

## **L'enfant – roi en questions ?**

Le travail rééducatif : aider l'enfant-roi à sortir de sa tour d'ivoire pour être un élève parmi d'autres.

Mémoire professionnel CAAPSAIS OPTION G

Présenté par Catherine OTTO, enseignante-stagiaire AIS

Suivi par Elisabeth Hoffmann, formatrice à l'IUFM de Sélestat.

A tous les enfants qui depuis plus de 25 ans, m'aident à « m'élever », à grandir dans mon travail, dans mon rapport aux autres, à l'autre.

« N'est-ce pas en étant Dieu que les êtres humains en arrivent à l'humilité propre à l'individualité ? »

D.W. Winnicott 1968

## SOMMAIRE

Introduction.....p.1

### **I L'enfant condamné à être roi**

- a. Quels sont ces enfants qui sont dans la toute puissance ?.....p.3
- b. Julien, un enfant-roi..... p.5
- c. Julien entouré d'adultes « contradictoires ».....p.7
- d. Un enfant qui ne trouve pas ses bornes.....p.10

### **II Qu'y a-t-il derrière la puissance sans limites de l'enfant-roi ?**

- a. Quel visage sous le masque de spider man ?.....p.12
- b. Un enfant terrifié sous le despote terrifiant.....p.14
- c. Une candeur à camoufler.....p.16
- d. Une agressivité qui ne demande qu'à s'apaiser.....p.17

### **III La rééducation pour aider l'enfant-roi à devenir un petit garçon comme les autres.**

- a. L'aider à symboliser pour quitter le passage à l'acte.....p.18
- b. L'aider à se ré-assurer dans son cheminement..... p. 22
- c. L'aider à laisser l'autre face se montrer et grandir.....p. 24
- d. L'aider à troquer un trône trompeur contre un banc d'écolier prometteur...p. 26

**Conclusion**.....p.28

Bibliographie.....p.29

Remerciements

Annexes

## Introduction

L'enfant-roi a commencé à m'interpeller avant que je sois en formation de rééducatrice à l'IUFM. Dans ma profession d'enseignante, je l'ai rencontré aussi bien en zone d'éducation prioritaire qu'en d'autres lieux. Je l'ai vu évoluer au contact du monde dans le quotidien que ce soit dans un environnement familial ou étranger. A chaque fois, quel que soit le contexte où il sévit, le milieu dont il est issu, l'âge qu'il a, il m'interroge parce qu'il a l'air d'être une spécificité de notre époque. Si c'est le cas, de quoi peut-il être le révélateur? Cette année, dans le réseau d'aide spécialisée où j'ai choisi de m'initier à la rééducation, il a pris les traits de Julien.

Julien garçon de 5 ans, roux à la peau porcelaine, se fait remarquer à l'école parce qu'il se soumet difficilement aux règles de la classe et qu'il fait tout pour capter l'attention du maître et des élèves quasiment en permanence. C'est au fur et à mesure des séances de suivi rééducatif qui jalonnent l'année scolaire que je vais découvrir que cet enfant récalcitrant aux contraintes "sociales" de l'institution scolaire est un enfant-roi. Prise dans ma démarche de débutante en train d'apprendre mon nouveau métier de rééducatrice, je n'ai d'abord pas pu regarder Julien sous cet angle. Peu à peu, s'est imposé à moi la problématique de l'enfant-roi comme étant d'abord quelque chose de propre à Julien avant d'être un courant de notre temps... car j'étais confrontée à son cas particulier dans la situation de ma tâche qui est de l'aider à devenir un élève parmi les autres élèves.

