinir d'une part l'identité des pères et des mères et d'autre part les assises juridiques et symboliques de la filiation. Ainsi, Quéniart et Fournier (1996) montrent qu'une séparation ou un divorce mettent en évidence les tensions et contradictions où se retrouvent les hommes, écartelés entre la promotion sociale d'un nouvel idéal d'engagement paternel et l'existence de freins majeurs (économiques, culturels, etc.) à son actualisation concrète.

Tous ces changements touchant la forme, la structure, la définition même de la famille et se répercutent donc aussi sur le lien filial dont la sécurité n'est plus assurée aujourd'hui par la pérennité du lien matrimonial.

De plus, la norme juridique perdant de sa spécificité, c'est le relationnel (dialogue, négociation) qui devient la norme légitime de la régulation, non seulement au sein des familles, mais aussi devant les tribunaux. La famille deviendrait ainsi un champ d'affrontement entre différents acteurs ayant chacun des intérêts propres à défendre, comme nous l'avons déjà souligné. (Quéniart et Fournier, 1996)

1.5. Conclusion

Longtemps, la famille a constitué pour les sociologues un lieu privilégié d'observation de la tradition et de la reproduction des formes dominantes de vie en société ; aujourd'hui, elle permet plutôt, comme l'illustrent les travaux récents, de cerner des indices d'émergence ou de transformation des normes, des valeurs, des formes de sociabilité et d'organisation sociale. Cette famille aux contours mouvants amène aussi les sociologues à se questionner sur les nouvelles règles de constitution de la famille, du système de parenté, du mode de filiation qui émergent dans nos sociétés.

II. Rôles et fonctions des parents

II.1. L'évolution de la parentalité

La fonction parentale est essentielle au développement de l'enfant, pour sa séparation - individuation et son avenir de Sujet : « L'enfant a besoin de se lier à une figure parentale, qu'elle soit réelle ou substitutive, dans laquelle il puisse avoir confiance dès son plus jeune âge » (Poussin, 1993, 124).

L'évolution de la société impose d'autant plus la référence acceptée de façon individuelle chez le parent à une Loi qui nous transcende. En effet, il est à noter d'emblée deux effets de l'évolution de la société:

- d'une part, la possibilité de contrôle des naissances a fait émerger l'éventualité de choisir son enfant, ce qui contribue à faciliter une utilisation de l'enfant à des fins narcissiques, où l'enfant est en position d'objet de désir, en position d'objet de réparation....
- d'autre part, l'affaiblissement des processus différenciateurs et des limites dans une société à évolution libérale (règles et interdits moins structurés, moins permanents) sollicite massivement les narcissismes, dans le sens où l'enfant devient objet que le parent peut revendiquer dans son intérêt affectif personnel.

Ainsi, l'affaiblissement des médiations sociales comme le renforcement de la proximité narcissique rendent compte de l'évolution de l'expression des difficultés psychiques.

Par ailleurs, l'évolution de la société, avec une libération des mœurs, une atténuation des références culturelles à l'immuabilité du mariage dans une société judéo-chrétienne, un allongement de la durée de vie, est telle que peut se constater la multiplicité des séparations / divorces, et la constitution de plus en plus fréquentes de constellations familiales ou familles recomposées.

De cette constatation découlent deux faits particulièrement importants à souligner :

- d'une part, lors de toute séparation des protagonistes du couple conjugal, il conviendrait que ceux-ci sachent se référer à l'immutabilité du couple parental, pour eux-mêmes et dans leur dire aux enfants issus de leur union, différenciant le couple parental du couple conjugal, afin d'assurer la possible pérennité d'objets externes du désir de l'enfant comme imagos stables de référence, suffisamment sécurisants à ce titre pour permettre l'individuation de l'enfant sans angoisse de séparation ou culpabilité.
- d'autre part, il conviendrait au mieux des intérêts de l'enfant, que parentalité biologique et parentalité domestique se distinguent, s'harmonisent et s'organisent, dépassant la clôture des narcissismes personnels des adultes qui font dès lors de l'enfant l'enjeu d'un exercice de pouvoir au détriment de son besoin sécuritaire.

En d'autres termes, ne faudrait-il pas commencer à penser en termes de pluriparentalités plutôt qu'en termes d'alternance des parentalités? Le débat est ouvert...

S'il existe, à présent, un quasi consensus sur les faits que les fonctions de la mère et du père sont différentes et complémentaires, que le rôle du père ne se confond pas avec sa fonction, et que les dimensions de la paternité sont multiples, deux perspectives s'affrontent encore. Pour la première, ou modèle diphasique, les fonctions parentales sont dissociées dans le temps, l'enfant passant d'un « âge de la mère » à un « âge du père ». Pour la seconde ou modèle monophasique le père peut et doit interagir avec l'enfant dès sa naissance. (Le Camus, 1999)

II.2. Rôles et fonctions des parents

Pour Widlöcher (1965), le rôle de la mère et le rôle du père sont définis dans un contexte socioculturel déterminé. Ainsi, chaque société ou chaque milieu impose aux mères et aux pères des rôles qui sont propres aux différentes cultures, alors qu'il considère la fonction maternelle et la fonction paternelle comme des éléments importants dans le développement normal et la maturation psychoaffective de l'enfant.

Pour Stevens (1994), le rôle du père consiste à créer un lien entre la famille et le social ; il parle de rôle centrifuge (vers l'extérieur) par opposition au rôle centripète de la mère (vers l'intérieur de la famille). C'est également le rôle initiatique du père allié au rôle expressif de la mère (soutien affectif). Le lien et l'accord entre les deux parents sont alors fondamentaux.

Muldorf (1972) présente la fonction maternelle comme une entité comportant trois éléments : la satisfaction des besoins élémentaires, la sédation des tensions, l'apport de présence et de sécurité. Certes, cette fonction maternelle peut être remplie par le père ou par toute autre personne mais elle est attribuée à la mère car elle constitue une sorte de continuité naturelle et nécessaire de la naissance.

Le père peut effectivement remplacer la mère mais son rôle ne se limite pas à cela, on distingue une série d'éléments spécifiques de la fonction paternelle.

Pour Widlöcher (1965), la fonction maternelle a des fondements biologiques, mais il n'y a pas de lien existant entre la fonction paternelle et une origine biologique. Toutefois, la fonction paternelle, par sa présence dans l'environnement où se développe l'enfant, forme une base solide à la formation de la personnalité ; cette fonction ne coïncide pas toujours avec une image spécifique et dépendante du milieu culturel.

Le Camus (1999) définit le père comme un « autre-que-la-mère certes mais un autre-pas-comme-les-autres », un autre comme objet d'affection. C'est la figure d'attachement fiable au même titre que la mère s'il est « suffisamment présent » (Zaouche-Gaudron, 1997). Etchegoyen (1999) écrit : « séparer l'enfant de sa mère, ce n'est pas le mettre à l'écart, c'est lui proposer deux figures d'attachement au lieu d'une seule ». Cette figure du père, par le pouvoir de sécurisation qu'elle induit, va permettre à l'enfant de vivre sans trop d'angoisse les « situations d'étrange ».

II.3. Les premiers contacts parents enfants, ou la création du lien

L'homme est un être social par nature, et il entre dès la naissance dans ce que Lewis et Weinraub (1976) appellent un « réseau social ».

Le réseau social dont ils parlent est constitué d'une variété d'objets : les parents d'abord, puis les frères et sœurs, les amis. Ces « objets » se manifestent à travers les fonctions de nourrissage, d'hygiène, et les dépenses motrices qui s'expriment dans des lieux standardisés où ces fonctions sont facilitées : salle à manger, cuisine, salle de bain, salle de jeux.

Peu à peu, un lien se crée entre l'enfant et ce qu'il considère de prime abord comme des « objets ».

Toutefois, on ne peut faire irruption dans la vie d'un enfant au seul titre d'être son père ou sa mère, si le lien ne s'est pas construit précocement.

La question n'est toutefois pas de savoir si le lien existe ou non : il existe toujours ; la question est d'en évaluer la qualité. (Poussin, 1993)

Pour Berger (1992), la valeur d'un lien n'existe pas en soi : il existe des liens positifs fournissant un étayage indispensable au développement psychique de l'enfant et lui permettant d'organiser son monde interne, et il existe des liens négatifs traumatiques source d'excitations inadéquates, angoissantes et désorganisatrices entraînant l'établissement de processus pathologiques d'attachement et d'identification.

II.3.1. Création du lien mère enfant

Dans les premiers mois, l'adaptation de la mère « suffisamment bonne » aux besoins matériels et affectifs de l'enfant est presque totale ; Winnicott (1973) parle de « holding », qui signifie « maintien » et désigne autant la façon dont l'enfant est porté dans les premiers mois de sa vie, que l'adaptation à ses besoins physiques ou psychologiques dont son environnement, principalement la mère, fait preuve durant cette période de grande dépendance. Si l'enfant est satisfait dès qu'il manifeste un besoin, par exemple celui de téter, et que la mère, à ce moment,

lui présente le sein, l'enfant acquiert peu à peu l'illusion de son pouvoir de créer et trouver l'objet de son désir. C'est la période de l'omnipotence.

C'est la mère qui ajuste son comportement et fournit à l'enfant l'illusion qu'il crée. L'enfant garde ainsi la trace de cette satisfaction. Cette expérience satisfaisante permet l'ébauche du fonctionnement de l'appareil psychique.

Cette première expérience sera réévoquée quand apparaîtra un nouvel état de tension instituant ainsi la dimension du désir. L'enfant fera donc l'expérience de la satisfaction puis celle de la frustration et cette succession d'expériences sera à l'origine de l'investissement d'objet et de tous les processus de la pensée.

La fonction maternelle dans cet échange est la base de ce qui constituera la naissance de la pensée car c'est à partir de ce feed-back que naît une forme de régulation des stimuli, donc une possibilité de maîtrise et de reconnaissance des objets à partir desquels adviendra la représentation (Poussin, 1993).

Si la mère est suffisamment bonne, elle va peu à peu introduire le manque et la désillusion. En effet, « Une mère parfaite est celle qui, [...] ne vit pas que pour ses enfants, elle vit ailleurs aussi, elle vit d'autres amours, elle est pleinement là dans chaque geste ou chaque mot, [...] et elle est immédiatement ailleurs, ou si l'on veut, les meilleures mères sont ce que le monde appelle les mauvaises mères, celles qui ne pensent pas qu'à leurs enfants, ou si l'on veut encore, les meilleures mères sont celles qui n'oublient pas d'être aussi, avec autant d'intensité, femmes, amantes, enfants » (Bobin, 1996).

Elle va réinvestir progressivement la relation avec son partenaire, son activité professionnelle, créant des « ratés » avec le bébé : elle est « moins satisfaisante ». C'est à partir de ce moment que le père prend sa place, c'est le début de la triangulation.

La frustration générée par la désadaptation progressive de la mère déclenche chez le bébé des réactions de colère destructive. Winnicott (1975) parle du concept de la position dépressive, tel que l'a décrit Mélanie Klein. L'enfant, encore dans l'illusion où il croit qu'il crée tout, va s'imaginer que sa rage peut tout détruire. Vont ainsi alterner des périodes de colère et d'angoisse d'avoir aussi détruit le « bon ». L'enfant va alors réaliser qu'il ne peut détruire le monde. Il perçoit qu'il peut être ambivalent vis-à-vis de la même personne « sans croire qu'il a détruit le lien, ni se penser radicalement mauvais ». Mais il découvre aussi que le monde existe sans lui.

C'est la découverte du Moi et du Non-moi. L'enfant va expérimenter le manque et commencer à symboliser l'absence. Il va commencer à développer ses capacités, à se représenter l'objet en l'absence de celui-ci. Par exemple, il établira des liens sensoriels entre les bruits, les odeurs qui accompagnent la préparation du biberon, c'est le début de la mémoire. Winnicott pense que la tension entre le principe du plaisir, réalité interne, et le principe de réalité, réalité externe, ne peut être soulagée que grâce à l'existence d'une aire transitionnelle souvent concrétisée chez le jeune enfant par l'objet transitionnel. « Cette aire intermédiaire d'expérience, qui n'est pas mise en question quant à son appartenance à la réalité intérieure ou extérieure (partagée), constitue la plus grande partie du vécu du petit enfant. Elle subsistera tout au long de sa vie, dans le monde d'expérimentation interne qui constitue les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif » (Winnicott, 1975).

La mère ne peut donc tout apporter à son bébé qui attend tout d'elle ; la mère va alors chercher d'autres objets, d'autres personnes qui pourront apporter à son bébé ce qu'elle ne peut apporter elle-même. Elle va choisir d'autres objets qui ont des qualités qu'elle reconnaît, mais aussi une différence qui est celle de quelqu'un qui a une compétence qu'elle ne peut pas avoir par rapport à son bébé. (Puyelo, in Collectif, 2001).

II.3.2. Création du lien père enfant

L'importance d'une relation proche dès la naissance est également valable pour le père : plus précocement le père s'occupe de l'enfant, plus son rôle est important par la suite.

Cela implique que le père apparaisse tôt dans la vie de l'enfant, mais non en place de la mère. La capacité d'assumer dès le départ la fonction paternelle dépendra avant tout de la façon dont le père se percevra lui-même. Le père commence déjà à communiquer avec l'enfant dès le cinquième mois de grossesse par des stimulations sonores et tactiles, et également à travers tout le travail symbolique imaginaire du père face à cet enfant à naître.

La communication père enfant devient plus évidente lors de la période périnatale.

Yogman (1982), en analysant les interactions respectives du père et de la mère avec le nouveau né, montre que l'apport du père est original et positif pour l'enfant dans le sens où il apporte à l'enfant des stimulations plus diversifiées.

En effet, l'enfant perçoit dès les premières heures de sa vie, à travers les stimulations vocales, tactiles et kinesthésiques, les différences psychosensorielles entre son père et sa mère.

Le père est celui qui fait sortir l'enfant de son état d'indifférenciation en l'amenant à prendre connaissance et conscience du monde qui l'entoure : la fonction du père c'est de séparer, « il sépare, mais c'est pour mieux réunir : il sépare un enfant de sa mère, pour mieux réunir l'enfant et sa mère, c'est-à-dire pour que cette relation mère – enfant soit vivable et vivante » (Puyelo, in collectif, 2001).

L'enfant désire souvent manipuler l'autre comme un objet, c'est en s'opposant à ses désirs que le père offre une nouvelle image de lui, qui vient alors renforcer la triangulation père, mère, enfant. L'image du père prend toute sa signification dans l'évolution et la résolution du complexe d'Oedipe.

Pour le petit garçon, le père a une image plutôt ambivalente. Il est à la fois un représentant de la puissance, mais il occupe également une position de rival et d'interdicteur. Des processus d'identification se mettent en place, tout aussi bien chez le garçon que chez la fille. Le garçon s'identifie directement au père alors que pour la fille ce processus se fait indirectement, elle s'identifie à la mère en tant qu'épouse de son père car elle souhaiterait prendre sa place. Vers 6 ans, si l'image intégrée jusqu'alors est suffisamment bonne, l'image du père à ce moment là est vécue sur un mode de fascination.

A la période de latence, l'enfant se détache de cette image parfaite du père, il s'ouvre vers l'extérieur. Mais ce n'est qu'à l'adolescence, qu'elle risque d'être vraiment remise en cause, d'autant plus si le père ne fait rien pour la sauvegarder.

II.3.3. Intégration des imagos parentales

L'enfant de son côté n'est pas du tout passif dans ses échanges avec les parents. Il s'agit d'interactions, et les qualités innées de l'enfant y jouent un rôle important. L'attachement est donc une expérience précoce de « mutualité ».

Au cours des six premiers mois de la vie, l'enfant apprend à reconnaître les différents stimuli, sans les confondre, et « il devient capable d'adopter activement des conduites appropriés à ceux qui tiennent auprès de lui la position de « partenaires » privilégiés. Il revient au père

d'accepter ou de refuser de prendre cette place aux côtés de la mère, mais s'il s'implique effectivement, il fait déjà figure de tiers présymbolique » (Le Camus, 2001, 80-81).

L'enfant, au cours de ces échanges précoces avec les parents, se constitue donc des « imagos parentaux », qui correspondent à des « représentations mentales d'un objet absent » (Sillamy, 1991) : l'enfant va intérioriser une image à la fois positive et négative de ses parents dans son psychisme.

La notion d'imgo a été introduite par « Jung en 1911 pour désigner une représentation telle que le père (imago paternelle) ou la mère (imago maternelle) qui se fixe dans l'inconscient du sujet et oriente ultérieurement sa conduite et son mode d'appréhension d'autrui. L'imgo est élaborée dans une relation intersubjective et peut être déformée par rapport à la réalité. Ainsi, l'imgo d'un père fort peut être substitué à un père inconsistant dans la réalité » (Chemana, 1995, 142).

L'enfant, durant cette période de premiers échanges avec ses parents, initiée par une indifférenciation entre soi et le monde, est orientée vers une prise de conscience progressive d'être un sujet séparé et différent d'autrui. Après la différence humain / non humain, l'enfant découvre la différence des autres entre eux, et, graduellement la différence entre soi et autrui. La question de la séparation et de la prise de conscience de la diversité des autres est ici essentielle. L'acceptation de l'autre en tant qu'autre différent, avec la frustration que cela implique, est une condition indispensable à la constitution de soi.

Dans cette période, l'avènement de la fonction symbolique, entre dix huit mois et deux ans, donne à l'enfant les moyens de prendre de la distance par rapport à lui-même et à l'autre, lui permet d'objectiver son rapport au monde. (Beaumat, 1999)

II.3.4. Prémices de la formation de l'identité sexuée

La différenciation entre soi et non soi va également de pair avec les prémices de la formation de l'identité sexuée. En effet, l'enfant, dans les premières semaines et les premiers mois de sa vie, se familiarise avec des « pré-formes sexuées », à travers la perception de différences dans le grain de peau, la consistance musculaire, la tonalité de la voix, le mode de portage... (Le Camus, 2001)

Pour Poussin (1993), les facteurs influençant la formation de l'identité sexuée sont:

- Les différences anatomiques constatées visuellement.
- Les facteurs sociaux : si le « sexisme » règne dans la société, cela n'empêche pas que l'enfant ait besoin de connaître et de manifester socialement son identité sexuelle.
- La façon dont les parents perçoivent l'enfant : le sexe d'assignation que répercutent les parents fonde l'identité sexuelle de l'enfant ; le choix d'une identité sexuelle est davantage lié à l'investissement parental du sexe de l'enfant qu'à la perception consciente du parent, ce qui influence considérablement la nature de ces identifications.

Cette identité sexuée serait acquise entre 18 et 24 mois selon Chiland (1989), mais d'autres auteurs pensent que cela pourrait intervenir encore plus tôt. Cette dernière éventualité semble hypothétique puisque l'absence de langage permet difficilement de s'assurer de l'intégration d'un concept aussi complexe que celui de l'identité sexuée.

II.4. L'inscription de l'enfant dans le langage

Toute parole est un appel, un appel qui attend une réponse. L'enfant, qui ne parle pas encore, ne comprend bien sûr pas les mots qu'il entend, mais il sait que certains de ces mots s'adressent à lui, qu'on l'appelle et l'interpelle. A-t-il d'autres choix alors, étant donné l'état prématuré de sa situation, que de se faire réponse à l'appel supposé de l'autre ?

L'enfant naît dans la parole de l'Autre : ce n'est pas parce qu'il ne parle pas avec des mots qui font sens qu'il n'est pas dans la parole, ou encore qu'il est dans une phase d'avant la parole. La parole – sa présence – humanise l'enfant.

A ce titre on peut citer la cruelle expérience de l'empereur Frédéric II, relatée par Watzlawick (1972) : dans le but de savoir quelle langue aurait spontanément l'enfant, celui-ci confia des nouveaux-nés à des nourrices qui avaient l'ordre de les veiller tendrement et de satisfaire tous leurs besoins, mais, elles devaient s'abstenir de tout usage de la parole en leur présence ; tous ces enfants moururent !

Pour Klein (1927), la parole libidinalise, c'est-à-dire qu'elle induit, à travers la demande, du désir. On ne peut pas faire autrement, pour demander satisfaction aux besoins que nous ressentons, que de passer par la demande, donc par la parole ; mais, comme les mots ne peuvent arriver à tout dire de ce dont on a besoin, le désir apparaît.

La parole permet également d'inscrire du tiers. Les paroles que tient une mère à son enfant sont faites de signifiants appartenant à une langue dans laquelle elle s'inscrit. En parlant cette langue, elle reconnaît qu'elle se soumet à ses lois qui ne dépendent pas d'elle, qui s'en réfère à un lieu extérieur à sa relation avec son enfant. Il s'agit ici de la question du complexe d'Œdipe, c'est-à-dire, comme l'a appelé Lacan (1986), la question du père, du Nom du Père.

II.5. Le complexe d'Œdipe et les identifications

La maturation biologique permet à l'enfant progressivement de se distinguer de sa mère, de se sortir de la relation duelle qu'il entretient avec elle. La mère doit être en mesure d'accepter que son enfant acquière son indépendance et finisse par se séparer d'elle. Le père doit l'aider dans cette démarche, il doit assurer une régulation de la distance entre la mère et l'enfant et ainsi contribuer à l'évolution vers l'autonomie de son enfant.

Freud (1937) a défini la fonction classique du père qui est de protéger l'enfant de l'inceste en s'interposant par sa parole entre lui et sa mère, l'inscrivant du même coup dans la différence des sexes et des générations. Pour Le Camus (1997, 82) « le passage de la relation duelle à la triangulation œdipienne marque la véritable entrée en jeu du père et on sait que pour Lacan cette mutation représente la condition sans laquelle l'enfant sombre dans la psychose. Sur ce point, tous les disciples de Freud sont assez largement d'accord », l'enfant prend conscience que la mère « pense à autre chose qu'à lui, à l'étranger en elle-même, et pendant qu'elle pense, elle lui laisse un espace libre, celui de la frustration créatrice et libératrice ».

Pendant la phase phallique, entre trois et cinq ans environ, l'enfant éprouve à l'égard de ses parents des sentiments à la fois amoureux et hostiles : amour pour le parent de sexe opposé, désir de mort pour le parent de même sexe. C'est un point essentiel du développement de l'enfant et de sa sexualité infantile : le complexe d'Œdipe lie le désir du

sujet aux signifiants du désir de l'Autre, d'où peut s'articuler pour lui la question de son être.

Mais la structure de l'Œdipe varie selon qu'il s'agisse du garçon ou de la fille. Cette différence provient de leurs rapports respectifs avec la complexe de castration : celui-ci met fin chez le garçon au complexe d'Œdipe tandis qu'il lui ouvre au contraire la voie chez la fille. (Chemana, 1995)

II.5.1. Le complexe d'Œdipe et les identifications chez le garçon

Freud (1937) s'est d'avantage centré sur la question de l'Œdipe chez les garçons, laissant un peu de côté la question de l'Œdipe féminin.

Pour lui le petit garçon «commence à désirer sa mère elle-même au nouveau sens (de désir sexuel génital) et à haïr de façon nouvelle son père, comme le rival qui barre le chemin de ce désir. [...]De très bonne heure il déploie pour sa mère un investissement d'objet qui prend son départ du sein maternel et qui constitue le modèle d'un choix d'objet selon le type par étayage; du père, le garçon s'empare par identification. Les deux relations subsistent un moment côte à côte, jusqu'à ce que, par le renforcement des désirs sexuels envers la mère et la perception que le père est pour ces désirs un obstacle, se produise le complexe d'Œdipe. L'identification au père prend alors une teinte hostile, elle tourne au désir d'écartier le père et de le remplacer auprès de la mère. Dès lors la relation au père est ambivalente; c'est comme si l'ambivalence contenue depuis le début dans l'identification était devenue manifeste» (Freud, 1937, 200).

Dans la situation oedipienne, l'identification du garçon au père se fait directement, le père occupe à la fois une position de modèle mais également de rival par rapport à la mère. Selon Porot (1965), le père doit offrir une image d'identification suffisamment valable à son fils pour que celui-ci puisse parvenir à l'acceptation totale de la virilité, symbolisée par le père. D'autre part, la fonction de rival qu'exerce le père dans la situation oedipienne, permet à l'enfant d'acquérir une certaine confiance en lui et ainsi, d'obtenir une préparation aux compétitions sociales futures.

Les désirs du petit garçon sont ainsi tournés, dans le conflit œdipien, vers la possession sexuelle de la mère et vers la mort du père, l'accomplissement ne peut venir, et ce

mouvement n'a d'autre issue que de se poursuivre dans une activité de fantasme : activité qui prend aussi bien la forme de ce travail intellectuel que constituent les « théories sexuelles infantiles » que celle des productions imaginaires qu'englobe chez Freud le terme de « roman familial ». (Rabant, 2001)

Ce qui se noue du désir dans l'espace des relations triangulaires se complique par l'effet de ce que Freud désigne comme la bisexualité originelle de l'individu, soit le fait que chez un même sujet la forme simple de l'Œdipe se croise avec la forme inverse: « Le garçon n'a pas seulement une position ambivalente envers le père et un choix d'objet amoureux pour la mère, mais il se conduit aussi en même temps comme une fille, il manifeste la position féminine amoureuse envers le père et la position correspondante jalouse - hostile contre la mère » (Freud, 1937, 201). Dans sa forme complète, donc, le complexe d'Œdipe est double et constitue dès lors moins une forme qu'un espace de variations continues dont les deux formes extrêmes, le complexe positif et le complexe négatif, sont les limites.

Le complexe d'Œdipe chez le garçon est « détruit » par le complexe de castration : en effet, lorsque le garçon a admis la possibilité de la castration, ni la position oedipienne masculine impliquant la castration comme punition de l'inceste, ni la position oedipienne féminine l'impliquant à titre de présupposition, n'est tenable.

Il renonce alors à prendre la mère comme objet libidinal, et, le plus souvent, s'identifie au père (ou renforce son identification au père) : il s'ensuit alors une consolidation de sa masculinité.

Il est toutefois essentiel de nuancer cette identification du garçon à son père, puisque, du fait de la bisexualité originelle, le garçon peut également s'identifier à la mère, ou même partiellement aux deux : « Il semble donc que l'identification avec le père ou avec la mère, à la suite de la destruction du complexe d'Œdipe, dépende, dans les deux sexes, de la force relative des dispositions sexuelles chez l'un et chez l'autre » (Freud, 1914, 130)

Il n'y a, en réalité, qu'un complexe d'Œdipe, à l'entrée duquel le masculin et le féminin ne sont pas clivés (sinon par le discours de l'Autre), et dont l'issue peut être pour les deux sexes masculine ou féminine, selon la dominance des investissements (Rabant, 2001).

II.5.2. Le complexe d'Œdipe et les identifications chez la fille

La formation du complexe d'Œdipe chez la fille possède une « préhistoire » différente, et donc une structure différente, de celle du garçon.

En effet, la fille a, comme le garçon, la mère comme premier objet d'amour et, pour pouvoir orienter son désir vers le père, il faut d'abord qu'elle se détache de celle-ci ; le processus qui mène au complexe d'Œdipe est donc nécessairement chez elle plus long et plus complexe.

Ce processus débute lorsque la fille, constatant les différences anatomiques filles - garçons, se considère comme castrée. Contrairement au garçon qui résout son Œdipe avec son entrée dans le complexe de castration, la fille entre dans le complexe d'Œdipe par le complexe de castration.

Sous l'influence de l'envie du pénis, la fille se détache de la mère à laquelle elle reproche de l'avoir mise au monde avec ce « manque ». L'envie du pénis se substitue par le désir d'avoir un enfant du père : la fille prend alors le père comme objet d'amour. Dès lors elle s'identifie à la mère, et, voulant la remplacer auprès du père, se met à la haïr. (Chemana, 1995)

On peut également noter que la fille s'identifie indirectement au père; en effet, la fonction paternelle chez la fille consiste à lui faire découvrir le rôle complémentaire de la mère, celui de femme et ainsi, assurer l'acquisition d'un modèle de féminité (Porot, 1965).

En ce qui concerne les motifs de la « résolution » du complexe d'Œdipe chez la fille, Freud (1914, 131) considère qu'ils ne sont pas clairs : « Le motif de la destruction du complexe d'Œdipe chez la fille nous échappe. La castration a déjà produit son effet qui a consisté à la contraindre à la situation oedipienne. Le complexe d'Œdipe [...] peut être abandonné lentement, être liquidé par refoulement, ses effets peuvent être longuement différés dans la vie mentale normale de la femme ».

II.6. La formation du Surmoi :

Le surmoi est une structure développée à partir du moi, par intériorisation des interdictions et des exigences d'abord parentales que l'enfant rencontre au cours de son développement, et plus exactement durant la résolution du complexe d'œdipe. Il correspond au système des interdictions, des idéaux et des normes, distinguant « ce qui est bien » de « ce qui est mal », ce qui est socialement accepté de ce qui ne l'est pas, c'est-à-dire le système par rapport auquel l'individu se juge et juge les autres. La règle du surmoi représente donc le rapport à l'autorité.

Le surmoi se décline sous deux formes :

- Le surmoi comme idéal du moi, où l'enfant intériorise le modèle à suivre : « Faute d'avoir pu posséder pleinement ses parents (les avoir), l'enfant va s'astreindre à leur ressembler (à être comme eux), à être ce qu'il ne pourra jamais avoir, à travers l'idéal du moi. » (Raffy, 2000).

- Le surmoi comme instance d'interdiction et de refoulement, qui incarne la conscience morale résultant de l'imprégnation des valeurs sociales et culturelles de la famille et du groupe social dans lequel évolue l'enfant.

Widlöcher (1965) a défini la notion d'autorité et d'interdit dans la fonction paternelle par rapport à la problématique oedipienne. Il précise que le père détient le rôle d'agent de l'interdiction oedipienne, c'est-à-dire qu'il est celui qui interdit le rêve de la possession exclusive de la mère. Selon lui, « la constitution du surmoi dépend dans les deux sexes du dépôt dans la conscience de l'enfant de cette conscience morale qui est d'abord incarnée par le père » (778). L'enfant attribue alors au père les prohibitions, les interdits, les obligations, les ordres...

Duché (in Porot, 1965) montre que l'enfant attend effectivement l'autorité de son père, mais que celle-ci ne doit pas se manifester sous forme d'autoritarisme, de despotisme ou de tyrannie. L'autorité exercée par le père dépend également des relations existantes entre les parents. « Une relation affective satisfaisante entre les deux parents constitue le plus sûr garant de l'autorité paternelle ».

Les repères symboliques de l'enfant sont fondés essentiellement sur le prix et l'efficacité de l'idée de loi, portée et représentée par le père ayant un nom. Le père est, à la fois, celui qui représente la loi et la culture, et qui autorise ainsi l'enfant à vivre et à naître au désir, et celui qui élève l'enfant à l'ordre symbolique, l'arrachant à la mère et à l'ordre du besoin, pour l'introduire à l'ordre de l'universel. Mais, pour ce faire, l'enfant doit se reconnaître en son père et, en portant le nom du père, se voir autorisé à toutes les identifications qui construiront son désir et sa personnalité. (Misrahi, 2001)

II.7. Développement des capacités intellectuelles

Les psychologues de l'enfance s'accordent à penser que l'intelligence se construit sur les premiers réflexes, qui provoquent sur les objets une action permettant, par réaction circulaire, de les assimiler et de parvenir ainsi jusqu'à l'activité de représentation qui est le propre de l'intelligence humaine.

Certains psychanalystes, comme par exemple Bion, Anzieu ou Gibello (in Poussin, 1993), estiment pour leur part que la mère fournit un « contenant » à la psyché de l'enfant dès les premiers mois de la vie en transformant ses émotions brutes en pensées, en « prêtant » pour ainsi dire son intelligence à l'enfant submergé par un flot de sensations qui seraient autrement incompréhensibles pour lui.

A un an, on peut observer des différences entre les niveaux intellectuels des enfants, différences en partie au moins dépendantes l'activité parentale.

En effet, une étude de Clarke-Stewart (in Poussin, 1993) montre que le niveau de développement intellectuel était plus élevé chez les enfants qui avaient avec leur père des relations à distance (jeux de regard, vocalisations...).

A trois ans, l'enfant commence à s'inscrire dans un temps comparable à celui de l'adulte, et il dispose d'une ébauche de conscience réflexive.

Le rôle du père, qui intervient traditionnellement dans la transmission (des savoirs familiaux, des normes morales...) est donc valorisé par cette évolution.

Jusqu'à six ans, la pensée de l'enfant est de nature syncrétique. Antérieur aux catégories, le syncrétisme est marqué par la prédominance de l'affectivité sur l'objectivité, de l'existentiel sur le pensable.

Le groupe familial auquel appartient l'enfant au cours de sa période syncrétique est une constellation où il importe que chacun ait sa place bien déterminée pour permettre à l'enfant d'avoir des repères fixes.

Avec l'entrée de l'enfant à l'école, le rôle des parents va changer de nature, car ils ne seront plus seuls responsables de son avenir intellectuel. Leur attitude vis-à-vis de ce changement peut être déterminante.

Le rôle parental dans le développement intellectuel de l'enfant se mesure plus à la qualité des relations qu'aux efforts consciemment déployés par les parents pour le mener sur le chemin de la réussite.

II.8. L'estime de soi

La valeur que nous nous attribuons est essentielle à notre survie. Cette valeur est déterminée par l'estimation de nos qualités en comparaison de certaines normes, mais elle est plus fondée sur l'image que nous nous faisons de nous même que sur la réalité de ce que nous sommes.

Ces images, ces normes, nous les héritons de nos parents. Ce sont donc des images parentales qui sont en jeu, ces images que l'enfant construit en transformant ce qu'il projette de la réalité parentale sur son écran intérieur, en prenant ici et là ce qui correspond à ses fantasmes, à l'interprétation de ce qu'il a perçu en fonction de ses moyens cognitifs et des états affectifs qui accompagnent sa perception

Pour Freud (1914), l'estime de soi aurait trois origines :

- Le souvenir du narcissisme infantile.
- La confirmation ou l'infirmité, par la voie de l'expérience, de l'accomplissement de l'idéal du Moi.
- Les satisfactions qui proviennent de la libido d'objet.

Pour se sentir « bon », un enfant a besoin de lire sur le visage d'un parent le plaisir du regard, la tendresse, l'émerveillement et la fierté.

III. Les troubles de la parentalité

III.1. Introduction

On repère relativement fréquemment les troubles de la parentalité lorsqu'il s'agit d'intrusion(s) violente(s) des parents sur un enfant, lorsqu'il s'agit d'actes qui conduisent à un comportement de mise en danger physique de l'enfant. Mais s'il s'agit d'une intrusion sans atteinte physique, cela peut passer complètement inaperçu alors que c'est parfois plus nocif encore que la violence physique.

L'origine des troubles de la parentalité est fréquemment liée à la relation particulière unissant les parents : parfois, dans ce rapprochement entre les deux parents, il se passe quelque chose d'assez effrayant du point de vue psychodynamique : chacun des parents va utiliser la dynamique la plus pathogène qui le liait à son propre parent.

Bien sûr, quand on observe les situations de l'extérieur, on a souvent l'impression d'une terrible répétition. Mais on ne peut pas réduire ces troubles à des répétitions transgénérationnelles, car, souvent, les liens pathologiques ou morbides qui pouvaient exister entre le parent et les grands-parents ne formaient qu'une partie des liens qui les unissaient. Dans le cas de troubles de la parentalité, c'est justement cette partie la plus malade qui a été mobilisée ou réactualisée dans la mise en relation à l'autre parent. Il peut y avoir des schémas de répétition, mais cela peut également se passer autrement. Si on oublie que ça peut se passer autrement, on ferme la réflexion. (Bouregba, 2002)

Il est toutefois à noter que les troubles de la parentalité ne doivent pas être associés à « mauvais parent » : en effet, tous les parents sont à la fois bons et mauvais parents, ils font ce qu'ils peuvent avec les moyens dont ils disposent ; les troubles de la parentalité sont souvent, pour reprendre le terme de Puyelo (in Collectif, 2001), des « parentalités empêchées ».

III.2. Quelques causes de défaillances ou de troubles de la parentalité

III.2.1. Les absences physiques

La maturation de l'enfant passe par la reconnaissance de la part de ses deux parents. Cette reconnaissance est nécessaire à la résolution du complexe d'Oedipe. Des absences trop fréquentes risquent de gêner les processus d'identification qui sont en jeu chez le garçon et chez la fille. Fréquemment, le parent qui reste tente d'assumer les deux rôles (paternel et maternel), ce qui est le plus souvent perturbant pour l'enfant.

Il faut distinguer ici, les absences quotidiennes et les absences de longue durée car elles n'ont pas les mêmes effets sur le développement de l'organisation de la personnalité de l'enfant :

- Les absences quotidiennes du père et / ou de la mère pour son travail ne sont pas perturbantes dans la mesure où elles sont équilibrées. Il ne doit pas y avoir de discontinuité.
- Les absences de longue durée présentent des inconvénients manifestes. Cependant, il est possible de pallier cela par une constante "représentation" de l'image paternelle par la mère, ou inversement de l'image maternelle par la mère.

Le Gall (1972) a réalisé une étude portant sur l'effet de longue absence du père (4 à 8 mois) dans des familles de marins. Dans certaines familles, la mère marque constamment la place du père absent, en parlant de lui, retraçant ses voyages sur une carte géographique. Elle réserve au père, les décisions importantes (achats importants, vacances). Dans ces familles, la réinstallation du père se fait avec moins de difficulté. Cependant la plupart des femmes renvoient à leurs enfants, l'image d'un père qui les a abandonnés et les laisse affronter les difficultés.

III.2.2. Les décès

Pour Le Gall (1972), l'acceptation ou non d'un décès dépend de plusieurs facteurs:

- la conception que l'enfant a de la mort.
- la personnalité de l'enfant.
- l'attitude du « parent qui reste » face à ce décès.

On observe des conduites hyper idéalisantes dans beaucoup de cas de décès d'un parent. La perte du père ou de la mère est d'autant plus traumatisante que le parent restant est insuffisant et faible face à cette situation. L'enfant se réfugie alors dans un monde de rêve où son père ou sa mère est encore présent. Dans la mesure où, le parent restant accompagne l'enfant dans cette situation, lorsqu'il peut assumer partiellement l'image et le rôle du parent défunt, le décès de celui-ci n'entraîne pas de réaction pathologique.

Le Gall (1972) précise « qu'un effet psychologique conduit l'enfant à idéaliser le père disparu bien que concrètement absent, le modèle paternel est idéalement représenté, il sert donc encore à la formation du moi et à sa valorisation ».

III.2.3. Les absences morales du père et les carences d'autorité

Nombreux sont les pères peu attentifs à la vie familiale. Ils se déchargent sur leurs femmes pour tous les problèmes éducatifs. On observe des carences d'autorité importantes. Cette notion de carence d'autorité a été étudiée par Sutter et Luccioni (1965) : « elle nous paraît comme le point d'appui indispensable aux diverses forces psychologiques pour s'harmoniser au sein de la personne. En effet, lorsque cette autorité vient à manquer, sa carence s'inscrit sous forme de symptômes qui s'organisent en un tableau assez cohérent, assez constant pour que nous ayons proposé de l'individualiser sous la désignation de syndrome de carence d'autorité ».

La démission du père, de son rôle de contrôle d'une part et la défaillance de son rôle dans la vie familiale d'autre part, entraînent un déséquilibre global chez l'enfant qui aura la possibilité de transgresser les règles.

III.2.4. Les pathologies du père ou de la mère

Les pères ou les mères atteints de pathologies graves ne peuvent assumer leurs fonctions. Ils offrent à l'enfant une image dévalorisante, faible d'eux-mêmes, le processus d'identification est donc difficile. Ils sont dans l'incapacité d'assurer leur fonction parentale.

La présence affective du parent est aussi quantitative que qualitative, ce double manque produit chez l'enfant une insécurité profonde qu'il cherche à compenser par une relation de dépendance à l'autre parent ; s'il ne peut répondre à ce besoin, l'enfant dans un tel climat affectif ne sera pas en mesure de développer une personnalité suffisamment stable.

De plus, il est à noter, comme le souligne Berger (2001), qu'une personne qui choisit un compagnon ou une compagne présentant de telles difficultés présente le plus souvent elle-même des troubles de la personnalité équivalents.

Mais le plus important, au-delà de la maladie mentale du parent, est de s'interroger sur la manière dont elle affecte la parentalité. (Rottman, 2001)

III.3. Les conséquences des troubles de la parentalité

La défaillance de la fonction parentale est le facteur essentiel de l'existence d'un trouble relationnel précoce entre le(s) parent(s) et l'enfant. L'abandon de la fonction parentale ou l'incapacité à l'assurer ne permet pas la maturation nécessaire à l'enfant. Cette carence parentale est un facteur important dans l'apparition de différents troubles psychopathologiques de l'enfant.

III.3.1. le syndrome de carence d'autorité

Les traits caractéristiques du syndrome de carence d'autorité apparaissent dans trois domaines précis:

- La personnalité :

Elle manque de stabilité et de fermeté. Les individus ont un sentiment profond d'insécurité et l'anxiété est fréquente.

- Le comportement :

Il traduit en actes les altérations de la personnalité ; les actes sont souvent irréfléchis et inachevés. Les tentatives de suicides sont assez fréquentes et interviennent comme des solutions aux difficultés les plus diverses ; pour Sutter et Luccioni (1965), elles sont un signe révélateur d'une carence d'autorité à cette condition.

- Les relations interhumaines :

Elles sont également marquées par l'instabilité. L'individu apparaît sous une fausse sociabilité de surface, il reste isolé, tout engagement durable demeure impossible.

III.3.2. Les troubles de l'organisation de la personnalité

Nous avons vu précédemment que la régulation de la distance mère - enfant conditionnait l'aptitude de l'individu à assurer son autonomie et son indépendance. La situation de dépendance réciproque mère - enfant, si elle perdure, rend préjudiciable l'avenir psychoaffectif de l'enfant. Selon Muldworf (1972), si la relation mère - enfant reste trop étroite, le développement de la personnalité de l'enfant dépendra de la personnalité de la mère. En effet, pour Mucchielli (2000), si la mère surinvestit affectivement son enfant, elle risque d'empêcher la mise en place normale du triangle œdipien et donc la bonne construction de l'identité de l'enfant dans la relation à son père (ou à un substitut paternel).

Une des fonctions du père est d'encourager son fils à le dépasser, à s'opposer à lui dans la compétition oedipienne ; lorsque cette fonction n'est pas assurée, les enfants éprouvent une angoisse importante à l'idée de s'opposer au père et se complaisent alors dans une situation de dépendance.

Pour Le Gall (1972), le manque d'image masculine propice à une identification positive, produit des personnalités insécurisées, des êtres inquiets et anxieux cherchant constamment à

être rassurés. D'après Muldworf (1972), l'insuffisance de l'image paternelle chez la fille, produit des effets contradictoires : soit identification à une mère forte avec développement de tendances homosexuelles, soit recherche incessante de l'homme « idéal », aucun n'étant en mesure de satisfaire ce besoin absolu de sécurité.

Les altérations de l'image paternelle entraînent donc des difficultés d'identification. L'enfant est alors soit inhibé, soit instable. Il est incapable de développer un sentiment d'identité stable, il doute de lui-même et à tendance à se dévaloriser. Il a peu de capacité de communication. On note fréquemment chez ces enfants, une dimension dépressive avec un sentiment d'accablement.

On peut également noter que la présence de troubles psychosomatiques est importante chez les enfants issus de milieux familiaux perturbés (Berger, 2001).

III.3.3. Les troubles du caractère et du comportement

On rencontre souvent des enfants présentant des troubles caractériels lorsque les parents ne remplissent pas leurs fonctions. Ces enfants sont instables, agressifs, hyperémotifs, anxieux, impulsifs, renfermés ou excités, coléreux...

Les enfants peuvent également manifester leur malaise au travers de comportements : ils réagissent sur un mode réactionnel et externalisent les conflits par des actes. Le Gall (1972) nous fait remarquer que 75 % des délinquants juvéniles proviennent de famille où les parents sont séparés. Mucchielli (2000) relativise ces données : en effet, les études mettant à jour ces résultats ont été effectuées sur des familles suivant une thérapie, donc sur des familles comportant des difficultés. Pour lui, la dissociation familiale a des conséquences moins importantes que la mésentente conjugale : ce qui favorise la délinquance des enfants, c'est l'existence d'un conflit grave entre les parents, que ces derniers cohabitent ou bien soient séparés.

III.3.4. Les maladies mentales

Selon Muldworf (1972), plus la déprivation parentale est grande, plus elle est survenue tôt dans la vie de l'enfant, plus le risque de pathologie mentale est augmenté. La présence dans l'entourage de figures parentales substitutives tend au contraire à diminuer ce risque.

Pour Jonah (in Louise Hanvey Consulting, 1996), une condition parentale défaillante est un facteur de risque d'apparition de troubles mentaux ; pour lui les situations propices à favoriser le développement de troubles psychopathologiques sont plus spécifiquement : les troubles psychiatriques parentaux (surtout la dépression maternelle, y compris l'alcoolisme), les discordes ou les conflits entre parents, le fait d'être témoin de violence chez les parents, un comportement criminel de la part des parents, le temps passé dans des services de garde d'enfants.

III.3.5. La déficience intellectuelle :

« Certains enfants s'éteignent et étouffent leur souffrance en s'engageant sur la voie de la déficience intellectuelle psychogène sans symptôme bruyant. » (Zaouche Gaudron, 2002).

Spitz et Bowlby (in Gaspari-Carrière, 1989) ont réalisé des observations sur des enfants séparés précocement de leur mère et placés en institution, et ont noté qu'ils présentent des attitudes d'apathie, de tristesse, une régression intellectuelle et motrice parfois massive, un affaiblissement du quotient de développement et du quotient intellectuel.

III.4. Prévention

Il existe plusieurs types de dispositifs préventifs des troubles du processus de « parentification ». Certains d'entre eux sont des dispositifs de soin, notamment en périnatalité : efforts d'accompagnement au sein même de la maternité, repérage précoce des situations de vulnérabilité, mise en place d'équipe de parentologie... Il ne s'agit pas d'un soin direct, mais de mise en relation de compétences et de savoir-faire qui, mobilisés au bon moment auprès des parents les plus en difficultés ou qui risquent de le devenir, peuvent tout à fait prévenir des troubles. Ces dispositifs reposent essentiellement sur l'établissement de réseaux.

D'autres dispositifs n'ont pas de prétention aux soins, mais une vocation de proximité. La proximité est intéressante, car elle permet parfois de balayer assez vite des crises : en effet, quand ces crises ne trouvent pas à se dire, elles peuvent avoir des conséquences sévères.

Françoise Dolto avait mis en place l'un des premiers dispositifs de proximité en créant une maison verte. Son exemple s'est aujourd'hui largement répandu. Il faut sûrement le répandre encore, car c'est un important réseau de proximité (aujourd'hui institutionnalisé) pour le parent tout-venant.

Tout dispositif qui contribue à rompre l'isolement d'un parent prévient une grande majorité des risques de dysfonctionnements, car les troubles apparaissent essentiellement quand les parents sont isolés, quand ils ne soumettent pas leur comportement au regard d'un tiers, quand ils sont réduits à eux-mêmes. Ces dispositifs de proximité sont donc d'un intérêt majeur et concourent à une mission de santé publique.

On peut également interpréter les propos de Swadener et Lubeck comme une forme de prévention : « Ce que nous devons faire, c'est créer un contexte attentif aux enfants et aux familles ; une attention qui transcende les étiquettes et les préjugés que comportent des termes comme « à risque ». Cela doit être combiné à un respect véritable pour les facteurs culturels, linguistiques, le sexe, la catégorie et d'autres aspects de la diversité humaine. Aussi simple que cela puisse paraître, nous devons traiter chacun comme un être humain, sans dire de lui qu'il est « à risque », « voué à l'échec », etc. Des êtres humains « prometteurs », ayant besoin de notre attention, de notre confiance et de notre foi : c'est peut-être là en réalité le seul moyen de commencer à transformer une « nation à risque » en une génération future « prometteuse » (Swadener et Lubeck, in Louise Hanvey Consulting, 1996)

Les dispositifs de prévention ne sont toutefois pas suffisants, ou n'ont pas été présents au moment où le lien parent(s) - enfant(s) l'aurait nécessité. En effet, il existe des situations qui s'opposent au maintien de la présence de l'enfant avec ses parents : la séparation est alors inévitable et nécessaire.