Dans ce mémoire professionnel, je vais d'abord essayer de comprendre ; en conjuguant le point de vue individuel, un enfant-roi nommé Julien, et le point de vue global, les enfants-rois ; comment cet enfant-roi se montre, ce qu'est cette toute-puissance redoutable parfois dévastatrice qu'il exerce autour de lui, dont il use, abuse. Puis, je tenterais de regarder ce qui se cache derrière cette propension à la domination, au pouvoir absolu qu'il développe dans son rapport à l'environnement. Enfin, je montrerai comment l'aide rééducative peut permettre à l'enfant-roi du "terrain", Julien en l'occurrence, de renoncer progressivement à un fonctionnement qui l'enferme dans une relation réductrice à l'autre, à travers son comportement principalement. Cette fermeture, cet enfermement, rendent son présent et son avenir scolaires difficiles, alors que Julien présente de sérieuses capacités de réussite dans les apprentissages en général.

Je croiserai les considérations théoriques et les témoignages retranscrits. J'analyserai des expériences tirées du vécu des séances du suivi rééducatif, en incluant mon questionnement quant au travail rééducatif que j'ai mené.

Les partenaires éducatifs, parents et enseignant, artisans de l'être élève, et la collègue rééducatrice-tutrice sont présents en filigrane dans ce mémoire par leurs approches de Julien et de son cheminement. Ils sont indissociables de ce parcours même s'ils n'en sont pas les protagonistes et que c'est de Julien qu'il est question... à travers la problématique de l'enfant-roi en questions.

Au niveau théorique, mon travail repose essentiellement sur la pensée du Dr Donald Woods Winnicott (1896-1971) pédiatre psychanalyste de renom. Si Winnicott n'a pas écrit sur l'enfant-roi, il peut fournir des éléments pour appréhender le fonctionnement spécifique de ces enfants au travers de celui des enfants en général auxquels il a voué sa vie.

Cette année de formation et ce mémoire m'ont donné l'occasion de me plonger dans son œuvre dont j'avais abordé superficiellement déjà quelques notions "célèbres". L'approfondissement suscité par ma recherche, ma réflexion m'invite à continuer au delà de cette année, mes investigations car je crois que la rééducation demande à l'esprit de rester vif, éveillé, en mouvement et que cette capacité se nourrit par la connaissance régulièrement mise à jour, au service de l'action.

## **I L'enfant condamné à être roi**

### **a. Quels sont ces enfants qui sont dans la toute-puissance ?**

Pour situer les enfants-rois, je fais référence à la synthèse du Service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Robert Debré à Paris, qui traite du sujet de la tyrannie intra-familiale, comme « *une forme méconnue et cachée de violence qu'exercent les enfants sur leurs parents et qui peut aller jusqu'à la maltraitance* »<sup>1</sup>. Je m'appuie également sur mes observations dans le milieu scolaire et la vie quotidienne de ces cinq dernières années. Ces enfants qui sont dans la toute-puissance se caractérisent par un comportement autoritaire<sup>\*</sup>, exigeant vis à vis de leurs parents en priorité, qui vise à faire céder l'entourage à leurs moindres désirs. Ils ne supportent pas le "non" de l'adulte, donnent volontiers des ordres à leurs parents, les mettent en défaut, affichant à cette occasion une attitude ou de mépris ou de supériorité à leur égard. Leur agressivité peut s'étendre au-delà de la famille et être déplacée sur des objets : ils peuvent dégrader des biens matériels lors de crises clastiques.

Ce sont généralement des enfants hyperinvestis ou ayant une place particulière dans la famille : enfant précieux, unique, adopté, enfant seul avec un parent, enfant de parents âgés, dernier-né... Ils peuvent avoir occupé une place particulière au sein de la famille, surtout au cours des premières années de la vie. Ils sont en général plutôt du sexe masculin. Ils sont égocentriques, manquent de persévérance devant la difficulté et sont dans la plupart des cas complètement intolérants à l'échec de quelque ordre qu'il soit. Ils sont hypersensibles notamment à la critique et rechignent à reconnaître leurs erreurs. Parfois ils n'hésitent pas à attribuer la responsabilité de celles-ci à autrui.

Ils sont dans la maîtrise et dans la dépendance. Le besoin de maîtrise est prépondérant. Ces enfants évitent les situations nouvelles ou cherchent à tout contrôler par avance. Paradoxalement, leur dépendance à l'égard de l'entourage familial peut étonner et se manifester par un manque d'autonomie dans la vie quotidienne .