Dans ces situations, la question du placement peut se poser : il faut alors s'interroger sur la nécessité de séparer un enfant de ses parents pour préserver son développement psychique et intellectuel... (Berger, 2001)

IV. Séparation parents - enfants et placements

IV.1. Introduction

Les travaux des cinquante dernières années dans les domaines médical, psychologique, psychanalytique et sociologique, ont permis de prendre conscience des risques des séparations précoces, et ainsi d'éviter le retrait de l'enfant de son milieu familial lorsque se présentent des difficultés sociales, sanitaires, éducatives ou psychologiques, auxquelles ne s'ajoutent pas de troubles graves de la parentalité. Actuellement, les placements sont envisagés dans le cas de dysfonctionnement important de la relation parent - enfant qui met en danger leur intégrité physique et psychique. (David, 2001). De plus, le placement est souvent le résultat d'échecs successifs d'autres mesures, et le parcours des enfants placés est bien souvent émaillé de multiples ruptures non élaborées (Navès et Cathala, 2000).

Pour Puyelo (in collectif, 2001), un enfant placé est un enfant « déplacé » : on déplace un enfant car il n'a pas de place, ou il n'a pu trouver sa place, et que sa famille n'a pu lui en trouver une. Pour cet auteur, la place est un concept fondamental dans le jeu familial : l'important c'est d'avoir une place, un lieu pour exister.

Pour lui, la fonction du placement est de favoriser une distance, et donc de favoriser une fonction tierce. Mais la difficulté des enfants placés est qu'ils ne peuvent réellement se séparer, n'étant pas sûr de conserver leurs objets d'amour en se séparant.

En France, les raisons les plus fréquentes ayant nécessité une séparation de l'enfant et de sa famille sont l'existence de carences éducatives importantes, de difficultés psychiques des parents, de conflits familiaux ou encore d'un alcoolisme ou d'une toxicomanie chez l'un et/ou l'autre des parents, de maltraitance (abus sexuels, sévices corporels...)...

Les facteurs ayant conduit à la séparation sont donc multiples ; les principales causes de placement, d'après Navès et Cathala (2001), sont les suivantes (des plus importantes aux moins prégnantes) :

- Fugues.
- Carences éducatives.
- Problèmes médicaux pour l'enfant.
- Ressources financières.
- Mineure enceinte.
- Difficultés psychologiques ou psychiatriques des parents.
- Conflit familial.
- Alcoolisme, toxicomanie.
- Maltraitance : inceste, abus sexuels, sévices corporels...
- Absentéisme scolaire ou difficultés scolaires lourdes.
- Troubles du comportement.
- Logement.
- Tentatives de suicides.
- Maladie des titulaires de l'autorité parentale ou de l'un d'eux.

IV.2. But d'un placement

L'accueil familial est la prise en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance, d'un mineur ou d'un majeur de moins de 21 ans, accueilli au sein d'une institution, ou de la famille d'une assistante maternelle agréée pour l'accueil permanent.

On entend donc par accueil familial :

- L'accueil de l'enfant.
- L'accompagnement de l'enfant, de sa propre famille et de sa famille d'accueil par l'équipe éducative et administrative du service de l'Aide Sociale à l'Enfance.

Dans la mesure du possible, les objectifs du placement doivent être précisés avant tout placement et constituer un but que l'enfant, sa famille, la famille d'accueil et les travailleurs sociaux cherchent à atteindre ensemble.

L'accueil familial est un moyen pour un enfant de s'épanouir, de se structurer, éventuellement de retourner chez ses parents, de devenir autonome ou de trouver une famille d'adoption. En règle générale, l'accueil familial vise au maintien des liens familiaux en vue d'un éventuel retour ou à permettre à l'enfant de ne pas se couper de sa famille et de ses racines. Dans d'autres cas l'accueil familial peut aider l'enfant à accepter la disparition de ses parents et à s'intégrer le cas échéant dans une nouvelle famille.

L'intérêt de l'enfant devant primer, il est important de porter un regard objectif sur toute situation et de la voir plus comme difficile que mauvaise.

IV.3. Les différents statuts du placement

L'admission d'un mineur au service est généralement consécutive à une période difficile rencontrée par sa famille naturelle. Cet enfant est confié au service de l'Aide Sociale à l'Enfance sous les statuts suivants :

- Dans le cadre d'un « accueil provisoire », il est directement confié au service par ses parents. En principe, la durée de son placement est limitée. Ses parents peuvent demander son retour à tout moment.
- Dans le cadre d'une « mesure de garde » (articles 350 et 375 du code civil), il est confié par le juge des enfants qui a retiré momentanément aux parents l'exercice de leur droit de garde. Dans ce cas, si les parents souhaitent le retour de leur enfant, ils doivent en faire la demande auprès du juge des enfants.
- Les pupilles de l'état constituent une troisième catégorie de placement pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance sous l'autorité du conseil de famille.

Il convient de noter que des changements dans la situation juridique du placement peuvent intervenir. Il arrive qu'un « accueil provisoire » se transforme en « mesure de garde ».

Dans le cas d'un désintérêt total des parents ou de leur décès, un projet d'adoption peut être envisagé pour un enfant pupille de l'état. Dans ce cas la famille d'accueil doit être prioritairement consultée. Lorsque le jugement d'adoption est prononcé par le tribunal, l'enfant n'a plus aucun lien avec l'Aide Sociale à l'Enfance. Il prend le nom de ses nouveaux parents qui en assument totalement la responsabilité morale et financière.

IV.4. Les répercussions psychologiques d'un placement

Mais une séparation, en soi, ne résout rien ; elle protège l'enfant, mais ne traite pas la souffrance liée aux carences ou traumatismes subies (Roussel, in Collectif, 2001). Berger (2001) décrit trois principes essentiels de la question du placement :

- « - La séparation protège physiquement l'enfant, mais ne traite pas les difficultés psychiques engendrées par les traumatismes subis. Elle ne soigne pas forcément les dispositifs de défense mutilants pour son développement qu'il a mis en place précocement, souvent dès les premiers mois. Un abord thérapeutique concomitant est donc toujours nécessaire.
- Comme l'a souligné David (1988), la séparation peut être traumatique et nocive en elle-même si elle ne s'accompagne pas d'un « traitement », c'est-à-dire de la mise en place d'un dispositif précis d'écoute et d'accompagnement de l'enfant avant, pendant, et après la situation. Il concerne l'élaboration des émotions suscitées chez l'enfant par la mise à distance de ses parents, et par son placement dans une famille d'accueil ou une institution.
- Il existe de nombreuses modalités de séparation, plus ou moins complètes. »

« La séparation, en tant que stricte mesure de protection, ne suffit pas à résoudre les difficultés engendrées par le dysfonctionnement précoce des liens familiaux » (David, 2001, 32). En effet, les enfants confrontés à des troubles importants de la parentalité mettent en place des processus défensifs primaires pouvant entraîner, faute d'aide et de soin, des conséquences sur la construction de leur personnalité, leur sentiment d'identité, leur différenciation et leur représentation de l'autre, leur intégration sociale et leurs activités scolaires et périscolaires (David, 2001). Mais il est toutefois difficile de démêler les conséquences directes des dysfonctionnements parentaux sur les enfants, de celles du placement. L'impact traumatique peut donc s'effectuer à divers niveaux, être en rapport avec différents facteurs, et entraîner des conséquences à la fois à court, moyen et long terme (Mazet, 1988, 249-250).

Après une séparation, l'enfant, qui avait investi, internalisé des repères, des liens, doit en reconstruire de nouveaux : cela constitue un deuil. Dans ces cas, l'enfant, obligé de renoncer à ses références antérieures, obligé de s'en recréer de nouvelles, peut « sombrer dans la neutralité affective qui absorbe plus ou moins l'expression de ses sentiments et de sa révolte, vécus comme dangereux, source possible d'hémorragie narcissique » (Lani, 1985, 32).

Corrélativement, l'absence physique du parent (ou des parents) « est vécue comme une perte d'autant plus angoissante et annihilante que la différenciation entre soi et l'autre se fait mal » (David, 2001, 34). L'enfant, face à ce lien fragilisé, est alors sujet à des angoisses d'abandon pouvant entraîner des processus défensifs régressifs. Le but du placement est alors d' « Aider l'enfant et ses parents à découvrir qu'il est possible d'établir une distance sans se perdre et que chacun peut s'en trouver mieux » (David, 2001, 35).

De plus, cette angoisse d'abandon entraîne fréquemment un désir régressif de relation fusionnelle avec l'entourage, ou, à l'inverse, des situations où l'enfant se rend insupportable pour son entourage, afin de tester leur affection, confondant endurance et affection (Lani, 1985).

On peut aussi repérer la présence du déni chez les enfants placés, Le déni constitue un système défensif opérant fréquemment dans le cas de carences infantiles, surtout si elles sont accompagnées de séparation parents enfant. Il correspond à un mécanisme de défense contre l'angoisse, consistant à nier la réalité : le sujet transforme les faits réels, pénibles ou anxiogènes, en refusant de les reconnaître ou en leur substituant des faits imaginaires opposés. Ce mécanisme est bien illustré par Freud lorsqu'il décrit le processus du déni comme un clivage du moi, défini pour lui comme un maintien en même temps de deux attitudes contradictoires : l'une tenant compte de la réalité et l'autre la rejetant. Freud a donc écrit à propos du déni, qu'au lieu d'une unique attitude psychique, il y en a deux : l'une tient compte de la réalité alors que l'autre, sous l'influence des pulsions, détache le moi de cette dernière (Freud, 1905/1987 ; Berger, 1997).

Berger (1997, 105) relie ce clivage à l'idéalisation des parents : « une partie du psychisme du sujet nie ce que l'autre a ressenti et maintient des images parentales idéalisées », ce clivage représentant alors un mécanisme nécessaire à la survie psychique de l'enfant.

Ce mécanisme de clivage est à relier avec la culpabilité de l'enfant, du fait de sa difficulté à renoncer à une image idéalisée de ses parents : « L'enfant s'accuse d'être à l'origine de ce qui le déprime, soit ici d'être la cause de la séparation de ses parents, de son abandon, ou de leurs négligences éducatives (...) Comme l'objet perdu, couple ou parent, est idéalisé, incritiquable, le sujet ne peut diriger contre cet objet la colère qu'il éprouve, et il la retourne contre lui-même sous forme d'une autocritique, d'une auto-accusation sévère. (...) L'auto-accusation prend fréquemment la forme d'un sentiment plus ou moins caché de honte sur son origine », les parents étant considérés comme non présentables, et encore une fois l'enfant a tendance à retourner sur lui l'atteinte narcissique humiliante (Berger, 1999).

Ils présentent donc une pauvre image d'eux même, avec un profond sentiment de honte (Bigras, in Perspective Psychiatrique, 1988). L'enfant placé, auquel on ne s'intéresse pas, sera enclin à se dévaloriser : ils ont souvent l'impression d'être méchants, dépourvus de qualités ou peu attachants, ce qui se traduit par un niveau extrêmement faible d'estime de soi (Varia et coll., 1996). De plus, ce déni de leur valeur leur permet de poursuivre l'idéalisation des parents : ce n'est pas ses parents qui l'ont rejeté, c'est lui qui ne méritait pas d'être aimé (Lani, 1985)

On peut aussi noter que ces dysfonctionnements familiaux entraînent des failles profondes en ce qui concerne la transmission et l'intégration d'un modèle d'autorité parentale, et même des lois qui régissent les rapports sociaux. L'enfant n'intègre donc pas les « limites du pouvoir pris sur l'autre et par l'autre » (Barudy, 1992).

L'importance des pulsions agressives marque le comportement et les relations aux autres. Les difficultés d'expression verbale et de symbolisation, la tendance aux passages à l'acte peuvent faire craindre des difficultés d'adaptation. De plus, ces enfants, aux prises avec de multiples problèmes psychologiques et comportementaux, ont souvent du mal à entretenir de saines relations avec les autres. La victimisation altère les aptitudes sociales et limite la capacité d'empathie, deux facteurs essentiels à l'établissement de relations satisfaisantes avec les autres (Feldman et coll, 1995).

Ce mauvais maniement de l'agressivité peut conduire à une hyperactivité : cette hyperactivité rend difficile leur adaptation dans un milieu de vie différent qui prend en compte leur besoin, mais qui leur impose des règles de vie contre lesquelles ils se révoltent ; à terme, leur intégration sociale peut s'en trouver compromise (Rouyer, Drouet, 1994).

L'isolation peut également constituer un système défensif spécifique de l'enfant carencé. Ce terme recouvre deux sens : le premier définit l'isolation comme la séparation d'une représentation et de l'affect qui lui est associé, et le deuxième correspond à une séparation artificielle entre deux pensées ou deux comportements qui en réalité sont liés, leur relation ne pouvant être reconnue sans angoisse par l'enfant, ce qui mène fréquemment à la reproduction transgénérationnelle. (Ionescu, Jacquet, Lhote, 1997).

L'enfant peut également réagir, selon les cas, sur un versant dépressif, où les perturbations de son comportement seront des tentatives de guérison par régression, la régression étant « un processus de l'organisation libidinale du sujet qui, confrontée à des frustrations intolérables, ferait retour pour s'en protéger, à des stades archaïques de sa vie libidinale et s'y fixerait en vue d'y retrouver une satisfaction fantasmatique » (Chemana, 1995, 283). Ce concept est employé pour montrer qu'un retour (souvent transitoire) à une étape du développement antérieur peut se produire dans le cas où le passage d'une étape à une autre aurait été vécu comme un traumatisme, comme un bouleversement insupportable (Berger, 1997 ; Ionescu, Jacquet, Lhote, 1997).

Une autre évolution peut être la maturité précoce sur certains plans : l'enfant pose des questions inhabituelles pour son âge ; cette maturité peut également amener l'enfant à produire un discours adulteïde et une parentification du comportement. Cette maturité peut être un réflexe de survie qui a permis à l'enfant de se débrouiller précocement pour s'échapper, se défendre ; toutefois, les effets pathologiques ne seront pas perçus comme dérangeants, car gratifiants pour l'entourage, mais perturberont plus tard sa vie affective d'adulte (Berger, 1997).

Le sujet peut aussi réagir à la situation par la somatisation, qui désigne un mécanisme de formation de symptômes consistant en une transposition du conflit psychique et d'une tentative de résolution de celui-ci en des symptômes physiques. Les symptômes les plus fréquents relatifs aux troubles de la parentalité chez les enfants sont : troubles du sommeil, troubles fonctionnels, énurésie, encoprésie, eczéma et nanisme psychogène (Rouyer, Drouet, 1994).

Problématique

Problématique

L'enfance et l'adolescence sont des périodes de construction de la personnalité, de construction du soi. Ce développement s'effectue en rapport avec l'environnement social, affectif et culturel de l'enfant dont les parents sont les premiers représentants. En effet, l'enfant s'identifie à ses parents (consciemment et inconsciemment), à leurs valeurs, aux règles inculquées par ceux-ci, à leurs façons de gérer et de dépasser les conflits, à leurs comportements... Ainsi, l'enfant, identifié à ce modèle et soutenu par l'apport affectif et la reconnaissance sociale de ses parents, apprend progressivement à s'autoréguler, à s'adapter, à modeler son développement en fonction de ses interactions affectives.

L'identité se construit donc en articulation avec les identifications inconscientes (principalement aux parents), et présente des fonctions constructrices, défensives et adaptatives du soi. Il s'ensuit une certaine représentation de soi ou estime de soi de l'enfant, scindée en une composante psychique comportant les aspects créatifs (et donc subjectif) de l'individu, et d'une composante sociale du soi traduisant l'intériorisation des rôles sociaux

Or, certains parents ne parviennent pas à se différencier de leur enfant, ne le considèrent pas comme sujet, comme personne à part entière, mais comme objet, objet de leur désir, objet de leur toute puissance, objet de réparation, objet de maltraitance, etc., comment l'enfant peut-il se construire ?...

Cette non reconnaissance sociale, le fait de ne pas être respecté en tant qu'être humain à part entière, risque en effet de compromettre la structuration psychique de l'enfant : les parents, n'ayant pas assumé leur rôle de pare-excitation, leur rôle éducatif avec l'apprentissage des règles, des interdits et du respect, et leur rôle affectif avec le renvoi d'une image plus ou moins positive, le processus « normal » de maturation de l'enfant, dans le sens de l'intégration des différentes composantes dans un ensemble cohérent et harmonieux, est perturbé (Criville, 1988, 259-262).

Les capacités d'élaboration de l'enfant sont donc dépassées, ce qui provoque des troubles dans le fonctionnement psychique, ces troubles comportant notamment un blocage de l'activité représentative et fantasmatique pour éviter un conflit identitaire insurmontable.

Le contrôle de soi, de ses émotions, de ses conflits interpersonnels, est donc entravé, du fait du manque de soutien affectif, du manque de climat sécurisant, et engendre encore un peu plus de dévalorisation chez ces enfants, et les entraîne fréquemment à réagir sur un mode réactionnel, c'est-à-dire sur un mode où les émotions ne peuvent être contrôlées et ne peuvent donc s'exprimer que par l'impulsivité.

Ce blocage des capacités d'élaboration est également générateur d'angoisse, ce qui entraîne la mise en place de mécanismes de défenses pour protéger le moi, pour protéger l'harmonie psychique.

Shengold (1989) définit l'agression d'un enfant comme un meurtre d'âme, correspondant à la prise de possession de l'esprit, de la personnalité d'un autre, et où une stimulation excessive a les mêmes effets qu'une carence excessive. Pour lui, l'enfant, malgré les troubles provoqués par des stimulations inadéquates, attend de l'aide du parent maltraitant : « il est obligé de se fabriquer une image mentale de bon parent pour éviter dans une certaine mesure l'éclatement de sa personnalité, le clivage qui lui permettrait d'isoler le bon du mauvais. Le parent ne pouvant donc être mauvais, c'est nécessairement l'enfant qui l'est. »

Le repérage de dysfonctionnements parentaux entraînant des conséquences graves sur le développement de l'enfant et aboutit fréquemment au placement de l'enfant : en effet, les travailleurs sociaux ou la justice tente, dans un premier temps, d'aider ces familles sur le plan social, éducatif, scolaire, etc., mais si ces mesures échouent ou sont mal acceptées par la famille, la situation finit par un placement.

Dans le cas de placement, il me semble que les conflits psychiques de l'enfant resurgissent de manière importante ; on peut toutefois difficilement isoler les conséquences du placement de l'enfant sur son développement psychique, des conséquences des dysfonctionnements parentaux. En effet, dans les deux cas, on observe des perturbations au niveau de la personnalité, souvent repérée comme insécurisée et de nature anxieuse, au niveau du comportement avec la fréquence d'actes impulsifs, et au niveau relationnel avec des engagements affectifs difficiles.

Il me semble cependant que cette séparation de l'enfant et de ses parents va plus particulièrement réactiver deux paramètres de construction de la personnalité de l'enfant, ou plus exactement deux conflits participant à l'élaboration de sa personnalité, à savoir une

remise en question, une réflexion sur la place de chacun dans le cercle familial, la recherche d'une place, avec en parallèle la mobilisation d'angoisses d'abandon.

En effet, comme le souligne Puyelo (in collectif, 2001), un enfant placé est un enfant « déplacé » du fait de son manque de place (ou de sa place inadaptée) dans le cercle familial. L'enfant va donc, durant le placement, tenter de se construire une place, des repères, en engageant une réflexion particulière sur sa place dans sa famille, et la place de chacun dans celle-ci : il va tenter de construire, ou de reconstruire son roman familial.

Corrélativement à cette recherche de place, l'enfant va se trouver confronté à d'importantes angoisses d'abandon : en effet, l'enfant se représente souvent le placement comme un abandon subjectif (surtout si la séparation n'a pas été travaillée, élaborée au préalable), d'autant plus que le lien avec ses parents est fréquemment fragilisé.

Partie clinique

I. Suivi de l'enfant

I.1. Nécessaire travail en réseau

L'histoire de l'enfant en situation de placement se déroule en permanence sur plusieurs scènes, notamment la scène institutionnelle et la scène familiale, dont tous les acteurs ne doivent pas oublier que l'enfant doit occuper le rôle principal, en s'engageant à la construction d'un fil organisateur, afin de ne pas en faire une scène éclatée (Roussel, in Collectif, 2001).

I.1.1. La communication dans les institutions du secteur sanitaire et social

Pour Leavitt (in Petit et Dubois, 1998), aucun réseau ou aucune forme de communication n'est idéale : « personne n'a encore trouvé une structure qui favorise en même temps, et au plus haut point, la rapidité et l'exactitude des opérations, la souplesse de l'ensemble, et le bien-être moral des participants ».

Beaujean (1998), psychologue, psychanalyste et thérapeute familial, montre bien cette impossibilité de communication idéale, notamment dans le secteur sanitaire et social.

Pour lui, l'équipe de travail est un milieu entre l'institution et la société d'où naissent forcément des pressions.

Il illustre alors ces pressions, ces difficultés de communication à travers un tableau récapitulant les effets positifs et les effets négatifs du travail en équipe, l'équipe de travail étant considérée comme :

- Un lieu d'échange des informations sur les patients.
- Un lieu de réparation des blessures faites par le travail lui-même.
- Un lieu d'acquisition d'expériences professionnelles.

Tableau sur « ce qu'on serait en droit d'attendre d'un travail d'équipe et sur les formes stériles », de Beaujean (1998):

EN POSITIF	EN NEGATIF
A augmenter les performances de mon outil de travail notamment grâce à des échanges multiples.	Annuler la diversité des outils de travail et transformer les compétences en outil de rivalité.
A encourager chacun à jouer des rôles multiples et à évoluer vers des compétences nouvelles, mais en hiérarchisant les tâches en fonction des buts à atteindre.	A se référer à une hiérarchie rigide où on attend du chef une décision et une distribution des tâches qu'il optimise le rendement (c'est le chef pris en otage).
Gérer les divergences et désaccords, les représentations multiples possibles et favoriser les différences.	Fixer une représentation unique pour se mettre d'accord ensemble sur une ligne pour favoriser artificiellement la cohésion et maintenir la dépendance.
Etre humble, donner une chance au désir, faire confiance à l'inattendu et à l'avenir.	Mobiliser sur des vérités. Relever des défis. Peur de l'avenir et de l'inattendu.
Motivation liée à l'évolution, à la découverte, à de nouveaux questionnements.	Défendre son gagne-pain et se protéger de ses ignorances.
C'est un espace d'interaction en redondance avec la situation qu'elle analyse.	C'est un espace de contrôle et de surveillance.

On peut également noter que l'intervenant est souvent confronté à de multiples obstacles pour émettre ou recevoir le message :

- Hostilité pouvant exister entre les membres d'une organisation.
- Les méthodes parlementaires (sortes de conventions sociales) pouvant affecter les réunions formelles.
- Le rapport hiérarchique pouvant restreindre la communication.
- Les stratégies de pouvoir propre à la détention d'information.
- Les méthodes paperassières.
- La pression temporelle.

I.1.2. L'indispensable interaction psychologue / équipe dans les institutions du secteur sanitaire et social

Le Foyer de l'enfance est une institution sociale dont le but est d'accueillir les enfants pour une période (théoriquement) transitoire, de leur apporter un soutien autant éducatif que psychologique, et également de les orienter dans un lieu plus adapté ; les enfants placés dans cette institution sont tous dans une situation de rupture familiale, ils vivent le traumatisme de la séparation. Cette situation de rupture est souvent accompagnée de difficultés dans la construction identitaire, elle-même générée par des troubles précoces de la relation.

Comme le rappelle Winnicott (1989), la première phase d'une psychothérapie est consacrée à créer la communication. Pour les sujets dont les difficultés reposent précisément sur des carences ou des distorsions de la communication primaire, cet objectif peut devenir l'axe même de la thérapie.

Le rétablissement de la communication ne repose pas forcément dans un suivi psychologique, mais d'avantage dans la présence de communication dans l'équipe qui entoure l'enfant : pour Grimaud (1998), la qualité de l'écoute du psychologue est en rapport avec la qualité du système d'interactions environnant.

En effet, si un praticien entretient des conflits dans son équipe, ou utilise son exercice de la psychothérapie pour s'absenter des réunions relatives au projet individuel des enfants ou au projet d'établissement, il ne pourra maintenir une écoute utile au patient.

D'autre part, le manque de communication au sein de l'équipe peut entraîner une certaine dérive indirecte du dispositif, à savoir lorsque la thérapie d'un enfant décharge les autres parties de l'institution de développer leurs réponses spécifiques à son égard, comme si l'équipe craignait de « réaliser un empiètement et de transgresser un tabou ».

Notons de plus que le psychologue ne pourra soutenir un travail d'aide et de soutien s'il est en conflit avec son équipe, ou s'il considère l'institution comme mauvais objet, car cela la ramène à induire une situation psychotisante où l'équipe est scindée, morcelée en plusieurs morceaux. (Grimaud, 1998)

Toujours dans cette optique de l'indispensable interaction entre le psychologue et l'équipe, on repère fréquemment, dans les équipes d'institutions sociales, une sorte de rivalité entre fonctions éducative et psychothérapique, rivalité lourde de conséquences pour les enfants puisqu'elle altère les compétences institutionnelles à produire repères et sécurité pour les enfants. C'est pourquoi le psychologue doit participer à l'élaboration des pratiques du quotidien : en effet, le premier rôle du psychologue confronté à la souffrance subjective de l'enfant est, avant tout, de restaurer quelques contenants de base, voire d'en créer de nouveaux ; ce n'est qu'à cette condition qu'une demande peut émerger, et donc qu'un suivi ou un soutien psychologique peut être instauré.

L'institution, proposant un réseau de relations potentielles, apparaît en même temps comme une structure multi transférentielle pouvant être utile pour soigner les sujets souffrant de graves difficultés identitaires. En effet, un contexte répondant à une multiplicité de transferts aide le sujet à réorganiser ses vécus les plus archaïques.

Par exemple, un enfant peut présenter des contenus déstructurés en séance avec le psychologue, alors que l'équipe éducative constate qu'il va mieux et que son rapport à la réalité s'est nettement amélioré.

Ceci montre que l'accueil institutionnel a permis à cet enfant de transférer ses différents niveaux d'organisation psychique et de les mettre en relation grâce à un dispositif institutionnel lui-même dialectisé. Les aspects hétérogènes de la réalité qu'il vivait alors dans la réactivation des fantasmes archaïques de morcellement peuvent maintenant lui paraître susceptibles d'une organisation interne sur le modèle analogique de l'organisation institutionnelle.

La pratique de la psychothérapie en institution doit donc nécessairement être articulée et mise en complémentarité avec d'autres pratiques, sans recherche de dominance.

Le point commun aux différents aspects du projet individuel de l'enfant (dont la thérapie) est de permettre à l'enfant de refonder une autre expérience de lui-même. Si cette idée a un sens, alors un placement fonctionne aussi comme un prélude du lien humain. Il ne s'agit bien entendu pas d'amener l'enfant à faire table rase de son passé, mais de lui proposer la sécurité et la reconnaissance sur lesquelles vont s'appuyer les changements dans son système de représentation.

I.1.3. Vers un langage commun entre les différents professionnels du secteur sanitaire et social

La méconnaissance réciproque entre les différents intervenants du secteur social est tout à fait dommageable aux enfants, adolescents et adultes qui ont à la fois besoin de soins et d'accompagnement éducatif et social. La réalité de chacun de ces mondes a heureusement beaucoup évolué, encore faut-il que chaque camp accepte de découvrir l'autre, ce qui est la moindre des choses quand on s'occupe de personnes en difficulté...

On peut toutefois noter que cette perspective de travail en réseau dans le secteur social est récente en France.

Le travail en réseau suppose que les différents professionnels de chacune des filières se connaissent, apprennent à travailler ensemble, coordonnent leur action autour de projets communs.

Il faut donc faire évoluer les pratiques, pour cela il est nécessaire de construire, ensemble et tous professionnels du secteur médico-social confondus, un langage commun, une mise en commun des savoirs et des expériences. Pour cela, il faut également réfléchir à la circulation des compétences d'un secteur à un autre, et donc aux ajustements nécessaires et possibles entre les pratiques.

Perrenoud (2001) a réalisé beaucoup de travaux sur le travail en réseau dans l'enseignement, précisément pour qu'un langage commun entre professionnels soit appris dès le moment de la formation initiale, pour se donner les moyens de faire évoluer les métiers en parallèle aux transformations de leurs conditions d'exercice.

I.1.4. Nécessaire travail avec la famille

La fréquente absence des parents dans l'institution, et donc dans le suivi psychologique de leur enfant, pose le problème de l'adhésion de l'enfant à un suivi psychologique ...

La tendance actuelle dans les institutions sociales pour enfants et adolescents tend actuellement à intégrer les parents au projet de l'enfant, mais ce travail avec les parents est encore difficile du fait de la mauvaise représentation que les parents ont des institutions

sociales où leurs enfants leur ont été *enlevés*, et du fait de la mauvaise représentation que les travailleurs sociaux ont des parents, les considérant souvent comme *tout mauvais*.

Toutefois, pour Berger (2001), l'idéologie du lien familial amène à trop exiger des parents en leur demandant d'être des parents à temps complet, ce qui les empêche d'exercer leurs capacités de parentalité partielle. Ainsi, pour lui, la mise en œuvre d'une séparation est indissociable de la question des modalités du maintien des liens entre parents et enfants.

Pour Plantet (2000), il faut faire le lien entre l'enfant ou l'adolescent, qui perd brutalement ses repères, et son nouveau lieu de vie, sous peine de tomber dans la violence institutionnelle.

Pour cela, l'assimilation des parents au projet de l'enfant ou de l'adolescent est importante.

La question d'inclure ou non les parents dans le projet de l'enfant ou de l'adolescent divise toutefois les professionnels ; les représentations de la parentalité entraînent une confrontation de plus en plus violente entre les professionnels et ont même gagné la sphère politique.

Mais il est nécessaire de différencier le lien de la relation, et le souci de ne pas enfermer les personnes dans leurs actes doit s'appliquer à tous les parents.

Dans le Foyer de l'Enfance, les parents sont rarement en contact avec les travailleurs sociaux intervenant auprès de leur(s) enfant(s), mais sont d'avantage présents auprès d'eux lors des visites médiatisées. Celles-ci sont généralement assurées avec la médiation d'un ou deux professionnels, le plus souvent une psychologue et une assistante sociale, et durent habituellement une heure.

Les visites médiatisées peuvent éviter la « contamination psychique », estime Berger (2001), qui dénonce l'« idéologie du lien » et prône une « parentalité partielle », car les professionnels « demandent trop aux parents » : il s'agit, en faisant fonctionner ce modèle de rendez-vous, de « protéger l'enfant de la pathologie de ses parents, d'éviter l'angoisse d'abandon, d'observer in vivo la relation parents / enfant, de tester la fragilité, la sidération, ou la force de l'enfant, de permettre aussi à ces parents et à ces enfants d'avoir, pour la première fois, du plaisir ensemble » (56-57).

Lassus, directeur général de l'Union Française pour le Sauvetage de l'Enfance (UFSE) estime que les équipes doivent avant tout discerner si le lien parent / enfant est structurant, ou au contraire destructeur ; parfois, dénonce-t-il, ce lien est maintenu « en dehors de toute évaluation sérieuse » (in Plantet, 2000) ; en effet, on est actuellement dans un « acharnement familial » où il y a une idéologie familiale, qui reste extrêmement dominante, alors que les familles sont extrêmement diversifiées (Puyelo, in Collectif, 2001).

Pour Berger (2001, 36), les visites médiatisées permettent à l'enfant de « profiter des aspects sains de ses parents, même s'ils sont limités, sans être envahi par leurs aspects pathologiques. » C'est ce qui évitera à l'enfant de rester dans une relation d'attachement pathologique à ses parents, et donc de lui permettre de nouer des « liens pas trop conflictuels avec autrui ».

De plus, « anti naturel que puisse paraître ce mode de rencontre, cette contrainte va permettre le plus souvent d'évoluer vers des moments constructifs : lorsque le parent aura acquis l'assurance que sa place de parent reste inaliénable et que la séparation n'a pas entraîné la perte de leur enfant » (Roussel, in Collectif, 2001).

Les visites médiatisées peuvent donc représenter un des moyens d'inclure les parents au projet de l'enfant, si toutefois le lien a une influence bénéfique sur l'enfant...

J'ai néanmoins noté que les parents utilisent souvent ce lieu pour parler d'eux, de leur souffrance, des problèmes qui les touchent... En effet les parents d'enfants placés sont fréquemment en grande souffrance du fait de la séparation d'avec leur(s) enfant(s), et également du fait des problèmes ayant entraînés le placement (toxicomanies diverses, troubles mentaux, limitations intellectuelles ayant entraînés des carences éducatives...).

Le temps imparti à la relative élaboration de leurs problèmes correspond à du temps en moins attribué à l'enfant ; de ce fait la possibilité d'offrir un suivi psychologique aux parents avec un psychologue non impliqué dans la visite médiatisée, avant ou après la visite, pourrait représenter un bon moyen de renforcer le lien parents / enfant(s) lors des rencontres, qui seraient alors exclusivement destinées à leur communication...

1.2. Ma pratique du suivi individuel

1.2.1. La première rencontre

Avant même d'engager un suivi psychologique avec un enfant, un adolescent ou un adulte, il est nécessaire de « créer la demande » : en effet, les enfants ou les adolescents placés au Foyer de l'Enfance *doivent* rencontrer au moins une fois une psychologue de l'institution, mais ont rarement une demande de suivi psychologique.

Cette première rencontre est donc essentielle, les propos de Pedinielli (1994) le confirmant : « l'efficacité d'un entretien dépend du type de rencontre entre le psychologue et le sujet. »

Lors de cette première rencontre, j'explique alors aux enfants ou aux adolescents que je reçois que c'est une prise de contact où nous allons nous présenter.

Je commence alors par clarifier :

- mon statut dans le Foyer de l'Enfance : stagiaire psychologue réalisant un mémoire pour ma dernière année d'étude.
- le rôle essentiel du psychologue :
 - * lieu d'écoute des événements touchant le sujet, autant positifs que négatifs.
 - * lieu d'écoute des sentiments, ressenties, touchant le sujet, autant positifs que négatifs.
 - * lieu où le sujet peut exprimer « tout ce qu'il veut », « tout ce qui lui passe par la tête ».
- l'article primordial du code de déontologie, à savoir que je suis tenue au secret professionnel. Je nuance toutefois cet article en expliquant que je peux donner mon avis aux éducateurs sans toutefois dévoiler le contenu de nos rencontres, et que je suis tenue d'effectuer un signalement s'il y a danger pour le sujet ou pour ses pairs.
- le cadre de nos rencontres :
 - * fréquence de nos rencontres : à choisir avec l'enfant ou l'adolescent (généralement une fois par semaine), avec la possibilité de modifier ultérieurement la fréquence.
 - * déroulement de la séance : l'enfant ou l'adolescent peut utiliser la parole, le dessin, le jeu, l'écriture, ou autre, et peut apporter des objets durant nos rencontres.
 - * description du cadre spatial, surtout avec les enfants ayant des troubles du comportement, à savoir ce que l'enfant peut utiliser dans le bureau, et ce qu'il ne peut exploiter.
- le fait qu'il est libre de venir ou de ne plus venir, mais qu'il est tenu de venir s'il s'y est engagé, ou au moins de prévenir s'il ne vient pas :
 - * pour le responsabiliser face à ses engagements, puisque, pour Sillamy (1995, 224), « la responsabilité [...] exige [...] que l'on soit libre de ses actions : on n'est responsable d'un acte accompli sous la menace physique ou la

contrainte morale ». De plus, nous pouvons faire le parallèle avec les propos de Ledoux (1998/1999, 29) : « Situé comme être de parole, égal de l'adulte, individu à part entière, sujet de son désir et non objet de soins, l'enfant n'a pas à être pris en analyse au nom de critères normatifs ou pathologiques. Il peut refuser une cure analytique. Il n'a pas à être pris par un adulte rapté pour parler, jouer, sans être conscient du métier de psychothérapeute » : l'homme est un être parlant et c'est dans un espace de langage que se fait toute rencontre.

* et également en accord avec les principes généraux du Code de Déontologie des Psychologues, à savoir que « toute personne doit pouvoir s'adresser directement et *librement* à un psychologue ».

Une fois ce cadre posé, l'enfant ou l'adolescent est invité à faire le récit de ce qu'est ou de ce qu'a été sa vie, de ce qui l'a amené à être placé au Foyer de l'Enfance. Il choisit de dire ou de ne pas dire ; ce qu'il estime important de nous dire sera particulièrement signifiant, et la façon dont il nous le dit l'est tout autant.

L'enfant ou l'adolescent choisit ensuite de poursuivre ou non nos rencontres, avec bien sûr la possibilité de changer d'avis.

I.2.2. Ma pratique du suivi psychologique individuel

Pour Klein, l'histoire de l'enfant et son environnement sont peu pris en compte, alors que Dolto relève tout ce qui de l'extérieur du sujet peut influencer le monde interne de l'enfant (in Ledoux, 1998/1999).

Je situerais ma pensée « entre les deux » :

- étant donné, d'une part, que la pratique du métier de psychologue dans une institution telle que le Foyer de l'Enfance ne permet pas d'avoir toujours accès à toutes les informations, tous les événements importants de la vie du sujet.
- étant donné, d'autre part, que le plus important réside dans la « vérité du sujet » qu'un dossier ne peut contenir, les faits marquants la vie d'un sujet pouvant ne pas être relevés car considérés comme anodins pour un Autre...

Le cadre des rencontres est défini au minimum, c'est-à-dire qu'il y a un contrat implicite, oral, où autant l'enfant ou l'adolescent que moi sommes tenus à un respect mutuel et à un engagement mutuel.

Les supports du suivi psychologique sont assez larges, de façon à ce que le sujet puisse exprimer le plus « large éventail de fantasmes et d'expériences vécues » (Klein, 1981) : ainsi l'enfant ou l'adolescent parle, mais aussi joue, dessine, découpe, écrit, pour ensuite parler sur « ses objets de transferts » (selon les termes de Dolto) s'il le désire et s'il le peut...

Les adolescents accèdent relativement facilement (en apparence) à la parole ; et les enfants utilisent fréquemment un support matériel : en effet, pour Klein, « les enfants ne peuvent pas associer de la même manière que les adultes parce que l'angoisse oppose une résistance aux associations verbales » (in Ledoux, 1998/1999, 31).

Le cadre assure la contenance, et la non-directivité permet l'expression directe du sujet dans des langages variés...

Le support du suivi psychologique, dans ma pratique, réside en premier lieu dans l'adaptabilité du psychologue à la particularité du sujet qu'il reçoit, avant même l'utilisation d'un quelconque matériel...

Vient alors la question essentielle du transfert et du contre-transfert...

1.2.3. Le transfert et le contre-transfert

Pour Sillamy (1991/1995), le transfert est un « processus psychologique, lié aux automatismes de répétition, qui tend à reporter sur des personnes ou des objets apparemment neutres des émotions et des attitudes qui existaient dans l'enfance. En pratique psychanalytique, [c'est une] relation affective que le patient établit avec l'analyste, inadaptée à la situation thérapeutique réelle et déterminée par d'anciennes structures anachroniques. » (265-266)

En dehors du cadre de l'analyse, le phénomène de transfert est omniprésent dans les relations, que ce soit dans les relations professionnelles, hiérarchiques, amoureuses, etc... (Chemana, 1995)

Le transfert correspond donc au déplacement des investissements, attesté par la cure, de l'environnement infantin à la personne de l'analyste (Kaufmann, 2001).

Le terme de transfert a été introduit par Weber (in Kaufmann, 2001), en 1834, en vue de désigner la « facilitation » d'une activité par l'exécution antérieure d'une tâche analogue. Dans son application à la relation thérapeutique, elle dérive des développements que Rudolf Kleinpaul lui a donnés en 1884, afin de caractériser la mutation du langage de geste en un langage de mot, et plus généralement le ressort des variations sémantiques.

Héritier de la tradition de Max Müller et d'Arsène Darmesteter, Kleinpaul, en effet, ne s'est pas limité à transposer au plan d'une psychologie individuelle l'analyse des effets de métaphore et de métonymie considérés comme les ressorts de la vie inconsciente des langues; il n'a pas seulement généralisé de ce point de vue la notion même d'un «langage», mais il a désigné dans le «transfert» le ressort de ce développement sémantique (in Kaufmann, 2001).

1.2.4. Le secret professionnel

L'assurance du secret professionnel est un prélude indispensable à l'établissement d'un suivi psychologique ; en effet, il instaure un rapport de confiance entre le professionnel et la personne qui se confie.

Pour Cornu (2000), le secret professionnel correspond à « l'obligation pour les personnes qui ont eu connaissance de faits confidentiels, dans l'exercice ou à l'occasion de leurs fonctions, de ne pas les divulguer hors les cas où la loi impose ou autorise la révélation du secret. »

Toutefois, les institutions, et plus particulièrement les institutions du secteur sanitaire et social, travaillent de plus en plus en équipe ; en effet, partager avec un autre professionnel des informations concernant un sujet peut être nécessaire à la continuité d'une prise en charge, ou peut contribuer à la pertinence et à l'efficacité d'une prise en charge.

L'interdisciplinarité existant actuellement pose donc le problème du « secret partagé ». Comment faire avec ces deux notions antinomiques de secret professionnel et de secret partagé ?...

Le thème du secret partagé est un sujet délicat qui fait l'objet de vives polémiques puisque, même s'il peut apparaître indispensable, il demeure pour certains une grave entorse au respect du secret professionnel.

Pour Frison-Roche (1999), divulguer ce qui tient du secret professionnel « relève du soliloque d'avantage que de la communication » ; en effet, pour elle, « un autre professionnel n'est pas n'importe qui : il est au contraire, pour le professionnel, un autre soi-même [...]. Dès lors, on pourrait soutenir qu'un professionnel qui confie à un autre professionnel un secret qu'on lui a apporté, ne méconnaît pas sa charge. Il a parlé à lui-même. »

II. Le cas de M. ou l'impensable de ses abandons

II.1. Anamnèse

II.1.1. Les abandons

II.1.1.1. Le premier abandon

M. est né en 1994 ; il porte le nom de sa mère qu'il a connue jusqu'à l'âge d'environ trois ans, et dont il a conservé des « lettres d'amour » (d'après les termes des éducateurs)) lui étant destinées.

M. a été placé dans une famille d'accueil depuis les premiers mois de sa vie; seul son statut au sein de cette famille a changé au fil du temps : accueil provisoire - mesure de garde - pupille par l'article 350. Il témoigne un réel attachement à cette famille.

II.1.1.2. La tentative d'adoption et le deuxième abandon

M. est déclaré pupille de l'état en avril 2000. Depuis début 2001, l'adoption est « préparée et parlée » avec M. et sa famille d'accueil, par la pédopsychiatre du Centre Médico Psycho Pédagogique où M. est suivi depuis février 2000 pour troubles du comportement, instabilité, débordement comportementaux. La famille d'accueil n'est pas dans une démarche d'adoption et ne souhaite pas adopter M., d'autant que ses problèmes comportementaux sont importants.

M. est d'accord pour être adopté, et commence alors à rencontrer régulièrement sa « future famille d'adoption », de mi mai à fin juin 2001, pour l'intégrer de façon permanente début juillet 2001. Il est à noter que l'enfant naturel de la famille d'adoption a à peu près le même âge que M..

M. constate vers mi juillet qu'il n'a plus sa place dans son ancienne famille d'accueil : il n'a plus sa chambre, un autre enfant (un bébé) l'occupe ; à compter de ce moment, le comportement de M. se détériore et ses relations avec la famille d'adoption deviennent très conflictuelles : violences, insultes à l'encontre de sa future mère adoptive par rapport à l'enfant de la famille adoptive, provocations verbales, dénigrement systématique... M. exprime clairement qu'il renonce à l'adoption, et exprime également son souhait de retourner dans sa famille d'accueil, ce qui n'est pas possible.

A travers ce comportement agressif, M. semble se placer en position de mauvais objet. En effet, M., abandonné deux fois, une première fois par sa mère biologique, et une deuxième fois par sa famille d'accueil, c'est-à-dire par ceux qu'on pourrait nommer ses « parents de cœur », paraît éprouver de la culpabilité face à ses deux abandons, et se place alors dans cette position de mauvais objet. En effet, il est difficile pour un enfant de huit ans d'élaborer le pourquoi de deux abandons : le fait que M. se place en position de mauvais objet semble, d'une part correspondre à un mécanisme de répétition, mais également à un mécanisme de culpabilité où M. se considère comme mauvais objet pour conserver une image positive de ceux qu'il aime.

De plus, le fait d'entrer dans une famille où il y a un enfant naturel d'environ le même âge que M. peut très certainement le renvoyer à sa propre histoire par identification : pourquoi cet enfant du même âge que lui a une famille stable, une identité stable, et pas lui ?...

Enfin, on peut supposer qu'après ces deux abandons, M. ne souhaite plus investir de relations affectives avec une famille, pour éviter de souffrir d'un abandon futur possible.

L'enfant naturel de la famille d'adoption est également déstabilisé par le comportement de M., il ne supporte plus les injures et les attitudes de M. vis-à-vis de ses parents, et exprime lui aussi le souhait de renoncer à l'adoption ; il ne veut plus que M. dorme dans sa chambre, ni dans sa maison...

M. est alors placé au foyer le 20 juillet 2001 dans le cadre d'un séjour de rupture avec la famille d'adoption.

II.1.1.3. Le troisième abandon

Le 23 juillet 2001, M. retourne dans sa famille adoptive pour rompre définitivement avec celle-ci le 19 septembre 2001 : il retourne alors au Foyer de l'Enfance.

II.1.2. A la recherche d'une place

II.1.2.1. L'arrivée au Foyer de l'Enfance

A son arrivée au Foyer, M. est placé dans le groupe des petits (0 - 7 ans).

Les premiers jours, M. observe tout le monde. Il a tendance à rechercher le contact de l'adulte et se met à l'écart du groupe. Son intégration se fait difficilement du fait de son approche provocante et perturbatrice du jeu des autres enfants. Il se fait souvent rejeter, et, lorsqu'il est en conflit avec les autres enfants, il n'hésite pas à les insulter. Il aime entrer en compétition avec ses camarades et surtout être le plus fort : il a besoin de se valoriser.

M. recherche une relation quasi fusionnelle avec l'adulte, certainement considéré comme représentant parental, ce qui induit de fortes relations de rivalités avec les autres enfants, à rapprocher de la rivalité fraternelle.

On peut également relever son inquiétude par rapport à sa situation et à son avenir, en effet, il parle de sa situation avec les adultes :

- « *C'est malheureux à sept ans et demi ce qui m'arrive !* ».

- « *Si je dois aller en famille d'accueil, j'en connais une, Monsieur et Madame X.*

(ancienne famille d'accueil de M.) ».

II.1.2.2. La détérioration du comportement

M. reçoit la visite de son ancienne famille d'accueil environ une fois par semaine. Quand il les a revus pour la première fois depuis son placement au Foyer, en octobre 2001, il a été très heureux, leur a demandé des nouvelles de tout le monde, leur a fait visiter son lieu de vie, et a été très triste de leur départ. Depuis, le comportement de M. est de plus en plus difficile dans toutes les structures où il est reçu.

Au niveau du Foyer :

- M. est très provocateur, il met souvent l'adulte en difficulté par ses agissements perturbants tout le groupe d'enfants. Lorsqu'il se trouve en situation d'opposition, ce sont des avalanches d'insultes, de menaces avec gestes à l'appui qui déferlent. Il peut être dangereux pour les autres enfants dans ces moments de « crise ».
- Il se confie moins spontanément qu'auparavant, et emploie la provocation et l'agressivité pour exprimer son mal être. Il fuit toute explication, mais semble toutefois malheureux de se conduire ainsi.
- En relation duelle, il peut être « adorable », s'intéressant à tout, cherchant à faire plaisir et à être agréable ; il est en perpétuelle quête affective.

Au niveau de l'école :

- Depuis dix huit mois, c'est la cinquième école qu'il fréquente du fait des changements de lieux de vie dont il a été l'objet.
- La maîtresse constate que M. est beaucoup moins disponible pour les apprentissages, alors qu'il a de certaines capacités pour apprendre ; il est actuellement dans une attitude provocante où il fait le maximum pour attirer l'attention : il recherche le conflit, il enfreint les règles, il agresse physiquement et verbalement les autres enfants, il met en difficulté les enseignants qui se sentent « désemparés » quant à la conduite à tenir.
- Mi janvier 2002, l'école ne veut plus recevoir M. dans son établissement. Un dossier à la Commission Départementale d'Education Spécialisée est amorcé pour une orientation en Institut de Rééducation. En attendant M. bénéficie d'un instituteur à domicile quelques heures par semaine.

Au niveau du Centre Médico Psycho Pédagogique : M. rencontre une pédopsychiatre, depuis février 2000 pour troubles du comportement, instabilité, débordement comportementaux. A partir de mi novembre, il refuse de la rencontrer, et s'il est forcé à y aller, il ne parle pas.