Dans certains cas, la ritualisation de la vie de tous les jours est marquée par exemple par des rituels du coucher interminables ou par l'intolérance aux changements de routine comme emprunter un autre chemin que celui qui est pris habituellement. Ces enfants-rois ont un intérêt considérable pour les activités de loisir prévisibles et facilement contrôlables de type jeux vidéo, voitures téléguidées, jeux de construction. Les interactions sociales sont marquées par des difficultés d'adaptation, un manque d'empathie et de capacité à faire des compromis. Du fait de ces caractéristiques relationnelles, les échanges avec les pairs du même âge sont parfois difficiles : les enfants tyranniques choisissent souvent d'interagir avec des enfants qui

---

<sup>1</sup> Mmes les Docteurs DOURIOL Marie, LE HEUZEY Marie-France, MOUREN-SIMEONI Marie-Christine, PURPER-OUAKIL Diane, Revue du Praticien. Médecine Générale. Tome 15. n° 532 Mars 2001.

\* C'est moi qui souligne.

peuvent s'adapter à leurs exigences. Ils manquent de distance à l'égard des adultes non familiers et cherchent par tous les moyens à accaparer l'attention d'autrui.

D'après les auteurs, Mmes les Docteurs DOURIOL Marie, LE HEUZEY Marie-France, MOUREN-SIMEONI Marie-Christine, PURPER-OUAKIL Diane, la tyrannie intra-familiale peut être associée à des troubles du comportement plus généraux se manifestant en dehors du contexte familial (à l'école, dans les centres de loisirs...). C'est d'ailleurs, dans ces autres lieux, que souvent l'alerte est donnée, que l'enfant-tyran est repéré. Selon elles, un comportement perturbateur chez un enfant accompagné d'un retentissement familial marqué devrait forcer la vigilance. Les éléments de repérage sont les troubles du comportement du type opposition, hyperactivité, caprices ou colères.

L'enfant-roi, l'enfant-tyran règne, rend dépendant et est dépendant. Il peut rappeler ses vrais enfants de roi destinés à gouverner, d'où probablement cette dénomination qui donne l'image de l'enfant qui porte la couronne, le pouvoir qui fait autorité.

Parallèlement, il est intéressant de mettre en corrélation cet enfant et la Convention des Nations Unies sur les Droits de l'Enfant<sup>2</sup>, adoptée il y a plus de 20 ans (le 20 novembre 1989) qui admet que l'enfant puisse avoir son mot à dire sur ce qui le concerne, s'exprimer individuellement ou collectivement sans avoir à demander une autorité préalable ou ne pas se voir opposer de véto.

Pour la première fois, la communauté internationale exprime à travers un instrument juridique contraignant une approche cohérente de l'enfant. Ce texte exigeant pour les Etats, apparaît par les réactions qu'il suscite dans les différents pays comme un texte de référence des prochaines décennies. Cette convention essentielle pour que l'enfant soit reconnu comme personne "intégrale" accorde certes des droits primordiaux nécessaires aujourd'hui mais elle peut si elle est poussée, au niveau de l'interprétation qui en est faite, avoir un effet de réversibilité et ramener l'enfant non plus à un statut d'être "inférieur" mais à ce petit adulte miniature, modèle réduit un peu à la manière de celui qui avait cours sous l'ancien régime tel qu'en parlait Philippe Aries... Toute initiative d'envergure a ses revers, aussi positive soit elle et l'enfant-roi n'en est-il pas un glissement possible ?

L'enfant est tenu à priori, non seulement comme un être capable d'affects, mais aussi d'une réflexion et d'une expression propres... Existe-t-il encore un état de minorité ? Ces enfants sacrés rois ne supportent-ils pas plus de responsabilités qu'ils ne peuvent réellement en porter ?