II.2. Mes rencontres avec M.

II.2.1. La première rencontre

Après m'être présentée à M., et lui avoir expliqué mon rôle, je lui demande de se présenter. Il me fait part des causes de son placement au foyer : il devait être adopté.

Après avoir posé l'objet de son placement, il parle alors de sa mère biologique en ces termes : « *J'ai quitté ma mère. J'étais né, j'avais une semaine. Je l'ai quittée pour toute la vie, je sais même pas si je la reverrais* ». M. se place donc en position de coupable de l'abandon, et non de victime de l'abandon : c'est lui qui quitte sa mère, et non l'inverse !

Puis il explique qu'il s'entendait bien avec sa famille d'accueil et que la séparation est « *dure* », et également qu'il « *n'aime pas par amitié* » sa famille d'adoption.

M. semble donc situer les places respectives des personnes de son entourage, et se présente spontanément comme un petit garçon au milieu de ses trois pôles : mère biologique, famille d'accueil, famille d'adoption. Toutefois il est conscient de ne pouvoir se situer dans aucun de ces trois pôles : il n'a sa place nulle part...

Débuté alors un jeu autour d'un briquet (ne fonctionnant plus) trouvé dans le bureau : il commence par le retourner dans tous les sens, tente de brûler une feuille de papier pour en faire une imitation de parchemin, m'explique qu'on peut brûler des cigares, du papier, du gazon, etc., ... Puis il découpe un papier et essaie de l'enflammer, fabrique un gros cigare, « m'explique » les dangers d'être fumeur, et enfin parle du cirque où les animaux sautent dans des cerceaux enflammés.

Après ce jeu autour du briquet, M. cherche de la réassurance en vérifiant que j'ai bien écrit ce qu'il a dit, ce qu'il a fait, et surtout si j'ai bien écrit son nom de famille, seule forme identitaire stable pour lui...

Il pose beaucoup de questions sur mon identité ; où j'habite, quel âge j'ai, combien d'années d'étude j'ai fait, si je suis mariée, si j'ai des enfants...

La question de son nom de famille, et les interrogations sur moi semblent très importantes pour lui ; à travers ses demandes, il semble que M. essaie de « s'identifier » et « d'identifier » l'autre, de trouver une place à chacun, de sécuriser le cadre...

Puis il en revient au briquet en me disant que sa mère biologique fumait... Quand je lui demande s'il s'en rappelle, il me répond : « *Un peu, un tout petit peu, elle m'a fait naître, elle m'a fait manger* ». Sur ce, il construit de nouveau un gros cigare, encore plus gros que le premier... M. semble avoir d'importants mécanismes de défense face à ce que Gruyer, Fadier-Nisse et Sabourin (1991) nommerait comme une « situation impensable » ; il peut donc évoquer son abandon, mais ne parvient à exprimer les sentiments associés à sa situation.

En ce qui concerne sa famille d'accueil et sa famille d'adoption, il « *ne doit pas trop en parler* » parce que « *c'est ses affaires* ». Quand je lui explique qu'il dit ce qu'il veut, il dit : « *Je l'aime beaucoup, elle était bien puis... Je l'aime beaucoup, très très...* ».

Puis, comme pour éviter de penser à cette situation impensable pour lui, il repart sur le briquet : « *Dès que je vois des briquets, j'ai envie de brûler du papier* ».

Il en revient toutefois à parler de sa famille d'accueil : « *Surtout elle fumait pas, c'était très bien... Puis je l'aimais beaucoup... Tu l'as marqué que je l'aimais beaucoup trois fois* (M. a répété trois fois qu'il aimait beaucoup cette famille) ?... »

Ce jeu autour du briquet, qui revient plusieurs fois lors de notre rencontre, et qui se reproduira également au cours de la rencontre suivante, semble représenter un évitement de M. face aux situations qu'il ne peut élaborer car génératrices d'angoisses trop importantes.

Après cela il dessine un monstre au bic bleu « *Je vais te dessiner un monstre* », (cf. annexe 1) : c'est un monstre très dangereux avec des pieds en vers de terre. Puis il dessine un deuxième monstre : ces deux monstres « *font de la bagarre parce qu'ils s'aiment pas, ils sont pas amis* ». Il me demande ensuite si j'aime les monstres, lorsque je lui répond par la négative, il répond : « *Moi j'adore parce que c'est bien... ça fait peur* », en précisant que ça fait peur sauf à lui... Ce dessin semble signifier l'importante angoisse générée par les conflits conscients et inconscients de M., avec une possibilité de retournement en son contraire repérable dans « *Moi j'adore (les monstres) parce que c'est bien... ça fait peur* ».

Sur le verso de la page (*cf. annexe 1 verso*), il dessine un bonhomme, puis le transforme rapidement en vampire qui lance des boules enflammées sur une maison : « *Je la dessine vite parce que j'aime pas trop dessiner des maisons... La maison est rigolote, on dirait qu'elle veut être méchante... Il est triste, il attaque, boule fatale...* »

Ce dessin montre toute l'ambivalence de M. face aux maisons représentant certainement les différents abris familiaux... Ce dessin me semble très révélateur de la problématique de M. : le fait qu'il ne souhaite pas s'investir dans le dessin d'une maison peut signifier qu'il ne veut plus s'investir affectivement dans une nouvelle famille, pour ne pas risquer un nouvel abandon. De plus, cette maison humanisée dans le sens où M. lui attribue des sentiments (rigolote, méchante), et l'agressivité de la fin de l'histoire met à jour le ressenti de M. face aux différents abandon dont il a été l'objet, l'angoisse qu'il ressent, l'ambivalence de ses sentiments face à ses différents abris familiaux qui sont rigolos et méchants à la fois, l'insécurité dans laquelle il tente d'évoluer.

L'intégralité de cette rencontre tourne autour de la recherche d'une place, la recherche d'une identité. En effet, il se présente d'emblée au carrefour de trois hypothétiques appartenances, pour finir par se raccrocher à la seule stabilité identitaire qu'il a connu : son nom de famille... Cette importance identitaire vaut également pour son interlocuteur dont il veut connaître un maximum d'informations...

M. est en grande souffrance face à ces multiples ruptures, son angoisse est très importante au vue de sa constante recherche de réassurance au cours de l'entretien, et également au vue de ses dessins, qui, même s'ils commencent bien, ne peuvent que finir mal... M. est au prise avec des sentiments opposés, ambivalents : d'un côté il ne veut plus s'investir dans des relations affectives génératrices d'angoisses trop importantes, trop destructrices, et de l'autre il recherche avidement une relation fusionnelle à l'adulte, ou du moins à toute personne pouvant symboliser un représentant parental.

II.2.2. La seconde rencontre

Lorsque je vais chercher M., il ne veut pas venir... Je lui explique qu'en effet il n'est pas obligé mais que j'aimerais savoir les raisons qui le poussent à ne pas venir... M. ne me donne aucune réponse, et commence à se « *battre gentiment* » avec deux filles de son âge... Je lui

dis alors que je m'en vais puisqu'il ne souhaite pas me voir et lui demande s'il veut qu'on prenne un nouveau rendez-vous, ou s'il préfère ne plus me rencontrer... Il semble étonné de cette proposition, s'agite, puis décide de venir lorsque je commence à partir...

M. semble tester le cadre de nos rencontres, et donc la fiabilité, la sécurité du cadre, mais son attitude peut également révéler une hésitation entre s'investir dans une relation et prendre le risque d'être abandonné, ou refuser la relation et se préserver d'un nouvel abandon.

Dès son entrée dans le bureau, il trouve deux briquets, et tente d'enflammer du papier, puis mes cheveux ! Un des deux briquets fonctionnant aléatoirement, je lui explique que c'est dangereux et qu'il faudrait reposer les briquets... A son refus, je reviens sur le contrat implicite initial en lui expliquant que s'il ne veut pas respecter les règles, je ne peux continuer... Il semble ne pas vouloir entendre, donc je le renvoie vers son groupe, mais il se calme pour pouvoir rester...

M. teste une nouvelle fois le cadre, lorsque la limite est atteinte, il se contient pour préserver la relation : il oscille entre une position de mauvais objet induisant son rejet, et une position de bon objet pour conserver la relation. M. est dans un important clivage par rapport aux relations qu'il instaure avec ses pairs, que ce soit lors de nos rencontres, dans sa relation aux éducateurs, dans sa relation aux enfants, dans sa relation à sa maîtresse...

Cette rencontre est la première depuis la rentrée des vacances de Noël, je lui demande alors de raconter ses vacances, il ne veut pas...

Il veut alors dessiner, du moins il veut me faire dessiner... une maison... Je lui dessine alors une maison qu'il reproduit sur son propre dessin, en y ajoutant Pikachu qui attaque la maison (cf. annexe 2)... Au dos de cette page (cf. annexe 2 verso), il dessine Morest (un autre Pokemon) qui attaque : il m'explique que c'est un Pokemon qui envoie des « boules fatales et endormantes », et que c'est un « Pokemon pas beau et mal aimé »...

On voit ressurgir son angoisse par rapport au thème de la maison : M. se rend compte qu'effectivement il n'a plus de maison... Le fait qu'il reproduise une maison que j'ai dessinée, et qu'il ne la crée pas de lui-même peut représenter une prise de distance supplémentaire face à cette maison représentante de ses abris familiaux : il ne s'investit que partiellement dans la production de celle-ci, même s'il souhaite la dessiner. L'agression de la maison peut, de son côté, correspondre à une identification à l'agresseur : cette hypothèse est renforcée par le verso du dessin où M. représente un Pokemon « pas beau et mal aimé ».

En effet, le dessin de Morest, au dos de la maison, peut être à rapprocher de la culpabilité de M. par rapport aux multiples abandons dont il a fait l'objet, et dont il peut se sentir responsable : c'est parce qu'il est « *pas beau et mal aimé* » qu'il attaque la maison, et c'est ainsi qu'il est abandonné.

Il me montre ensuite ses « pogs » avec beaucoup de fierté, puis désire partir... M. est d'accord pour qu'on se revoie la semaine suivante...

II.2.3. Fin des rencontres

M. refuse de me rencontrer par la suite...

Ces refus vont de pair avec l'augmentation de ses troubles du comportement : il met à l'épreuve l'adulte jusqu'à l'extrême ; il se place en situation de mauvais objet... M. ne parvient plus à penser cette situation trop douloureuse et s'enferme un peu plus chaque jour dans la violence, dans une sorte d'expression non verbale signifiant « agresser pour ne plus l'être »...

II.2.4. Le bilan psychologique

Mi janvier 2002, M. ne va plus à l'école : la directrice ne veut plus le recevoir...

L'équipe du Foyer constitue alors un dossier pour la Commission Départementale d'Education Spécialisée en vue d'une orientation en Institut de Rééducation.

Dans ce cadre, la psychologue du Foyer doit faire passer un bilan psychologique à M. ; nous effectuons le bilan à deux : la psychologue fait passer les épreuves à M. pendant que je prends les notes...

Dès le début, M. se positionne dans la toute puissance : il impose l'endroit de passation, c'est-à-dire la salle télévision, où il se concentre sur tout l'environnement de la pièce, sauf le bilan... La psychologue parvient à la faire asseoir et à débiter le test du Pattenoire...

Pattenoire est présenté comme un garçon de huit ans, avec deux frères jumeaux du même âge... Les parents sont bien perçus...

Après avoir décrit le frontispice, M. remarque qu'il existe deux doubles dans les planches du Pattenoire : Tétée 1 et Tétée 2...

Puis il ne veut prendre aucune planche... Il prend quand même Trou mais ne dit rien...

A travers ces prémices, on peut se rendre compte d'une certaine rivalité fraternelle de M. face à l'objet maternel, et également de sa solitude, de ce manque d'objet maternel avec trou...

Il explique alors : « *Je suis un imbécile parce que je ne vais pas à l'école... parce que j'ai fait le con... parce que j'avais envie parce que j'ai craqué... S. (éducateur) a craqué, il m'a foutu une gifle. J'y suis pour quelque chose...* »

Après cela son regard reste sur Chèvre, planche de l'étrangeté de l'objet maternel...

Ensuite il commence véritablement le test en prenant Bataille : « *Le fuyard va cafter... Les parents vont aller aider les deux, les séparer...* »

Puis M. ne parvient plus à continuer, et part dans de la violence physique s'accroissant : d'abord il nous jette des crayons dessus, puis s'enfuit avec le matériel du Pattenoire et des objets personnels de la psychologue, puis nous donne des coups de pieds...

Nous arrêtons l'épreuve...

M., dans cette épreuve projective, semble être confronté à trop de violence face à ses sentiments, à trop d'affects pénibles et actuellement inélaborables, sans accès possible à la symbolisation.

II.2.5. Les rencontres informelles

M. ne souhaite plus me rencontrer dans un cadre formel, mais vient parfois me parler lorsque je suis dans le parc. Il tourne toujours autour de questions identitaires, avec notamment beaucoup de questions sur l'origine de son prénom, et sur l'origine du mien.

M. ne désire plus de rencontres officielles avec moi mais a des difficultés à supporter que je reçoive d'autres enfants : il rentre alors dans le bureau, essaie de s'immiscer dans la rencontre... Je lui explique donc l'impossibilité de recevoir deux enfants en même temps, en lui laissant toujours l'ouverture de se rencontrer ultérieurement... M. commence alors à

m'insulter et à faire semblant d'être violent, c'est-à-dire qu'il fait le mouvement d'un coup de pied par exemple, et qu'il arrête juste avant.

M. veut donc rester dans une relation fusionnelle avec l'adulte, et ne supporte, à ce titre, l'intervention d'aucun autre enfant dans sa relation.

A travers ces brèves rencontres, on peut constater la souffrance de M. par rapport aux abandons dont il a été l'objet : devant ce manque de repères, il tente tout pour se créer un cadre fiable, même si ces tentatives sont maladroites :

- Il tente d'établir des liens aux adultes, mais le mode fusionnel qu'il recherche ne permet pas un investissement fiable pour les deux partis : en effet, l'adulte ne peut répondre à la demande de M., et celui-ci se perçoit comme (symboliquement) rejeté.
- Il s'accroche véritablement à son identité, c'est-à-dire à ses nom et prénom.

II.3. L'orientation de M.

M., suite au bilan d'orientation adressée à la CDES, est orienté dans un institut de rééducation.

Cette orientation a été plébiscitée par le foyer de l'enfance dans le sens où :

- M. a besoin d'un cadre plus fiable que le foyer, avec un groupe de personnes plus ou moins immuables ne le renvoyant pas sans cesse à l'histoire de ces abandons.
- M. n'a pas actuellement la possibilité d'investir des liens affectifs avec une autre famille, d'où le choix d'une « structure non familiale ».

Le week-end, M. est hébergé au foyer de l'enfance.

II.4. Analyse clinique

M., après ces multiples abandons, recherche une identité à travers son nom et son prénom, seule identité stable et légitimée depuis sa naissance, et également à travers l'identité des autres. C'est le seul moyen qu'il a trouvé pour parvenir à se différencier d'autrui, pour trouver son identité propre, pour trouver sa place. M. ne peut donc s'accrocher qu'à ses nom et prénom, bribe d'identité bien incertaine pour construire sa personnalité, d'autant plus que cette identité ne perdurera pas dans le cas d'une adoption plénière.

On peut également noter que ce manque de repères ne permet pas à M. de se structurer, et l'amène même à l'empêcher de penser, ses changements de comportements relationnels et d'investissement scolaire le montrant. C'est à travers son comportement, à travers le fait qu'il teste les limites de chacun, qu'il tente de trouver un contenant à ses angoisses d'abandon, un contenant sécurisant. De plus, ce manque de cadre n'a pas permis à M. d'avoir un modèle d'autorité fiable, M. n'a donc pas intégré de limites suffisantes et réagit sur un mode réactionnel : de ce fait, il éprouve des difficultés d'adaptation dans les structures dans lesquelles il est accueilli, avec l'ensemble de ses pairs.

On peut également constater que M. se place en position de mauvais objet, se dévalorise, afin de ne pas décrédibiliser les seules figures d'attachement qu'il possède... Ces figures d'attachement peuvent objectivement être considérées comme défaillantes, ce qui nous amène aux propos de Berger (1992) : un enfant ne peut se détacher que d'une relation satisfaisante...

Enfin, l'importante angoisse d'abandon de M. ne lui permet pas d'investir des relations saines avec ses pairs : il recherche soit la relation fusionnelle du nourrisson avec sa mère, tentant d'échapper à ses angoisses par cette régression, soit l'obtention de satisfactions archaïques qu'il n'a pu encore acquérir, par la maîtrise de la relation, la toute-puissance, la maîtrise représentant une défense contre des angoisses archaïques très présentes.

M. a donc besoin d'un cadre stable, sécurisant, mais ne peut pas actuellement s'investir dans une nouvelle relation familiale, n'ayant les ressources pour faire front à l'éventualité d'un possible nouvel abandon.

III. Le cas de R. ou le conflit dépendance / indépendance

III.1. Anamnèse

III.1.1. L'adoption

R. est né en 1985 au Chili, et semble avoir été abandonné très tôt. Il a d'abord été placé dans une famille d'accueil maltraitante (selon ses dires), puis dans un orphelinat.

R. a été adopté à six ans par monsieur et madame F, sans aucune préparation ; le premier acte de parents de monsieur et madame F. a été de changer son prénom.

R. est arrivé en France avec d'importants problèmes de santé nécessitant de nombreux soins de la part de la mère.

Nous avons toutefois très peu d'éléments sur la vie de R. avant son arrivée en France, ses parents et lui-même évitant le sujet. Les quelques éléments recueillis le seront ultérieurement lors d'un entretien dans le cadre du suivi psychologique. Les éléments sur la demande d'agrément de monsieur et madame F. sont également difficiles à réunir...

III.1.2. La vie de R. en France

III.1.2.1. Les soins

R. a été soigné, au sens médical, pendant la majeure partie de son enfance en France. Ce n'est qu'à partir du moment où son état de santé n'a plus nécessité de soins que ses relations avec ses parents se sont dégradées.

III.1.2.2. Les relations de R. avec sa famille

Les relations entre R. et son père semble être très pauvres, le père semblant « s'effacer derrière sa femme », lui laissant son objet de réparation.

Les relations entre R. et sa mère sont ambivalentes dans le sens où un réel attachement est présent entre eux, mais ne trouve à s'exprimer que dans le conflit.

Les problèmes relationnels de R. et ses parents ont commencé avec l'arrêt des soins, et avec le désir de prise d'indépendance de R..

III.1.2.3. Le contrat avec les parents

Au mois de septembre 2001, R. entre pour une semaine au Centre d'Accueil de Crise. Devant les difficultés de R. et de ses parents pour communiquer, un « contrat » est établi entre eux, en présence des soignants. Ce contrat est basé sur le principe de respect de l'autre, avec d'une part le respect de R. de l'autorité des parents (horaires de sorties, horaires de télévision...), et d'autre part le respect de ses parents, et plus particulièrement de sa mère, pour son intimité (frapper avant d'entrer dans sa chambre, ne pas « fouiller » dans ses affaires, ne pas écouter les messages de son téléphone portable...), et également le respect des promesses qu'ils font. Ce contrat a fonctionné durant quelques mois, jusqu'à ce que, semble-t-il, la mère de R. l'ait rompu...

A partir de ce moment, R. ne respecte plus aucunes consignes de ses parents, rentre tard, se met en danger, est absent du collège, et se fait renvoyer pour violence sur un professeur.

III.2. La demande d'accueil provisoire au Foyer de l'Enfance

Les parents, dépassés par la situation, n'osent s'opposer fermement à R. de peur de ses réactions, qui, semble-t-il, peuvent être violentes. Le père est en demande d'une aide éducative afin de rétablir le dialogue familial et l'autorité paternelle.

La mère est très anxieuse : elle a toujours peur qu'il arrive le pire à R.. Son angoisse pourrait être à rapprocher de la perte de son frère cadet alors qu'il était sous sa surveillance.

Du fait de son extrême anxiété, elle a « offert » un portable à R., mais finalement elle ne supportait pas qu'il soit toujours allumé et que des « mauvaises fréquentations » puissent laisser des messages à son fils, messages qu'elle écoutait en cachette...

De plus, madame F. a refusé de laisser partir R. en Roumanie avec les scoots (durant l'été 2001), alors qu'il s'était fortement impliqué dans ce projet, craignant la proximité de Tchernobyl !...

Il est également à noter que lorsque madame F. est seule avec son fils, elle craint l'affrontement et dit avoir peur de lui physiquement.

R. souhaite plus d'indépendance ; son père est prêt à l'accompagner dans cette démarche, mais sa mère est beaucoup plus réservée.

R. et ses parents souhaitent une aide éducative, la présence d'un tiers leur permettant de s'exprimer plus facilement. Ils signent donc un accueil provisoire initial de deux mois, avec pour objectif de rétablir la communication familiale, et également une confiance réciproque.

III.3. L'arrivée de R. au Foyer de l'Enfance

Dès son arrivée, début février 2002, R. se présente comme un jeune « hermétique à tout dialogue et à toute relation », se réfugiant soit dans un certain mutisme, soit dans une attitude agressive.

Non scolarisé à son entrée au foyer, l'équipe éducative a opté pour une période d'adaptation et de réflexion qui s'est avérée positive car, R. s'ennuyant du fait de la scolarisation des autres adolescents, a lui-même souhaité une scolarisation. Il a alors effectué une semaine d'essai dans un institut de rééducation, qui s'est soldée par une entrée définitive en demi pensionnat pour un apprentissage de menuiserie. Cette formation plaît à R., et il semble très valorisé par ses travaux pratiques.

III.4. Mes rencontres avec R.

III.4.1. La première rencontre

Je rencontre R. pour la première fois mi février 2002, il arrive avec un air agressif, ne me regarde jamais en face et garde sa casquette comme pour mieux se cacher.

Sa première phrase est : « *Moi quand on me dit des trucs qui me plaisent pas, je tape...* »

Après cette présentation de sa part, je lui explique mon rôle, ce que nous pouvons faire ensemble, puis je lui demande de m'expliquer les raisons de son placement ; il ne veut pas répondre car « *ça l'énerve d'en parler* ». J'essaie alors de lui expliquer ce que je connais de sa situation, par rapport aux causes du placement, puis il prend spontanément la suite.

Le problème ayant amené à l'accueil provisoire en Foyer réside dans les difficultés de communication qu'il rencontre avec ses parents. R. voudrait « *faire des trucs* » avec son père mais celui-ci semble toujours trouver des raisons pour ne rien faire avec lui. Quant à la mère, R. la trouve trop exigeante et trop infantilisante (il donne l'exemple de l'interdiction d'aller en ville à vélo à 12 ans). Il explique alors qu'il n'attend plus rien de ses parents, et que c'est pour cette raison qu'il rentre à trois heures du matin, qu'il frappe quand on l'énerve, qu'il ne communique pas, et qu'il ne fait confiance à personne. Il est à noter que R. raconte ces faits sans émotion apparente, dans une sorte de neutralité affective, toujours avec son air renfrogné.

R. en vient au fait de rencontrer un(e) psychologue : il n'en éprouve pas le besoin, et en a déjà vu « *trois ou quatre* » qui ne lui ont rien apporté (d'après ces propos), il a également tenté une thérapie familiale avec ses parents : il y ait allé une seule fois car il se sentait « *cobaye* »...

R., qui ne semble pas atteint émotionnellement par ses difficultés avec ses parents, et qui ne voit aucune utilité à rencontrer un psychologue, accepte de venir la semaine suivante pour « *parler de ses parents* »...

R. semble se réfugier derrière une image de mauvais garçon ne ressentant rien pour éviter de se laisser envahir par ses émotions. Cette hypothèse semble d'autant plus à prendre en considération que R. est assez ambivalent par rapport à ce qu'il dit et à ce qu'il fait : d'une

part la situation avec ses parents ne semble pas l'atteindre (d'après ses propos et son attitudes) mais il en parle spontanément et relativement longuement, et souhaite venir la semaine suivante pour « *parler de ses parents* », d'autre part il a un air renfrogné et dit ne pas communiquer, ne faire confiance à personne alors qu'il exprime pas mal de choses pour un premier entretien (surtout avec un adolescent), et enfin il ne voit aucune utilité à rencontrer un psychologue mais accepte de revenir.

Parallèlement à cette rencontre, son intégration au sein du Foyer semble se faire positivement, et R. n'a eu aucune geste agressif depuis son arrivée.

III.4.2. La deuxième rencontre

A la séance suivante, R. arrive sans grande conviction (un peu forcé de venir par les éducateurs), mais il se met rapidement à parler. La séance est assez courte et évolue entièrement autour du thème de sa mère. Il parle alors de « *genres de crises* » de sa mère quand il était plus jeune, durant lesquelles sa mère ne se contrôlait plus et le frappait ; ces violences épisodiques de sa mère sur R. ont duré jusqu'à ces douze ans, où, semble-t-il, les choses se sont inversées, R. étant plus fort physiquement. Je l'informe que je vais en référer à l'éducateur chef, en accord avec ce que je lui ai expliqué au premier entretien, à savoir que ce qu'il dit est gardé secret sauf si la situation le met en danger ou met autrui en danger ; cela ne semble pas le déranger, au contraire... Il n'y aura aucun recueil d'information, aucune évaluation de la situation, cette famille étant actuellement suivie et étant capable de demander de l'aide en cas de problèmes.

Après le thème de sa mère, R. en vient à parler de lui en termes dévalorisants : il ne se sent « *pas intelligent avec une mauvaise tête* » mais ne développe pas... Il est clair que R. a un léger retard au niveau du langage du fait de son arrivée tardive en France, et qu'il est marqué physiquement par les sévices dont il a été victime au Chili, mais semble avoir de réelles capacités intellectuelles. Je ne lui parle toutefois pas de cela, attendant que ce soit lui qui aborde la question de son adoption, et donc la question d'avant son adoption.

En effet, R. parle de « quand il était petit », de ses parents, mais rien dans ses paroles ne peut faire penser à son adoption, elle est complètement absente de son discours.

En fin de séances, le rythme de nos rencontres n'étant pas encore officiellement fixé, je lui demande de le choisir : il semble très surpris d'avoir la possibilité de choisir, et souhaite maintenir le rythme d'une fois par semaine.

Le lien entre R. et sa mère semble perturbé, pas seulement dans le sens où il est empreint de violences, mais également dans le sens où R. se dévalorise juste après avoir évoqué ses difficultés avec sa mère. Deux hypothèses sont à retenir pour tenter d'expliquer cette dévalorisation : soit R. se dévalorise et permet ainsi à sa mère adoptive de continuer la relation de soin, de réparation avec R., sa relation avec lui semblant avoir toujours fonctionné sur ce mode ; soit R. se dévalorise par rapport à la figure maternelle pour protéger l'idéal de la mère, et expliquer son abandon.

Parallèlement, j'ai l'impression que le fait d'avoir posé un choix à R., de l'avoir responsabilisé, l'a surpris dans le sens où son entourage semble souhaiter le conserver comme dépendant et donc irresponsable ; cette responsabilisation a certainement eu un impact important sur son choix de maintenir nos rencontres, sa demande d'autonomisation ayant été entendue.

En conclusion de cet entretien, on peut aborder chez R. un début de prise d'indépendance cohabitant encore avec sa recherche de dépendance avec la figure maternelle. La mère adoptive de R. semblant vouloir conserver une relation assez fusionnelle et le père semblant « suivre sa femme », le placement de R. peut l'aider à prendre de l'autonomie à partir de la fonction tierce qu'il représente.

III.4.3. Les troisième et quatrième rencontres : le bilan psychologique

Les troisième et quatrième rencontres sont consacrées à la passation d'un bilan psychologique. J'ai proposé à R. la passation d'un bilan psychologique, en lui expliquant de manière détaillée ce qu'était un bilan ; je lui ai ensuite exposé le but du bilan psychologique : d'une part mes études nécessitaient que je fasse passer un bilan et, d'autre part, étant donné qu'il n'était pas scolarisé, cela pourrait l'aider à choisir son orientation.

Une fois que je lui explique le but de ces passations et leur déroulement, il accepte sans réticence les tests et se montre coopératif et appliqué. Il est toutefois intéressant de noter que R. a eu un moment d'affolement à l'annonce de cette passation de bilan, pensant que c'était pour vérifier qu'il était fou, qu'il était « débile »...

Le bilan psychologique était composé d'une WAISS-R, d'un Rorschach et d'un Pattenoire (*cf. annexe 3*).

R. présente un quotient intellectuel dit « normal faible » se trouvant abaissé par son niveau verbal limite, ces résultats étant à nuancer par le fait que R. a vécu au Chili jusqu'à l'âge de six ans avant d'être adopté en France.

Les points forts de R. se situent au niveau technique : il présente une bonne logique de compréhension, notamment en arithmétique, et une bonne logique temporelle.

Parallèlement, ses points à améliorer se retrouvent au niveau de son manque d'éléments culturels français, de sa difficulté à manier les concepts abstraits de la langue française, de ses lacunes dans la logique spatiale et dans sa lenteur dans ses capacités à apprendre de nouveaux éléments.

Les résultats abaissant le score de R. sont toutefois à considérer avec beaucoup de prudence, dans la mesure où il ne vit en France que depuis ses six ans, ce qui induit, en plus d'un retard dans l'acquisition du langage et de la culture française, un certain retard dans les acquisitions scolaires (R. ayant commencé les apprentissages plus tard que la norme).

R. présente donc un potentiel cognitif normal et semble tout à fait capable d'adopter un comportement efficace et adapté, autant dans sa scolarité que face aux sollicitations extérieures.

A la lumière de ces premiers résultats, on peut préconiser une orientation vers une formation impliquant des capacités manuelles, techniques et induisant un temps de formation court, orientation qui serait plus adaptée pour R., étant donné sa relative lenteur face aux apprentissages, son niveau verbal faible et ses bonnes capacités techniques.

L'analyse de son protocole de Rorschach et de Pattenoire montre que R. présente une certaine inhibition affective induisant un abaissement de son quotient intellectuel, un manque de créativité, un manque de productivité. R. présente donc des difficultés d'élaboration, de construction dues à un contexte défensif. Ses capacités intellectuelles sont donc inhibées par le contrôle émotionnel de ses pulsions considérées comme dangereuse pour l'unité de son Moi, cet important contrôle émotionnel pouvant être à relier à un vécu relationnel douloureux lié à des carences narcissiques précoces. On peut également repérer des difficultés d'adaptation aux situations nouvelles, à corrélérer avec les difficultés d'apprentissage.

Cette mobilisation défensive peut provenir d'une problématique d'identification à la figure paternelle et maternelle. En effet, autant dans le protocole de Rorschach que dans son protocole de Pattenoire, R. perçoit une image maternelle totalement insécurisante, ainsi qu'une figure paternelle menaçante et culpabilisante. On peut relier ces perceptions à l'histoire personnelle de R. : graves maltraitances dès la naissance puis abandon dans les premiers mois de sa vie, placement dans une famille d'accueil maltraitante jusqu'à six ans, placement en orphelinat, puis adoption.

Face à ses images parentales, R. met en place un système défensif pour lutter contre le danger de ses réactions émotionnelles archaïques, avec une répression des pulsions agressives. R. n'exprime pas d'affects, il lutte contre ses angoisses à travers de relativement constants mécanismes de défense. Il a un souci de maîtrise ; un souci de coller à une réalité objective. « La défense consiste ici à valoriser une réalité qui se voudrait objective contre l'émergence de représentations angoissantes et contre l'émergence des affects associés » (Chabert, 1997). Quand ses défenses lâchent, R. se trouve confronté à une certaine impulsivité pouvant expliquer en partie ses moments violents.

R. semble incapable de s'identifier aux représentations humaines, avec un trouble important dans les relations sociales ; cette difficulté d'identification aux images humaines peut être à relier à la difficulté de structuration de l'image de soi. Il présente de ce fait des troubles de la socialisation face à un environnement vécu comme dangereux et menaçant pour lui dans un contexte relationnel prégénital. Mais on peut noter une utilisation positive de la réalité externe et la possibilité de l'appréhender par une restructuration s'organisant grâce aux repères d'une image interne unifiée.

L'angoisse principale de R. semble se situer au niveau des pulsions archaïques agressives envers ses représentations parentales. En effet, R. semble présenter des relations insécurisantes à la figure maternelle, ainsi que des troubles dans la relation à la figure paternelle perçue comme dangereuse, menaçante, castratrice. R. paraît enfermer dans une relation prégénitale aux figures parentales, et semble avoir des difficultés à se situer dans ses identifications, et donc dans sa structuration. Ses instances se retrouvent alors en grand conflit, avec d'un côté le ça et ses pulsions destructrices, et de l'autre le surmoi et ses interdictions (avec ses menaces de castration). Le moi de R. semble quand même suffisamment fort pour y répondre, en maintenant des mécanismes de défense quasi-

constants ; mais l'énergie utilisée par le moi pour maintenir ce système défensif inhibe les capacités intellectuelles de R., capacités semblant pourtant totalement présentes.

III.4.4. La cinquième rencontre

R. revient du premier week-end passé chez ses parents depuis le début de son accueil provisoire. Le week-end semble s'être déroulé sans heurts, mais la communication est encore restreinte. R. dit avoir communiqué avec eux lors des trajets en voiture : sa mère lui a parlé de son travail, ce qui ne semble pas l'intéresser (« *ça me saoule quand on me parle de trucs que je m'en fous* »), et son père lui a parlé des derniers achats qu'il a effectués (« *des conneries* »). Par rapport à ces bribes de conversation insatisfaisantes pour lui, R. dit « *Maintenant ça me fait plus rien, ça fait longtemps ; ça sera soit pire, soit ça va s'arranger* ». R. est donc conscient que la situation avec ses parents est en train de changer, dans le sens où il aborde une amélioration, ou une aggravation, mais non une stagnation. On peut constater qu'il se réfugie une fois de plus dans une apparente neutralité affective (« *ça me fait plus rien* ») pour éviter d'être débordé par ses angoisses.

Je lui fais ensuite part des résultats du bilan, surtout au niveau du test de quotient intellectuel qui l'inquiétait particulièrement, en insistant sur ses points forts. Je lui explique ensuite mon interprétation des tests projectifs en me centrant sur le fait que les difficultés avec les « figures parentales » apparaissent particulièrement (dans ce cas je ne simplifie pas le terme de figure parentale au terme de parents pour, d'une part ne pas attribuer obligatoirement ses troubles à ses parents adoptifs, et, d'autres part, lui laisser une ouverture pour parler des autres figures parentales qu'il a croisées depuis sa naissance), et également ses difficultés relationnelle.

Après cette synthèse du bilan, R. semble rassuré d'avoir un QI normal, mais la suite de l'interprétation ne paraît pas, au premier abord, avoir été entendu. Pourtant c'est la rencontre qu'il va choisir pour aborder, pour la première fois et selon ses termes, l'« *avant la France* ».

Il revient en premier lieu sur le thème des violences avec sa mère : R. a commencé à être violent à partir de douze ans et pense que c'est la faute de sa mère, puis nuance « *Je sais pas si c'est sa faute, car déjà petit je commençais à être violent* ». Puis il explique que sa mère était trop protectrice et que son père lui laissait plus de liberté, en employant le passé, comme si cette relation était terminée.

Par rapport à la liberté que lui laisse son père, et au fait que le non respect des règles était une des doléances des parents lors de l'accueil provisoire de R., je lui signifie qu'il a respecté les consignes au Foyer. Il explique alors qu' « *ici il respecte la consigne car le cadre est réglo* », et que de plus, il n'y a « *plus de promesses non tenues* ».

Par rapport à celles-ci, il explique que ses parents font beaucoup de promesses qu'ils ne tiennent pas, qu'ils disent toujours oui même s'ils pensent non, et qu'il a donc pris le parti de ne plus rien leur demander, ces dires ayant été concrètement vérifiés à plusieurs reprises par l'équipe éducative du foyer, lors des visites des parents de R. sur le groupe de vie.

A travers le non positionnement des parents face à R., l'impossibilité de fixer des limites et donc un cadre fiable à leur fils, l'insécurité du climat dans lequel R. a évolué avant son adoption est en quelque sorte reproduite, même si cette insécurité se situe dans une tonalité différente.

Je demande à R. comment il envisage l'avenir par rapport à sa situation avec ses parents, R. répond : « *Je pense pas à l'avenir, je vis au jour le jour. Parfois dans le passé* ».

Il commence alors à parler de « *avant la France* » : il était au Chili, où il a eu des « *mauvais souvenirs et des bons* », les mauvais souvenirs étant qu'il se faisait « *engueuler* » parce qu'il « *faisait le con* », et les bons étant de regarder la télévision... Nous pouvons d'ors et déjà noter que R. parle d'abord des mauvais souvenirs, et que ceux-ci entraînent de la culpabilité dans le sens où R. donne sens à ses punitions par des bêtises de sa part. De plus, R. aborde son passé en employant les termes de « *avant la France* » et non ceux de « *avant l'adoption* » : on peut donc se poser la question de son investissement auprès de ses parents adoptifs.

Il explique qu'il a été placé depuis « *tout petit* », il ne se rappelle pas à quel âge, dans une famille d'accueil ; à six ans, il a été retiré de cette famille et placé dans un orphelinat, puis à six ans et demi ses parents adoptifs sont venus le chercher.

R. dit ne pas penser souvent à cette période, et commence à raconter des bribes d'histoire dans sa famille d'accueil, avec, pour la première fois, beaucoup d'émotions. Il aborde les sévices de cette famille, avec notamment des coups de fouet et des punitions dans une pièce noire. Ces souvenirs lui sont revenus lorsque son père adoptif a donné un coup de pied au chat (R. était alors âgé de 7 ou 8 ans), il a abordé ce sujet une fois avec sa mère.

Il associe cette histoire au fait que son père l'ayant giflé alors qu'il avait fait une bêtise, il « *s'est juré de ne plus accepter que quelqu'un lève la main sur lui* » et a alors commencé à se bagarrer. Il sépare les personnes en deux groupes : « *ceux avec qui je me bagarre, et l'autre non. Un que j'aime et l'autre indifférent* ». Nous pouvons une fois de plus noter l'ambivalence de R. dans le sens où la tournure de sa phrase ne permet pas de savoir clairement s'il se bagarre avec les gens qu'il aime ou envers ceux qui l'indiffèrent. De plus, il y a les gens qu'il aime, les gens qui l'indiffèrent, mais la catégorie des gens qu'il perçoit négativement n'est pas abordée. Nous pouvons émettre l'hypothèse d'une forte culpabilité de R. face à son histoire de vie avec les abandons et les sévices dont il a été victime : en effet, le fait qu'il y ait des gens qu'il aime et des gens qui l'indiffèrent, mais pas de gens qu'il n'aime pas peut signifier que pour lui, tous les gens sont aimables, et que s'il y a difficulté, cela ne peut être que de sa faute. R. se situe donc une nouvelle fois en position de mauvais objet afin de protéger les imagos parentales.

III.4.5. La sixième rencontre

Cette rencontre débute dans un contexte particulier. Depuis le début de nos rencontres, la psychologue s'occupant des adolescents rencontre les parents de R., et je rencontre R.. Nous avons dès le départ expliqué aux parents et à R. que chacun avait son lieu de parole distinct, sachant que nous discutons ensemble de leur situation. Nous avons choisi cette solution pour éviter que les parents de R., très intrusifs, s'immiscent dans le suivi de R. : je pense que c'est une des raisons pour lesquelles R. a été assidu à ce suivi, contrairement aux précédents où les parents étaient implicitement présents, puisque demandant des comptes sur le suivi. Pour illustrer les tentatives d'intrusion des parents de J., on peut donner l'exemple d'une de leurs demandes face au suivi psychologique de R. : ils ont demandé aux éducateurs que je dise à R. qu'il range sa chambre, et semble demander à R. ce qu'il dit lors de nos rencontres...

Les parents de R. souhaitent actuellement effectuer une réunion de synthèse où ils seraient présents, et plus particulièrement me rencontrer. Je ne suis pas favorable à cette demande, puisque cela va à l'encontre du cadre que nous avons défini au départ, mais je soumetts cette requête à R. afin qu'il exprime sa position. R. s'y oppose fermement, arguant que ce qu'il dit ne les regarde pas, et que sa mère « *veut toujours tout savoir, comme d'habitude* ».

La semaine suivante, R. doit partir trois semaines en cure avec ses parents, il pense qu'il va « *se prendre la tête avec sa mère* ». Pour lui, les relations entre ses parents et lui sont « *toujours pareilles* », et ont même « *empirées* » car il ne « *demande plus rien* » : l'évolution réside toutefois dans le fait que R. a été capable de dire à son père qu'il ne lui demanderait plus rien puisqu'il ne tenait pas ses promesses. Au niveau de sa mère, R. en revient au contrat qu'ils avaient signé au Centre d'Accueil de Crise, et au fait que sa mère ne l'a pas tenu.

R. dit à propos de son attachement à ses parents : « *Il est sur un fil, il faut pas beaucoup pour que je dévies d'un côté ou de l'autre.* »

R., en plein conflit interne dépendance / indépendance, a d'autant plus de difficultés avec ses parents qu'ils ne respectent pas sa demande d'autonomisation. De plus, R. étant aux prises entre ses deux positions, et ses parents tentant d'en imposer une, les conflits interpersonnels de R. sont d'autant plus exacerbés et donc plus difficilement contenables, ce qui peut faire craindre certains accès de violence de R. : en effet, R. réagit souvent sur le mode réactionnel, quand ses conflits internes sont trop importants il les externalise par de la violence.

III.4.6. La septième rencontre

R. revient de la cure avec ses parents, après trois semaines : les éducateurs, la psychologue et moi-même sommes agréablement surpris qu'il soit resté toute la durée de la cure, nous pensions unanimement qu'il reviendrait avant la fin.

La cure s'est relativement bien déroulée : R. a eu des discussions avec son père, le contexte politique du deuxième tour des élections présidentielles françaises les ayant aidé à trouver une amorce de communication ; R. est très heureux de cette communication, et pense que son père a dû se remettre en question par rapport à leur relation.

En ce qui concerne ses rapports avec sa mère, R. est déçu et pense que sa mère ne s'est pas du tout remise en question : elle continue de l'infantiliser, R. et sa mère ne se parlent pas, la mère « *saoule* » R.. De ce fait un incident est survenu durant ces trois semaines : R. a « *fait prendre la porte* » à sa mère parce qu'elle « *lui prenait la tête* », et conclut en disant « *Elle me connaît elle sait quand elle me saoule* ». Il associe ensuite au fait qu'une éducatrice lui « *prends la tête* », elle a les « *manières de sa mère* ».

R. est content de reprendre sa formation de menuiserie, pour devenir menuisier comme son grand père maternel (adoptif), avec qui il a de bons rapports, et qui semble être le seul à savoir cadrer R..

On peut également noter que lors de cette rencontre R. semble être dans la provocation : j'ai l'impression qu'il met tout en œuvre pour que je le juge, pour que je le sermonne... Cette impression est confirmée par l'équipe éducative qui le trouve également dans la provocation à ce moment-là.

Ces trois semaines de cure semblent, au premier abord, avoir été positives dans le sens où R. est resté jusqu'à la fin, et dans le sens où il a rétabli la communication avec son père. Toutefois R. revient provocant, s'exprime moins, commence à ne plus respecter les règles du Foyer de l'Enfance, insulte des professionnels (toujours les représentants de l'autorité : directrice du foyer, éducateurs...).

On peut émettre l'hypothèse que ses troubles relationnels avec sa mère influent beaucoup sur R. puisque son comportement évolue généralement en parallèle avec ses relations à sa mère.

De leur côté, les parents, comme depuis le début du placement de R., rencontrent un grand nombre de travailleurs sociaux, quasiment tous ceux qui s'occupent de leur situation. Une réunion de synthèse est effectuée afin que tous s'accordent à leur donner un interlocuteur de référence : en effet, ils semblent manipuler les différents intervenants, en donnant chaque fois ce qu'on pourrait appeler « la version qu'il convient »...

Lors de cette réunion de synthèse, la question du renouvellement de l'accueil provisoire de R. est abordée : l'accueil provisoire sera renouvelé car il n'est pas souhaitable pour l'instant d'augmenter la fréquence des rencontres entre R. et ses parents ; à la rentrée scolaire un projet d'internat à l'institut de rééducation où R. suit sa formation de menuiserie est abordé, nous ne sommes toutefois pas tous d'accord : en effet, R. n'a pas de comportements inadaptés dans cette institution dans le sens où il n'y a pas de « représentants parentaux », de « représentants d'autorité », s'il est interne dans cette institution, il sera confronté à des « représentants parentaux », ce qui risque de provoquer des comportements inadaptés de sa part dans cette institution et donc de compromettre sa formation...

Devant les difficultés de ce jeune, et devant la constatation du manque de clarté par rapport à son adoption, l'équipe aborde le projet d'effectuer des recherches quand à son histoire de vie. R. n'a jamais eu le souhait de connaître son histoire, mais il nous semble que cette proposition

pourrait l'aider à se positionner plus facilement par rapport à toutes ses figures parentales, l'aider à trouver son identité et donc son autonomie.

III.4.7. La dernière rencontre

Avant de venir une dernière fois, R. ne vient pas à plusieurs rendez vous, je lui en donne un nouveau chaque fois qu'il le souhaite.

Au bout de deux ou trois fois, il vient pour m'expliquer qu'il veut arrêter le suivi : il semble qu'il soit las de rencontrer tant de travailleurs sociaux, la responsable ASE, la psychologue... Il ne voit plus vraiment de différences entre tous ces intervenants, je tente de lui expliquer brièvement le rôle de chacun, mais il ne semble pas vraiment entendre...

Aucune amélioration ne se présente actuellement dans la relation entre R. et ses parents, et R. semble être un peu perdu au milieu de tous ces professionnels, et devant la stagnation de sa situation, voire même l'inconnu de sa situation à venir...

Une autre hypothèse est à émettre : il met fin à nos rencontres une semaine avant la fin de mon stage au Foyer de l'enfance (sachant que dès le premier entretien j'ai notifié aux enfants et aux adolescents mon départ fin juin, et que je leur en ai reparlé à partir de la fin du mois de mai), est ce réellement par rapport à cette confusion dans les rôles des différents intervenants qu'il rencontre, ou est ce pour ne pas être confronté à ce qu'il peut percevoir comme un abandon de plus ?...

III.5. Analyse clinique

Au niveau de l'histoire de R., ses souvenirs remontent à l'époque où il était en famille d'accueil au Chili, accueillant sept enfants : quatre garçons et une fille plus âgés que R., une petite fille et R. ; cette famille d'accueil est décrite par R. comme très maltraitante.

Il est ensuite placé dans un orphelinat à six ans, puis adopté par monsieur et madame F. à six ans et demi.

En ce qui concerne les problèmes relationnels entre R. et ses parents, ils semblent avoir débuter entre R. et son père vers l'âge de dix ans, et entre R. et sa mère vers l'âge de douze ans.

R. perçoit son père comme quelqu'un qui ne s'investit pas dans la relation père fils, pourtant, il semblerait qu'il ait quelques « sursauts d'autorité ».

En ce qui concerne la mère, elle est présentée comme surprotectrice, infantilisante, exigeante. R. évoque le fait que sa mère l'a déjà frappé quand il était plus jeune, dans des sortes de crises incontrôlables.

R. perçoit une image maternelle totalement insécurisante, ainsi qu'une figure paternelle menaçante et culpabilisante, perceptions pouvant être reliées aux premières relations de R. avec des figures parentales pathologiques. Face à ses images parentales, R. met en place un système défensif pour lutter contre le danger de ses réactions émotionnelles archaïques, avec une répression des pulsions agressives, cet important contrôle émotionnel pouvant être à relier à un vécu relationnel douloureux lié à des carences narcissiques précoces. Quand ses défenses lâchent, R. se trouve confronté à une certaine impulsivité pouvant expliquer en partie ses moments violents.

Le contrôle émotionnel prend toutefois beaucoup d'énergie et inhibe les capacités de R., alors que la passation d'un bilan psychologique (test d'efficiences intellectuelle – WAIS-R -, test thématique – Rorschach -, test projectif – Pattenoire -) montre des capacités intellectuelles normales avec notamment des potentialités au niveau de la logique et des capacités de créativité. Mais ses capacités sont inhibées par le contrôle émotionnel semblant induire des difficultés d'adaptation aux situations nouvelles, à corrélées avec les difficultés d'apprentissage.

On peut également noter que R. semble présenter une faible estime de soi : il se perçoit comme « le mauvais garçon » qui n'est « pas intelligent avec une mauvaise tête »...