Sous réserve d'être doué de discernement l'enfant peut s'exprimer, comme n'importe quel adulte, mais le traiter comme une personne à part entière ne signifie pas pour autant le considérer comme une "grande" personne... La dérive est tentante.

Qui est sous l'autorité de qui ? Instituer un enfant-roi est-ce renverser la hiérarchie familiale ? Les rapports adultes – enfants aujourd'hui sont-ils encore fondés sur le pouvoir hiérarchique, ou se fondent-ils sur la capacité et l'autorité reconnues par les uns envers les autres, cette capacité étant désormais partagée même si elle n'est pas égale ? Comment cette

---

<sup>2</sup> MARTINETTI Françoise, Les droits de l'enfant, E.J.L., 2002.

capacité est-elle alors partagée ? Comment les pouvoirs se distribuent-ils au sein de la famille ? Qu'en est-il de l'autorité que l'enfant-roi exerce sur ses parents, cette autorité qui leur a échappé pour changer de place... pour s'inverser ?

Autorité<sup>3</sup> est emprunté au latin, auctoritas qui appartient au contexte juridique. Lorsque le 4 juin 1970, l'Assemblée Nationale a voté la loi qui substitue au pouvoir du père (Article 371-2 du Code Civil) une autorité parentale donc des parents, c'est de cette acceptation auctoritas dont il s'agit. Le terme auctoritas dérive de auctor qui signifie garant et modèle à la fois, dont la parole est auto-suffisante pour confirmer un fait ou se présenter comme source historique, prometteur et initiateur et donc auteur, créateur ou fondateur. Auctor signifie aussi guide, conseiller, celui qui rend auteur. Il est celui qui remporte la décision et l'adhésion par une compétence reconnue. L'autorité s'accomplit alors à travers un agrément, elle est de gré et non de force... Dans ce sens, les enfants dans la toute-puissance ne peuvent pas faire autorité. Ils sont plutôt des détenteurs de pouvoir au sens où ils disposent de moyens d'action sur les autres... Leur omnipotence se décline sous la forme des multiples pressions qu'ils exercent autour d'eux : quand il est très jeune ; ne pas se coucher, voire ne pas dormir, ne pas rester à table au moment du repas, s'habiller à sa guise si possible de manière inadaptée à ce que le parent propose ou refuser de s'habiller quand il faut partir à l'heure... si possible contrarier l'adulte.

## **b. Julien, un enfant-roi.**

Julien est en section de grands dans une école maternelle de 5 classes d'une petite ville à la campagne, à une quarantaine de kilomètres de Strasbourg. J'ai choisi de donner un autre prénom à l'enfant sujet de ce mémoire pour préserver son anonymat. De même, j'éviterai les précisions nominatives y compris dans les annexes qui pourraient nuire à la discrétion des personnes concernées dans ce travail, d'autant plus si celui-ci devait paraître sur internet.

C'est en salle de rééducation où il vient avec deux autres garçons de son âge pour les séances préalables, que je l'aperçois pour la première fois. Les séances préalables sont les préliminaires du travail rééducatif. Elles se déroulent en amont de la prise de décision triangulaire (rééducateur – enfant – parent) de mener cette forme d'action d'aide. Avant de revenir à ce lieu de la salle de rééducation, je voudrais laisser le soin des premières lignes de ce portrait à ceux qui le connaissaient avant moi, sa mère, ses parents, son enseignant.

A travers le premier entretien avec la mère, va se dessiner un profil de Julien, celui de Julien "à la maison". L'entretien a lieu le mardi 22 octobre 2003 avec la rééducatrice-tutrice, en présence de l'enfant. Comment la mère parle de son enfant, comment elle le voit est une première piste, un début de mise en chantier, qui s'il est évidemment subjectif, est précieux. Pour la mère, il est indéniable que Julien est très remuant. Elle le décrit comme étant difficile

---

<sup>3</sup> Définition tirée du dictionnaire le GRAND ROBERT.