A son retour de cure, fin avril, R. est revenu en parlant d'une amélioration de ses relations avec son père, mais il n'a pas remarqué de changement dans sa relation à sa mère : pour lui, elle ne s'est pas remise en question. Parallèlement à son retour de cure, j'ai noté des comportements de provocations en entretien, provocations semblant être à l'œuvre pour tester la fiabilité du cadre.

Pour conclure, R. a un réel attachement à ses parents adoptifs, et il est conscient que ses relations avec eux sont « sur un fil » : « Ce sera soit pire, soit ça va s'arranger, mais maintenant ça peut pas rester comme ça, ça fait longtemps ». Sa prise d'indépendance s'effectue toutefois difficilement : en effet, les premiers liens de R. avec son environnement, et plus particulièrement avec ce qui représente les figures parentales, ont été très insécurisants et ne peuvent donc permettre à R. de s'engager dans l'autonomie de manière totalement confiante ; de plus, R. semblant être l'objet de réparation narcissique de sa mère adoptive puisqu'elle ne peut entrer en relation avec R. que pour le réparer, le soigner, on ne peut demander à ses parents de l'aider dans cette démarche d'autonomisation.

R. a besoin de relations sécurisantes qu'il ne semble pas avoir eues jusqu'à présent, de relations de confiance pour pouvoir se structurer au mieux.

IV. Le cas de J.

IV.1. Anamnèse

J. est née en 1994 d'un couple connu des services sociaux, avec notamment le fait que la mère de J. a été placée au Foyer de l'Enfance. La mère de J. a été élevée par son père, et, au moment de la naissance de J., vivait avec son père et son concubin, ces deux hommes ayant une « relation étroite ». A sa naissance, J. est bien investie par ses parents.

En 1995, le couple a un deuxième enfant, L., une petite fille qui n'est pas du tout investie par la mère ; d'importants problèmes d'hygiène et de malnutrition sont constatés et amènent L. à être placée (mesure de placement) dans une famille d'accueil, la famille R.. J. demeure au foyer parental.

IV.1.1. Le premier abandon

En mai 1997, la mère quitte le domicile, en laissant J. à la charge du père et du grand père. Des visites entre L., J., et la mère sont organisées, mais sont rarement honorées ; la mère commence également à délaisser, désinvestir son premier enfant.

IV.1.2. La deuxième rupture

En octobre 1999, suite à la constatation de problèmes d'hygiène sur J., et à la suspicion d'alcoolisme du père, un placement à la carte est mis en place dans une famille d'accueil, la famille P.. Peu de temps après, J. révèle des attouchements sexuels de la part de son père et de son grand père. Une action en justice est donc mise en place et aboutit à l'incarcération du père (cette action ne conclut à rien en ce qui concerne le grand père). Le placement est alors transformé en ordonnance de placement provisoire dans la famille P..

J. présente des troubles du comportement, elle est alors orientée dans un Centre Médico-Psycho-Pédagogique pour une prise en charge par une pédopsychiatre.

J. souhaite revoir son père, ce qui aboutit à la mise en place de visites médiatisées, une fois par mois, à la sortie de prison de celui-ci. La première visite montre la culpabilité de J. par rapport à son père : elle lui demande si c'est vrai qu'il est allé en prison, et ne trouve pas cela normal.

Le grand père maternel et la mère demandent également à rencontrer J., et obtiennent également des visites médiatisées une fois par mois.

IV.1.3. Le troisième abandon

En 2001, l'équipe du CMPP est inquiète par rapport au comportement de madame P. (assistante maternelle) sur J., en effet, J. a montré des traces de coup à l'éducatrice chargée de son suivi. Celle-ci tente alors de parler à la famille d'accueil, mais la discussion ne semble pas possible, de plus J. se renferme de plus en plus sur elle-même ; J. est donc placée pour dix jours au Foyer de l'Enfance pour « faire le point », fin mai 2001.

Le lendemain de ce placement, madame P. annonce que monsieur P. est gravement malade depuis Noël, qu'il lui reste peu de temps à vivre, et qu'ils ont décidé de « vivre comme si de rein n'était ». J. ne retourne pas dans cette famille, et monsieur P. meurt peu de temps après.

Une tentative de regroupement familial avec L., la petite sœur de J., est effectuée : la famille R., famille d'accueil de L., demande un agrément pour J., mais une autre petite fille placée dans cette famille ne supportant pas la présence de J., ce projet est abandonné. J. va quelquefois passer des week-ends chez cette famille pour voir sa sœur.

J. est donc placée au Foyer de l'Enfance la semaine et le week-end, les travailleurs sociaux tentent de lui trouver un lieu de vie, mais J. est difficile au niveau du contact. Actuellement la mère a un nouvel enfant, une petite fille de un an, A..

IV.2. Mes rencontres avec J.

IV.2.1. La première rencontre

La première fois que je rencontre J., elle est placée au Foyer de l'Enfance depuis plus de six mois. C'est une petite fille qui s'exprime peu, qui semble renfermée et qui observe beaucoup.

Après m'être présentée, J. se présente de façon très brève : elle a deux sœurs (noms et âges), elle a sept ans et demi, elle est au Foyer depuis mai 2001, et elle trouve que le Foyer c'est bien... Quand je lui pose des questions pour avoir des précisions, elle reste toujours fermée, et répond généralement que c'est bien : elle est très méfiante ou très défensive...

Elle se met à dessiner, sur ma proposition ; plus précisément elle commence à dessiner après dix minutes de quasi silence où elle refuse de parler ; elle réalise trois dessins.

Le premier est adressé à son « papy » : elle y dessine son grand père et sa mère, puis écrit, en haut du dessin : « Il était une fois deux personnes âgées. Ils se disputent tous les jours, soirs et matins », puis signe et écrit « pour papy ».

Le deuxième est adressé à sa mère : d'un côté de la feuille elle écrit des chiffres et des calculs, et de l'autre elle dessine une pieuvre très tentaculaire et explique que c'est une « *pieuvre pas gentille, avec des boutons, parce qu'elle a attrapé un enfant ; un enfant nageait sous l'eau, et elle l'a attrapé* ».

Le troisième est destiné à madame R., assistante maternelle de la petite sœur de J. ; il représente « *un monsieur qui se transforme en canard, et il va nager dans l'eau puis après il y a une canne qui tombe amoureuse de lui* ».

A la fin de la rencontre, J. accepte de revenir...

Ces trois dessins peuvent correspondre à trois figures d'attachement de J..

Le premier pose la question des différences transgénérationnelles avec la représentation du grand père et de la mère sur le même plan, différences transgénérationnelles objectivement floues dans cette famille. Ce dessin semble également montrer la souffrance de J. face à une atmosphère conflictuelle.

Le deuxième dessin peut montrer d'importants troubles relationnels entre J. et sa mère, mère perçue comme dangereuse, insécurisante.

Le troisième dessin, seul dessin non chargé d'angoisse, peut correspondre à un idéal de relation auquel J. s'accroche.

IV.2.2. La deuxième rencontre

J. arrive très contrariée, elle s'est disputée avec M. (premier cas du petit garçon adoptable) et a été forcée à venir à cette rencontre par les éducateurs. Elle « boude », est mutique (ne répond pas), et dans une attitude très régressive (elle suce son pouce en tenant sa poupée nommée A., comme sa plus jeune sœur âgée d'un an).

Elle commence à sortir de son mutisme lorsque je lui propose de construire une fleur en papier où on peut noter des vœux à l'intérieur de chaque pétale, elle est très intéressée. La construction de la première fleur est très défensive : elle reste plaquée à l'aspect matériel. La deuxième fleur est également défensive, mais un des vœux de J., sur une pétale, est d'être « *plus gentille parce qu'elle fait des bêtises* » : réalité ou culpabilité ?

Lors de la première rencontre, en explicitant mon rôle, mon statut, ce que nous pouvions faire, et les méthodes pour cela, je lui ai parlé de la possibilité de créer ensemble des petits contes illustrés. Lorsque je lui en reparle, sans mots dire, elle commence à construire une sorte de livret avec un jour de la semaine sur chaque page, puis elle écrit, sur la page de garde son nom, son prénom, son âge et l'adresse du Foyer.

Le thème du semainier reviendra très fréquemment chez J., semblant montrer le temps qui passe sans véritable point de repère, en effet, son seul point de repère, son appartenance, c'est l'adresse d'un Foyer...

IV.2.3. La troisième rencontre

J. arrive avec un petit poste que lui a offert son grand père le samedi précédent notre rencontre.

Elle se met ensuite à faire un calendrier du mois de mars, en omettant d'inscrire les samedis, jours des rencontres médiatisées... Quand je lui demande ce qu'elle a à faire au mois de mars, tout tourne autour de la famille d'accueil (anniversaire du fils de la famille d'accueil, anniversaire de la fille de la famille d'accueil), puis elle en vient à parler de l'anniversaire de l'assistante maternelle, et enfin de la mort du mari de l'assistante maternelle : « *Le père de ma famille d'accueil il est mort parce qu'il était malade depuis Noël 2000, c'est pour ça que je suis au Foyer ; il était gentil* ». J. semblait donc avoir besoin de poser ce fait, de le « faire sortir d'elle », mais en parler d'avantage provoquerait vraisemblablement trop d'angoisses... Une fois que cela est dit, elle change vite de sujet, en enchaînant immédiatement sur « *Qu'est ce qu'on fait maintenant ?* ».

Je lui renvoie la question, et, après une longue réflexion, elle souhaite faire un puzzle d'« *une maison l'été avec le soleil* » (cf. photocopie de l'annexe 4) : « *C'est une grande maison, là il y a le garage (porte humanisée) et là il y aura un arbre... Je fais des gros rayons (pour le soleil) au moins... Plutôt c'est l'automne parce que les feuilles elles sont marrons... ça existe des fenêtres comme ça... Ah oui, à la salle de bain au Foyer il y en a des comme ça... Une fois j'ai pris de la peinture et j'ai colorié toute la page* ».

Sur ma demande de précisions, elle m'explique qu'il y a une sonnette, et que le numéro de la maison est le 28 (je ne sais pas à quoi ce numéro pourrait se référer dans la réalité)... Dans cette maison il y a R. et M., les parents de J., puis M. se transforme en sa tante, A. et L., ses sœurs, et V. et R., que je n'ai pu identifier dans son environnement familial ; elle n'apparaît pas dans le dessin car elle n'est pas née, alors que dans la réalité elle est l'aînée. Elle m'explique ensuite qu'il y a trois portes : la chambre des parents, la chambre des fils, et la chambre des filles ; la quatrième pièce, c'est « *le bureau où les enfants n'ont pas le droit d'aller parce que les parents discutent si les enfants sont sages avec les copains... Les enfants s'amuse, ils vont dans une cabane dans l'arbre si ils sont sages* »

J. dessine cette maison à la règle, puis commence à la découper pour en faire un puzzle. Entre temps je lui demande si on peut le faire photocopier pour en conserver une copie, elle accepte

et demandera d'elle-même aux séances suivantes de photocopier ses dessins pour m'en donner une copie, comme dans un rituel.

Cette maison, méticuleusement dessinée puis découpée, semble signifier la souffrance de J. face aux abandons dont elle a été victime, la déstructuration de ses représentations familiales qui sont à reconstruire. Parallèlement, J. n'est pas dans la maison car elle n'est pas née, ce qui peut signifier une régression, régression pouvant être entraînée par de la culpabilité : peut-être que J. origine l'éclatement familial à son arrivée. La culpabilité est très présente dans le dessin puisque les enfants sont en quelques sortes jugés par les adultes.

IV.2.4. La quatrième rencontre

J. arrive, suivi de M. (toujours le petit garçon du premier cas) : je le fais sortir, et J. me dit que ça l'a gênée qu'il la suive. Puis elle me demande de lui refaire ses couettes, elle m'explique ensuite qu'hier elle a coupé les cheveux de sa poupée et qu'elle les a colorés ; c'est la même poupée que celle amenée la fois précédente, mais cette fois, au lieu de porter le nom de sa plus jeune soeur A., elle porte le nom de L., la première soeur de J. ; J. possède cette poupée depuis Noël 2000, mais je ne sais qui la lui a offerte.

Elle me raconte ensuite les vacances qu'elle a passées dans un gîte, principalement les activités auxquelles elle a participé, et le fait que ses camarades de gîte « *étaient sympas, sauf un* »...

Elle coiffe ensuite sa poupée et reste muette durant dix minutes. Je lui demande alors si elle avait envie de venir ce jour là, et elle répond que oui, puis elle s'affale sur le fauteuil et se laisse glisser sous le bureau. De sa « cachette », elle me dit qu'elle veut fabriquer quelque chose sauf un bateau ou un avion. Elle fabrique alors un calendrier des mois à venir pour « *écrire quand est ce que je peux voir mes parents... Ma mère je l'ai vu il y a pas longtemps... Si je veux je peux porter ma soeur de un an...* »

A la fin de la rencontre, elle me dit que ça fait longtemps qu'elle est au Foyer et s'en va...

J. souffre de l'éclatement familial : le nom de sa poupée portant aléatoirement les noms de ses deux sœurs, le calendrier montrant le temps qui passe sans ses parents, et sa plainte de la longueur de son placement en témoignent.

IV.2.5. La cinquième rencontre

J. arrive très heureuse car elle doit rencontrer sa sœur L. dans les prochains jours.

Elle souhaite immédiatement créer un calendrier, qui ira de mars 2002 (mois en cours) à janvier 2003. Ce calendrier reprendra « *les dates importantes* » des personnes de son entourage : elle répertorie ainsi les anniversaires des personnes de son ancienne famille d'accueil, les anniversaires de ses sœurs, ainsi que les dates de changement de saisons.

A la fin, elle pense « *ne rien avoir oublié* », puis s'aperçoit qu'elle n'a pas noté son propre anniversaire... ni ceux de ses parents car elle ne connaît pas leur date de naissance. Elle rajoute également la fête des mères « *car au moins on peut leur donner des choses* ».

C'est la deuxième fois que J. est absente de ses productions : une première fois elle n'est pas dans son dessin car elle n'est pas née, et cette fois elle oublie sa date de naissance. Ce deuxième oubli semble renforcer l'hypothèse de la culpabilité de sa naissance ayant entraînée une rupture de l'équilibre familial.

De plus, le fait de l'importance de la fête des mères « *car au moins on peut leur donner des choses* », semble signifier que J., face à cette mère insécurisante, ne sait comment conquérir son affection, ou bien que J. se situe dans la problématique du « cadeau » ou du « don » à relier à une fixation anale.

IV.2.6. La sixième rencontre

J. s'enferme dans un certain mutisme, autant au niveau de son groupe de vie, que lors de nos rencontres.

Lorsqu'elle arrive à cette rencontre, elle m'explique qu'elle n'est pas bien au foyer du fait des problèmes de violence de M. (petit garçon du premier cas) qui peut s'en prendre à elle ; de plus elle me précise qu'elle est au foyer depuis mai 2001 en donnant la date exacte (nous sommes à ce moment là en mars 2002) et que c'est long. Elle ne dit plus rien et reste dans une attitude prostrée, immobile, le regard fixe, jusqu'à la fin de la séance.

J. ne supporte plus la vie en collectivité, ne comprend pas pourquoi le placement est si long, d'autant qu'au départ elle devait rester dix jours au foyer de l'enfance (elle y est depuis dix

mois!)... J., sans repère familial, sans repère au niveau de son placement, se dégrade devant l'incertitude de son avenir, semble-t-il.

IV.2.7. La septième rencontre

J. arrive de bonne humeur, et me fait part de ses exploits en corde à sauter, offerte par son ancienne famille d'accueil lorsqu'elle habitait encore avec eux.

Elle souhaite ensuite colorier son calendrier ; durant son coloriage elle parle des saisons, comme si elles représentaient son seul repère temporel.

Ensuite elle souhaite construire une fleur en papier où on inscrit des vœux dans chaque pétale : ses vœux principaux sont :

- « *Je veux une maison propre* ».
- « *Je veux habiter au premier étage, au moins je verrais plus mon père* ».
- « *Je veux avoir des enfants gentils* ».

J., qui, lors de la première visite médiatisée avec son père, ne trouvait pas normal qu'il ait été emprisonné, émet le souhait de ne plus voir son père : ce souhait est toutefois exprimé lors de nos rencontres, mais absolument pas à l'extérieur où J. se montre heureuse de rencontrer son père. J. est donc dans l'ambivalence par rapport à lui, dans le clivage de son image.

Nous pouvons ensuite relever le fait que J. émet le souhait d'avoir une maison propre, or, son premier placement a été envisagé suite à d'importants problèmes d'hygiène.

Enfin, le souhait d'avoir des enfants gentils revient, signant la culpabilité de J. ne se percevant pas comme « gentille ».

Ses trois souhaits, rappelant les causes de son placement, semble montrer une certaine réflexion de J. par rapport à sa situation.

IV.2.8. La huitième rencontre

J. arrive à cette rencontre avec son amie E., et ne souhaite pas me voir ce jour-là, elle prend rendez vous pour une date deux semaines plus tard. Lors des premières séances, nous avons élaboré le cadre de nos rencontres, ce cadre étant qu'elle me rencontre seulement si elle le souhaite, si elle ne souhaite pas me rencontrer un jour, elle me prévient. C'est donc ce que fait J. : aujourd'hui elle en vient pas car elle préfère laver les carreaux de sa chambre avec E.

Quelques minutes plus tard, J. est de retour dans le bureau : elle a changé d'avis... J., semble-t-il, avait besoin de tester le cadre de nos rencontres, afin de vérifier si ce cadre était tel que je lui avis présenté, si elle pouvait se sentir en sécurité.

Lors de cette rencontre, J. a une attitude physique beaucoup plus stable : elle ne s'affale pas, ne se recroqueville pas... Elle commence toutefois notre rencontre par du silence.

Elle souhaite ensuite construire une fleur en papier... je fais donc un compromis avec elle : je construis son « pouët pouët » (nom de la fleur), et elle écrit une histoire...

J. écrit deux histoires : « La ferme » et « La pendule ». La première raconte l'histoire des animaux de la ferme, ou plutôt des familles animales (exemple : vache taureau veau) avec une importance particulière accordée aux gros animaux par rapport aux petits. La deuxième histoire, qu'elle me dicte, traite de l'heure d'aller à l'école (cf. annexe 5).

Au moment de partir J. dit : « *La ferme je la prends sur mon groupe et je laisse la pendule* ».

Jusqu'à présent, J. emporte toutes ses productions, et m'en laisse des copies ; cette fois elle laisse « La pendule », elle laisse le temps, thème si important pour elle, et emporte « La ferme », ou plutôt « Les familles animales »...

J. semble donc amorcer un important travail par rapport aux causes de son placement, à sa famille, et semble avoir dépassé la notion du temps.

IV.2.9. La neuvième rencontre

J. n'est pas en forme, au niveau physique, et au niveau moral... Elle a un rhume, qui lui rend d'autant plus insupportable la perpétuelle violence de M. (premier cas)... Mais quelque chose d'autre semble la gêner, pour elle « *Y'a rien* », répète-t-elle...

Elle prend une feuille de format A3 et écrit sur une face « *Le plus grand dessin de J.* » (cf. annexe 6). Sur l'autre face, elle écrit l'histoire de Pinocchio en l'illustrant. Avant même d'écrire l'histoire, elle m'explique qu'elle ne se rappelle plus où Pinocchio a été abandonné donc elle n'écrit que ce dont elle se souvient. Elle écrit l'histoire : « *Il était une fois un jeune petit garçon de bois Nommé Pinnocchio Qui habite avec un monsieur. Il est né grasse au monsieur. Un jour un renard et un voulait atrappé Pinnocchio parce qu'il avait une pomme. C'était parce-que Pinnocchio allait à l'école.* ». Puis conclut par le fait que ce qui lui

plaît dans cette histoire, c'est « *tout sauf l'histoire avec le renard qui va cambrioler Pinocchio* ».

Avant cette rencontre, J. espérait passer quelques jours dans la famille d'accueil de sa sœur L., mais ce projet n'ayant pu être maintenu, elle a été très déçue. Cette situation peut être mise en parallèle avec le thème que J. aborde lors de cette rencontre, à savoir le thème de l'abandon.

IV.2.10. La dixième rencontre

J. commence par me raconter ses vacances (vacances de printemps) dans le gîte, plus exactement elle me raconte les activités auxquelles elle a participé.

Ensuite elle veut dessiner un « cache cache » car A. (un petit garçon de son groupe entré récemment au foyer) le lui a demandé, je lui réponds que j'ai l'impression qu'elle veut toujours faire ce que les autres lui impose mais pas ce qu'elle désire vraiment, elle se cache instantanément sous le bureau, m'explique que ses idées « *ne sont pas biens* », puis ne dit plus rien. Je respecte sa position de retranchement, et son silence... Au bout d'un moment (dix minutes à un quart d'heure), je tente de renouer la communication par papier interposé, cela semble convenir à J. mais ce que nous échangeons reste assez défensif.

A cette date, J. vient d'apprendre qu'elle ira passer des week-ends chez sa tante paternelle en vue d'un placement chez celle-ci, J. n'est toutefois pas informée de ce projet de placement : en effet, les éducateurs attendent de voir si les rencontres entre la tante et J. se déroulent positivement, et également de vérifier si la tante parvient à garder une distance entre J. et son père ; J. n'est donc pas informée des possibles suites de ces week-ends chez la tante, pour éviter qu'elle puisse être confrontée à un éventuel abandon subjectif en cas d'échec.

Les rencontres de J. avec sa tante paternelle sont absentes de son discours. J. s'enferme dans un certain mutisme, et ses processus défensifs semblent se renforcer ; cette situation est d'autant plus inquiétante qu'elle rappelle la situation de J. dans sa famille d'accueil, où J., victime apparemment de négligences, se renfermait sur elle-même.

Qu'en est-il de cette régression, de cet enfermement à cette période où J. reprend contact avec sa famille paternelle ?...

IV.2.11. La onzième rencontre

J. arrive avec son amie E., et veut qu'E. m'explique pourquoi J. ne souhaite pas me rencontrer ce jour là. E. dit que J. ne veut pas venir, et J. répond « *Mais non lundi prochain* », étant donné que toutes deux regardent un film. Nous prenons donc rendez vous pour le lundi suivant.

IV.2.12. La douzième rencontre

J. souhaite effectuer un calendrier du mois d'août (nous sommes à ce moment là mi mai) car ce sera l'anniversaire de sa sœur L. Elle constitue alors un calendrier du mois d'août au mois de décembre. En construisant son calendrier, elle m'explique qu'elle a déjà écrit une lettre pour l'anniversaire de sa sœur, et qu'elle ira peut être en camp en septembre si elle est encore au foyer.

Elle écrit ensuite des sortes de cartes de visite avec son prénom, son nom, et ses deuxième et troisième prénom : son deuxième prénom est le « *nom de la mamie qui lui a donné* » et le deuxième correspond au surnom de son père.

Elle agrafe ensuite les feuilles de son calendrier et ses cartes de visites de façon hermétique, puis les désagrafe, puis les découpe, et conclut « *Là j'ai réparé un problème* ». Je lui demande quel problème elle a réparé et me répond « *C'était agrafé, il fallait pas que ce soit agrafé* ».

Elle souhaite rentrer sur son groupe de vie avant la fin de la séance, ce que j'accepte ; elle met toutefois beaucoup de temps à sortir du bureau, avec une extrême lenteur.

J. semble se déstructurer un peu plus chaque jour et s'enferme dans des mécanismes obsessionnels inquiétants, qu'elle n'avait jamais présenté (à ma connaissance) jusqu'alors.

IV.2.13. La treizième rencontre

J. revient d'un week-end chez sa tante paternelle : elle me détaille la composition de la famille, puis me dit « *On est allé quelque part parce que mon papa il voulait m'inscrire au poney* ». Elle passe ensuite la séance à découper, plier, et jeter des papiers, puis à enlever les dalles du sol, regarder et les replacer dans diverses configurations.

J. est hermétique à tout dialogue et est dans la toute puissance.

J. parvient à verbaliser son accueil dans la famille de sa tante paternelle ; cette verbalisation reste toutefois extrêmement limitée, J. s'enfermant dans ses processus obsessionnels.

IV.2.14. La dernière rencontre

Les éducateurs de son groupe de vie téléphonent pour m'informer que J. ne veut pas venir suite à une dispute s'étant produite avec un de ses camarades au cours du repas.

Je la vois dans la cours du foyer, accroupie, grattant le sol ; je vais la voir et lui demande ce qui ne va pas, elle reste silencieuse et continue son activité. Je lui demande si elle préfère que je reste avec elle ou que je parte, toujours rien. Je lui explique alors que si elle change d'avis et souhaite me rencontrer, je suis dans le bureau, et m'en vais.

Très rapidement J. arrive ; elle restera silencieuse durant toute la rencontre, elle passera la séance à classer par taille les différents éléments du bureau (stylo, agrafeuse, correcteur...), à intercaler les cartes de visite de la psychologue toutes les cinq pages d'un bloc note.

IV.3. Analyse clinique

J'ai commencé à rencontrer J. en décembre 2001, alors qu'elle était placée au Foyer de l'Enfance depuis mai de la même année.

La première fois que je l'ai reçue, elle était très défensive et semble éprouver des difficultés à entrer dans la relation avec l'autre ; elle laisse toutefois transparaître une relation très insécurisée à sa mère et à son grand père (maternel), relations qu'elle n'abordera plus au cours des rencontres ultérieures, évitant ce sujet.

Parallèlement, au cours de cette prise de contact, elle montre un grand attachement à son ancienne famille d'accueil, et ne semble (ou ne veut) pas comprendre la raison de son placement dans l'institution.

On peut également noter qu'elle présente déjà des difficultés à se situer par rapport à l'avenir, et qu'elle exprime le fait que sa situation de placement au foyer est longue.

Au cours des entretiens qui suivent, elle continue de présenter d'importantes angoisses face à son futur, avec un thème récurrent autour de calendriers, certes toujours orientés vers l'avenir, mais où elle exprime constamment la longueur de son placement dans l'établissement, et où les saisons sont son repère principal par rapport au temps. Il semble donc important de déterminer un projet pour J., même s'il doit se réaliser sur du long terme, ceci afin qu'elle puisse se projeter.

En ce qui concerne la prégnance des défenses de J., elles sont actuellement toujours très présentes, même si elles semblent un peu moins résistantes qu'au début.

Ses défenses sont généralement représentées par des tendances régressives (positions régressives où J. se cache sous le bureau, s'affale sur les sièges, succion du pouce), par de la culpabilité par rapport à sa situation (elle présente fréquemment les enfants comme méchants, elle peut exprimer le souhait de devenir gentille ou d'avoir des enfants gentils), et par l'évitement des sujets la dérangeant (notamment le sujet relatif à sa mère).

Ses défenses paraissent céder lors de la troisième rencontre où J. aborde pour la première fois la mort du monsieur de la famille d'accueil, et donc la cause de son placement ; elle manifeste apparemment beaucoup d'émotions puis reprend une position défensive.

Elle poursuit alors avec la réalisation d'un dessin représentant une maison : les personnages (le papa et la maman) sont tristes, la fumée de la cheminée descend, une pièce est réservée pour que les parents discutent des bêtises des enfants, et enfin le dessin est découpé pour devenir un puzzle à reconstituer. Ce dessin montre vraisemblablement la présence d'affects dépressifs importants par rapport à cette situation difficilement élaborable (peut être du fait de sa soudaineté) pour J., et une certaine déstructuration de ses représentations familiales qui sont à reconstruire, cette famille semblant avoir été très investie par Jessica.

A partir de là, J. parlera beaucoup moins de cette famille d'accueil, et racontera autre chose que ses souvenirs avec eux : elle parle alors d'avantage du présent au Foyer, et réalise qu'elle ne reviendra plus habiter chez eux ; il semble donc qu'une certaine élaboration de ses difficultés liées à son passé lui permette de s'investir dans le présent, mais la projection dans l'avenir reste encore inaccessible et inélaborable pour J..

Elle commence alors à parler de ses sœurs, surtout de L. (six ans), à qui elle semble très attachée. Parallèlement, J. s'avère apparemment attachée à la famille d'accueil de L. : cet attachement revient souvent dans le discours mais semble pourtant peu porteur d'affect pour elle, il apparaît d'avantage comme un « raccrochement à quelque chose »...

Depuis début avril, J. teste le cadre de nos rencontres, puis dès qu'elle sent une certaine fiabilité du cadre, elle commence à s'investir dans la relation.

Corrélativement, elle a abordé (au cours de la neuvième séance) deux thèmes : la famille et le temps. Elle a en effet écrit une petite histoire (« La ferme ») sur une dizaine d'animaux de la ferme, tous regroupés par famille (exemple : poule, coq, poussin), puis une autre abordant certains horaires de sa vie quotidienne (« La pendule »). Elle a alors emporté le dessin de la ferme sur son groupe de vie, et m'a laissé celui de la pendule. Cela met en évidence, encore une fois, la difficulté de J. par rapport au temps qui passe sans projet(s), et son amorce de préoccupation par rapport au thème de la famille, et donc par rapport à son passé.

A la séance suivante, après avoir appris qu'elle ne pourrait pas rendre visite quelques jours à sa sœur L. dans sa famille d'accueil, J. a réalisé un dessin accompagné d'une histoire : le thème était Pinocchio, et dès le début de sa création, elle m'explique qu'elle ne sait plus comment Pinocchio a été abandonné et qu'elle va donc faire avec ce dont elle se rappelle.

A la séance du 21 avril, J., en plus de son maniement incessant d'un calendrier marque page, semble très agitée (au moins au niveau moteur), avec des comportements ambivalents par rapport aux sentiments qu'elle exprime, et est sur un registre très défensif.

J. semble donc amorcer un travail sur elle, où elle commence à se rendre compte de sa situation et où elle se pose des questions.

On peut de plus noter que cette relance défensive pourrait être à relier au fait que J. vient d'apprendre qu'elle va passer des week-ends chez sa tante paternelle.

Deux semaines plus tard, J. est encore plus défensive : elle est très mutique, ne verbalise quasiment rien, et reprend la confection récurrente de calendriers.

Cette fois son calendrier commence au mois d'août car ce sera l'anniversaire de sa sœur L. (qui aura sept ans), et se termine au mois de décembre ; elle me dit ensuite « je fais d'août à décembre parce que je m'en sortirais mieux », sans autres explications...

Elle rentre ensuite dans un épisode très déstructuré où elle agrafe des calendriers et des cartes de visite de façon totalement hermétique, puis les désagrafe en disant : « Là j'ai réparé un problème ; c'était agrafé, il fallait pas que ce soit agrafé ».

Elle évoque enfin le week-end chez sa tante, puis met de suite fin à la séance, alors qu'elle n'avait jusqu'à présent jamais interrompu une séance avant l'heure ; elle met toutefois beaucoup de temps à sortir du bureau...

Il semblerait que J. soit très angoissée par son retour dans « quelque chose ressemblant à une famille »...

A la séance suivante, J. commence par me dire qu'elle est allée chez sa tante le week-end, me nomme les différents membres de la famille, puis me dit que son « père voulait l'inscrire au poney ».

Elle rentre ensuite dans un nouvel épisode déstructuré : elle découpe, plie puis jette des papiers, puis déplace et replace deux dalles du sol ; je la laisse faire pendant un quart d'heure environ, dans le silence...

Je lui verbalise ensuite que j'ai l'impression que depuis plusieurs semaines, quelque chose ne va pas, elle acquiesce énergiquement mais ne veut pas me confier ce qui lui pose problème : elle finit par me dire que c'est un secret et que c'est lié à une histoire avec *toute* sa famille.

En regard des antécédents biographiques de J. avec son père, je lui explique que ça peut l'aider de se confier à quelqu'un, par exemple à un éducateur ; je lui demande alors la permission de parler à ses éducateurs du fait qu'elle ne va pas bien, elle acquiesce énergiquement et semblait même n'attendre que cela...

L'hypothèse de l'importante angoisse de J. face à un retour dans une famille semble confirmer.

A la dernière séance, J. teste le cadre du suivi à l'extrême avant de venir dans le bureau. Elle commence alors un épisode très obsessionnel (elle classe les objets du bureau par taille, elle intercale des cartes de visites toutes les cinq pages d'un bloc de post-it, elle trace des traits mesurés au millimètre pour écrire ...), et reste accrochée au thème du temps : elle écrit la date du jour avec, selon ses termes, le jour, le *nombre de la date*, le mois et l'année...

Elle ne dit pas un seul mot de la séance, elle essaie de se structurer autour d'actes obsessionnels mais ne parvient pas à élaborer ce qui représente certainement l'impensable d'une nouvelle confrontation à la famille et donc au possible abandon.

J. a donc avant tout besoin d'un projet fiable, même s'il doit se réaliser à long terme.

Après deux abandons successifs (ses parents et sa famille d'accueil), J. se pose beaucoup de questions par rapport au temps, à la famille (la famille en général), et à l'abandon.

Parallèlement, le retour de J. dans une famille (famille située de plus dans la lignée paternelle) semble la mettre dans une extrême difficulté : depuis l'instauration des week-ends chez sa tante, J. est extrêmement défensive, elle passe par des épisodes déstructurés puis par des épisodes obsessionnels. La dynamique de sa personnalité est donc soumise à de très importantes angoisses face à cette famille (ou face à la famille en général), et J. mobilise toute son énergie, me semble-t-il, pour essayer de réorganiser ses défenses face à cette « nouvelle intrusion de l'extérieur ».

J. ne semble donc pas prête à retourner dans un cadre familial porteur de trop importantes angoisses pour sa structure personnelle.

Un placement en lieu de vie apparaît donc plus adapté pour le moment, J. semblant se déstructurer face à la confrontation avec ce que représente pour elle la famille.

Une réunion de synthèse aura lieu à la fin du mois de juin, et l'équipe optera effectivement pour un placement en lieu de vie pour J..

V. Conclusion / Discussion

Les cas de ces trois enfants mettent en évidence les conséquences d'un placement, ou plus exactement les conséquences d'un abandon réel ou symbolique, sur le développement de la personnalité, sur le comportement et sur les relations interpersonnelles. Ainsi on peut noter la prégnance de processus défensifs primaires chez ces trois jeunes en mal de famille, ou du moins en mal de repères familiaux stables.

L'analyse de ces trois situations met en lumière la présence, voire même la prégnance d'une image maternelle perçue comme insécurisante ; parallèlement, le père est fréquemment absent du discours, ou s'il est présent dans le discours de l'enfant, il est absent symboliquement, il est absent par ses actes. Peut on en conclure que la configuration familiale la plus fréquente d'un enfant placé, ou tout au moins la perception de celui-ci par rapport à sa famille, est une mère ne sachant répondre de manière adéquate aux attentes de son enfant, ou y répondant irrégulièrement, et un père absent de la relation ?...

C'est une hypothèse à envisager, mais notons que les situations de ces enfants sont particulières dans le sens où deux d'entre elles, en plus d'entremêler conséquences de la séparation et conséquences du placement, y joignent également conséquences d'un abandon au sens juridique du terme... R. a été adopté tardivement (à six ans et demi), et M. a été déclaré adoptable à six ans et est en attente d'une famille d'adoption : de ce fait, on peut penser que les diverses expériences fondatrices de la personnalité, comme l'acquisition d'une représentation cohérente de soi, la constitution d'un narcissisme assez solide, la possibilité de contenir ses pulsions, liées aux premiers soins reçus, aux premières relations établies, ont été perturbées et entraînent d'autant plus de difficultés de structuration de la personnalité chez eux.

Face à ces représentations parentales génératrices d'angoisses, et plus particulièrement d'angoisses d'abandon, les deux plus jeunes sujets, soit M. et J. (8 ans), réagissent assez fréquemment sur le mode de la régression : en effet, M. recherche une relation fusionnelle à l'adulte, J. peut adopter dans les moments de crise des positions corporelles régressives, et tous deux peuvent avoir des attitudes de maîtrise en vue de satisfaire leurs besoins primaires. R. réagit sur un mode différent : il est dans le conflit dépendance / autonomie ; ses relations, passées et présentes, ne lui ayant permis de faire l'expérience de la dépendance confiante à autrui, sa prise d'autonomie est d'autant plus difficile, induisant d'importants conflits interpersonnels chez lui. La problématique de J. se situe d'avantage dans la recherche de l'autonomie, de l'indépendance, sans risquer un éventuel abandon, une nouvelle rupture dans ses liens...

Parallèlement à ces angoisses d'abandon, ces trois sujets mettent en place des processus défensifs tels que la culpabilité par rapport à leurs expériences de ce qu'on pourrait nommer des dés-unions... En effet, ces trois sujets utilisent ce mécanisme afin de sauvegarder une image idéalisée des figures parentales.

Le manque de repères fiables dans la vie de ces trois enfants induit chez eux la recherche d'une place stable, et donc d'une identité. Pour ce faire, M. tente de créer des liens sur un mode régressif avec une recherche de liens fusionnels ou une provocation de l'adulte visant à ce que des limites soient fixées, que sa place lui soit signifiée, et s'accroche à ses nom et prénom, seule identité immuable pour lui. R. situe sa recherche de place à travers un positionnement agressif face aux figures représentantes d'autorité, résultant de l'important conflit dépendance / indépendance dont il a des difficultés à sortir du fait du manque de figures d'attachement sécurisantes. Quant à J., sa recherche de place semble se situer sur un versant temporel dans le sens où elle tente de se situer par rapport à la problématique du temps, du passé / présent / avenir.

Malgré cette recherche de place, on peut observer chez M. et J. qu'il leur est actuellement impossible de *prendre place dans une famille* ; la confrontation à des représentations familiales induit d'importants conflits chez eux, conflits liés aux angoisses d'abandons et que l'on pourrait résumer ainsi : ne pas investir une famille qui risquerait d'abandonner, ne pas prendre place pour ne pas risquer d'être « déplacé » (Puyelo, in collectif, 2001).

En conclusion, les troubles précoces de la relation dont un enfant a pu être victime ont des répercussions sur tous les aspects de la vie, ce n'est donc pas seulement un épisode critique dans la vie de l'enfant puisque même s'il est retiré d'un milieu familial violent au sens psychologique ou physique, les effets de la violence subie pendant l'enfance demeureront toute sa vie.

Il est donc important de considérer le placement comme indispensable dans certains cas, mais on ne peut l'envisager comme salvateur de tous maux si l'enfant n'est pas accompagné dans cette situation par une équipe (englobant les professionnels et les parents) œuvrant dans une optique commune, et tentant d'aider l'enfant à recréer ou créer des repères stables nécessaires à la structuration de la personnalité.

Bibliographie

Bibliographie

Barudy, J. (1993), Les perspectives de l'approche systémique et du travail en réseau dans un programme de prévention au sujet de la maltraitance d'enfants. In R.D. et A.P. Schmid Crelinsten (ED.), *The Politics of Pain Torturers and their Masters*. Netherlands : Center for the study of social conflict.

Beaujean, J. (1998), L'équipe comme ressource. *Propos*, 5-24.

Beaumat, A. (1999), *Polycopié de maîtrise de Psychologie du développement* - Université Toulouse le Mirail.

Bellamy, E., Gabel, M., Padieu, H. (1999), Protection de l'enfance, *Mieux comprendre les circuits, mieux connaître les dangers*. Avril 1999 – ODAS – SNATEM

Berger, M. (1992), *Les séparations parents – enfants à but thérapeutique*. Paris : Dunod.

Berger, M. (1997). *L'enfant et la souffrance de séparation*. Paris : Dunod.

Berger, M. (1999). Le lien à l'absent vivant. *Rupture et séparation familiales, revue groupal*, N°5.

Berger, M. (2001), Quand faut-il un placement ? Les jalons d'évaluation de l'hôpital Bellevue pour les situations de défaillances parentales (première version), *Dialogue : Recherches cliniques et sociologiques sur le couple et la famille*. N°152, 33-62.

Bigras, J. (1988), Les effets à court et à long terme de l'inceste père-fille, *Perspectives psychiatriques* vol. 27, n° 14, 249-267.

Bobin, C. (1996), *La plus que vive*. Paris : Gallimard.

Bouregba, A. (2002), *Les troubles de la parentalité : approche clinique et socio-éducative*. Paris : Dunod.

Castelain-Meunier, C. (1998), *Pères, mères, enfants*. Evreux : Flammarion.

Chabert, C. (1997), *Le Rorschach en clinique adulte. Interprétation psychanalytique*. Paris : Dunod.

Chemana, R. (sous la direction de) (1995), *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.

Chiland, C. (1989), *Le destin sexué de l'être humain, L'enfant, la famille, l'école*. Paris : PUF.

Collectif (Mazet, P., Gabel, M., Rouyer, M., Criville, A., Sabourin, P., Bigras, J.) (1988). Abus sexuels à l'égard des enfants, *Perspectives psychiatriques*, 27^o année – 14/IV (nouvelle série), 249-267.

Collectif (Romeu, Dumont-Amblard, Tchernicheff, Puyelo, Ambry, Roussel, Dulon) (2001), *Première journée départementale des assistantes maternelles permanentes du Conseil Général : le placement familial en Haute Garonne*. Haute Garonne : Conseil Général.

Commaille, J., Martin, C. (1998), *Les enjeux politiques de la famille*. Paris : Bayard.

Cornu, G. (2000), *Vocabulaire juridique*. Paris : PUF.

Criville, A. (1988), Abus sexuels à l'égard des enfants, *Perspectives psychiatriques*. Vol 27, n°14, 249-267.

David, M. (1988), *Le placement familial : de la pratique à la théorie*. Paris : ESF.

David, M. (2001), *Enfants, parents, famille d'accueil : un dispositif de soins : l'accueil familial permanent*. Ramonville Saint-Agne : Erès.

De Singly, F. (1993), *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris : Nathan.

Duché, D.J. (1965), La carence de l'image paternelle, *Sauvegarde de l'enfance* n°20, 350-355.

Durkheim, E. (1921), La famille conjugale, *Revue de philosophie*.

Etchegoyen, A., Goldmann, J.J. (1999), *Les pères ont des enfants : Dialogue entre deux pères sur l'éducation*. Paris : Seuil.

Feldman, R.S., Salzinger, S., Rosario, M., Alvarado, L., Caraballo, L., et Hammer, M. (1995), Parent, teacher, and peer ratings of physically abused and nonmaltreated children's behaviour, *Journal of Abnormal Psychology*. N°23, 317-334.

Freud, S. (1905/1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Editions Gallimard.

Freud, S. (1914/1969 / 1989), *La vie sexuelle*. Paris : PUF.

Freud, S. (1937 / 1972), Le Moi et le Ça, *Essais de psychanalyse appliquée*. Paris : Payot.

Frison-Roche, M.-A. (1999), *Secrets professionnels*. Autrement : Essais.

Gaspari-Carrière, F. (1989), *Les enfants de l'abandon : Traumatismes et déchirures narcissiques*. Toulouse : Privat.

Grimaud, L. (1998), *Education thérapeutique : pratiques institutionnelles*. Ramonville Saint-Agne : Eres.

Gruyer, F., Fadier-Nisse, M., Sabourin, P. (1991), *La violence impensable : inceste et maltraitance*. Paris : Nathan.

Kaufmann, P. (2001), Transfert (psychanalyse), *Cederom Encyclopedia Universalis version 6*.

Klein, M. (1927 / 1968), *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot.

Klein, M. (1981), La technique psychanalytique du jeu : son histoire et sa signification. *La psychiatrie de l'enfant*. Vol. XXIV, n°24, 197-211

Lacan, J. (1986), *L'éthique de la psychanalyse*. Paris : Seuil.

Lani, M. (1985), Placement familial chez l'enfant : les répercussions psychologiques des séparations, *Journal des psychologues*. N°32, 31-33.

Le Camus, J. (1997), *Le rôle du père dans le développement du jeune enfant*. Paris : Nathan.

Le Camus, J. (1999), *Le père éducateur du jeune enfant*. Paris : PUF.

Le Camus, J. (2001), La fonction du père dans les premières années de la vie de l'enfant : perspectives ouvertes par la psychologie du développement. In C. Zaouche-Gaudron (Ed.), *La problématique paternelle* (pp 75-90). Ramonville Saint-Agne : Erès.

Ledoux, M.-H. (Décembre 1998/ Janvier 1999), Mélanie Klein, Françoise Dolto : technique psychanalytique avec les enfants, *Le journal des psychologues* n°163, 28-32.

Le Gall, A. (1972), *Le rôle nouveau du père*. Paris : E.S.F.

Leplay, F. (1971), *L'organisation de la famille*. Paris : Tegui.

Lewis, M., Weinraub, M. (1976), Father's role in the child's social network. In M.E. Lamb (Ed.), *The role of the father in the child development*. New-York : Wiley and sons.

Louise Hanvey Consulting (1996), *Risques et vulnérabilités – Concepts prometteurs*. Santé Canada : Promotion de la santé.

http://www.hc-sc.gc.ca/hppb/sante-mentale/pubs/risque/chap1-2_f.htm

Misrahi, C. (2001), L'enfant et la psychanalyse. *Cederom Encyclopedia Universalis version 6*.

Mucchielli, L. (2000), *Familles et délinquances. Un bilan pluridisciplinaire des recherches francophones et anglophones*. Guyancourt : CESDIP, Collection Études et Données Pénales.

Muldorf, B. (1972), *Le métier de père*. coll E3 : Casterman.

Navès, P., Cathala, B. (2000), *Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance et de la famille (tome 1)*. Ministère de la justice (inspection générale des services judiciaires), Ministère de l'emploi et de la solidarité (inspection générale des affaires sociales).

<http://www.justice.gouv.fr/publicat/igsj060a.htm>

Parsons, T., Bales, R.(1955), *Family, Socialization and Interaction Process*. Glencoe : Free Press.

Pedinielli, J.-L. (1994), *Introduction à la psychologie clinique*. Paris : Nathan.

Petit, F., Dubois, M. (1998), *Introduction à la psychosociologie des organisations*, Paris : Dunod.

Perrenoud, P. (2001), Réfléchir ou agir ensemble. Site Internet : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_10.html

Plantet J. (octobre 2000), Comment améliorer l'accueil de l'enfant maltraité ? *Lien Social* n°547.

Porot, M. (1965), Le rôle du père dans l'évolution normale de l'enfant, *Revue de Neuropsychiatrie Infantile*. N°13, 771-776.

Poussin, G. (1993), *Psychologie de la fonction parentale*. Toulouse : Privat.

Quéniart, A., Fournier, F. (1996), Les pères « décrocheurs » : au-delà des apparences et des discours. In J. Alary, L. Éthier (Ed.), *Comprendre la famille*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Rabant, C. (2001), Complexe d'Œdipe, *Cederom Encyclopedia Universalis version 6*.

Raffy, A. (2000). *Les psychanalystes et le développement de l'enfant*. Ramonville Saint-Agne : Editions Eres.

Rottman, H. (2001), L'enfant face à la maladie mentale de ses parents. Place des rencontres médiatisées dans le placement familial, *Revue de neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*.

Rouyer, M., Drouet, M. (1994). *L'enfant violenté : des mauvais traitements à l'inceste*. Paris : éditions Bayard.

Serban, I., Jacquet, M.M., Lhote, C. (1997). *Les mécanismes de défense : théorie et clinique*. Paris : Nathan.

Shengold, L. (1989). *Soul Murder, The Effects of Childhood Abuse and Deprivation*. New Haven & London : Yale University Press.

Sillamy, N. (1991 / 1995), *Dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.

Stevens, A. (1994), *L'œuvre-vie*. Paris : Editions du Félin.

Sutter, J.M., Luccioni, H. (1965), Carence paternelle et carence d'autorité, *Revue de Neuropsychiatrie Infantile*, n°13, 814-817.

Varia, R., Abidin, R.R., et Dass, P. (1996). Perceptions of abuse: Effects on adult psychological and social adjustment, *Child Abuse & Neglect*, 20, 511-526.

Watzlawick, P. (1972), *Logique de la communication*. Paris : Seuil.

Widlöcher, D. (1965), Fonction paternelle, complexe d'Œdipe et formation de la personnalité, *Revue de Neuropsychiatrie Infantile*, n°13, 777-780.

Winnicott, D.W. (1975/1999), *Jeux et réalités*. Paris : Gallimard.

Winnicott, D. (1989), *La consultation thérapeutique de l'enfant*. Paris : Gallimard.

Yogman, M.W. (1982), Observations on the father-infant relationship. In S.H. Cath, J.M. Ross, A.R. Gurwitt (Ed.), *Father and child*. Boston : Brown.

Zaouche-Gaudron, C. (1997). La différenciation paternelle et le père suffisamment présent, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, n°45, 153-161.

Zaouche-Gaudron, C. (2001), *La problématique paternelle*. Ramonville Saint-Agne : Erès.

Zaouche-Gaudron, C. (2002), Séparation et rupture, in *Module 1 DESS Psychologie de l'Enfant et de l'Adolescent*. Toulouse : Université Toulouse le Mirail.