à canaliser. Elle associe cette agitation à sa nature tonique qu'elle éprouve depuis qu'il est bébé... et à sa place dans la fratrie. Il est le "petit dernier" après deux filles déjà assez grandes, l'une âgée de 12 ans, l'autre de 9 ans. Les sœurs se disputent très souvent. Julien est le garçon. Il est indubitablement le centre et au centre de la famille, trop selon la mère. La mère dit qu'elle "craque" devant son fils et qu'elle a du mal à lui refuser ce qu'il veut. Elle travaille de longues journées comme vendeuse et rentre seulement vers 20 heures le soir. C'est le père qui rentre au foyer vers 16 heures et qui s'occupe des enfants au retour de l'école. Julien est gardé par une nourrice à midi. C'est une ancienne puéricultrice que Julien n'apprécie guère parce qu'elle le "cadre". Jusqu'à 2 ans, Julien a été en nourrice. De 2 à 3 ans, Julien était avec sa maman qui s'est arrêtée de travailler à ce moment là. Julien s'entend mieux avec la plus jeune de ses sœurs que la mère décrit comme une enfant joueuse, entreprenante alors que la relation de Julien avec l'aînée est moins spontanée, le courant passe moins. C'est une enfant discrète, ordonnée, "carrée".

Lors du second entretien, les deux parents sont venus avec Julien, le lundi 27 janvier 2003. La conduite de l'entretien m'a incombé. Fut alors évoquée la réticence de Julien à se coucher, "à aller au lit", la longueur fastidieuse de cette "opération" car Julien n'est pas vite à cours de ressources pour trouver des subterfuges qui reculent l'échéance du sommeil, de la fin de la journée. Le temps de dormir est-il pour Julien ce temps où il va devoir s'arrêter de bouger, de s'activer à régir le monde ?

A travers la fiche de signalement ou de demande d'aide adressée par le maître de Julien au réseau, encore un éclairage est donné : celui de Julien "à l'école", vu par son enseignant dans ses références à ce qu'il attend des élèves de sa classe, et à ce qui est attendu par l'école de l'enfant scolarisé. Le maître présente Julien comme un enfant dont le comportement se manifeste de la façon suivante : il ne supporte pas les frustrations. Il aime commander et ne respecte pas les règles de vie. Il a du mal à maîtriser ses émotions. Il est agressif et a une influence négative sur les autres. Il donne l'impression d'avoir une confiance en lui excessive, injustifiée. Il a besoin d'attirer l'attention sur lui, à tout moment, à tout propos. Par contre sa faculté de concentration, d'attention à ce qui ne vient pas de lui est très irrégulière. Le graphisme dirigé n'est pas aisé pour Julien qui aime pourtant beaucoup dessiner. Les domaines d'échec de Julien sont l'écoute et la recentration.. Les difficultés de Julien énoncées par le maître relèvent du domaine comportemental et du domaine des compétences transversales principalement, pas des compétences disciplinaires où l'évaluation est satisfaisante (Cf. Annexe II : fiche de signalement). Julien a le désir de communiquer. Il pratique volontiers la digression, voir le bavardage.

Lors du bilan intermédiaire avec l'enseignant, le lundi 10 février 2003, le maître me confia qu'enfin pour la première fois ce jour là, Julien avait accepté de donner la main à un enfant de la classe au moment de se ranger par deux. Jusque-là, Julien refusait d'être dans le rang. Il s'opposait à toute tentative du maître de l'intégrer au groupe. Il restait "à côté", délibérément "pas dedans". Le maître m'a décrit la manière dont Julien aborde le moment de l'entrée en classe à l'accueil le matin. Lorsque Julien arrive, les jeux ont souvent commencé. Il s'impose avec brutalité. Il ne reste pas à un endroit plus de quelques secondes et perturbe

ostensiblement chaque petit groupe à tour de rôle, “en fonçant dans le tas”. Il n’arrive pas à se fixer, à trouver un point d’ancrage, alors il introduit le chaos là où il passe. C’est “un éléphant dans un magasin de porcelaine”, un ouragan. Le maître m’a raconté aussi que quand Julien est dans de bonnes dispositions ou quand c’est son tour par rapport au planning établi de rendre un service, comme ramasser les gobelets à la fin du goûter, ses entreprises tournent régulièrement à la catastrophe. Tout est par terre, les gobelets et Julien... alors qu’il est plutôt à l’aise sur le plan de sa motricité...

En salle de rééducation, Julien montre rapidement dès les premiers contacts qu’il a du mal à accepter que l’adulte décide... notamment du début et de la fin du jeu. Il va pendant plusieurs séances prendre possession de l’espace de jeu avant d’y être invité et prolonger le temps où il s’y trouve au delà de ce qui est permis... Commencer quand c’est le moment et s’arrêter quand c’est le moment vont devenir pour moi des temps, des zones de travail sensibles où vont s’exprimer les possibilités d’évolution de l’adhésion de Julien au “cadre” mis en place dans le contexte rééducatif. Julien est d’emblée dans une relation de provocation à l’encontre de l’adulte qu’il ressent comme un “limitateur”. Lors d’une des premières séances, alors que Julien a réussi à s’asseoir autour de la table après être retourné faire des roulades sur le tapis, bien après le signal indiquant l’arrêt du jeu, qu’il s’apprête à dessiner, il me regarde grimaçant comme s’il voulait “me mordre” et accompagne sa mimique d’un bruit féroce qui m’est clairement destiné. Je sens que je pourrais m’offusquer mais je lui réponds calmement : « Tu es un lion qui rugit... ». Julien a l’air satisfait de mon interprétation, voire content et me dit « Oui, je vais le dessiner. » (Cf. Annexe III Dessin n°3). Attendait-il que je me fâche ? Qu’essayait-il de tester ? Se peut-il qu’il se fasse manger quand il fait mine de vouloir dévorer ? Au début du travail rééducatif, Julien est nettement leader dans le trio des enfants conviés au travail rééducatif. Il écrase ses compagnons, n’hésite pas à les dénigrer, à les malmenier sur leur terrain faible... représentation pour l’un, élocution pour l’autre. Julien veut s’imposer, être le chef. Il joue le caïd. Sa démarche est affirmée. Sa masse corporelle est plutôt dense, compacte. Julien est solide, assez “costaud”, un peu durci. Il fronce volontiers le sourcil. Il ne semble pas apprécier d’être assis sur une chaise.

Que ce soit à travers sa mère, son instituteur ou moi, rééducatrice-stagiaire, Julien, au regard des éléments qui constituent son portrait apparaît correspondre à un tableau d’enfant-roi. Dans l’échelle des enfants-rois, Julien n’est probablement pas un cas parmi les plus difficiles, les plus désespérés mais sa problématique est suffisamment préoccupante et typique pour mériter que la rééducation s’en mêle et que je m’y penche.

### **c. Julien, entouré d’adultes “contradictaires”...**

Julien, comme tout enfant, roi ou pas, est entouré d’adultes avec lesquels il vit, au milieu desquels il grandit, qui interagissent avec lui.

En dehors du témoignage de la mère, en ce qui concerne l’attitude du père avec son fils – de son mari avec Julien – de ce qui se dit, se laisse dire ou sous-entendre dans le temps des

entretiens, de ce que Julien peut révéler également lors de séances de rééducation ou en classe via le maître, il n'existe pas de sources d'information propices à compléter ces points de vue qui ne peuvent être que des supports succincts d'analyse.

C'est sous cet angle que les données qui vont suivre sont à considérer, sûrement pas sous celui de la critique qui pourrait tinter de jugement l'attitude des parents, ce dont je voudrais absolument me garder.

La mère de Julien parle du rapport de Julien avec son père dans ces termes. Le père de Julien taquine son fils à longueur de journée, joue avec lui à ce qu'ils appellent la "petite bagarre" perpétuelle. C'est leur mode de contact. En fin de journée, vers 20 heures, l'excitation atteint son paroxysme, la "petite bagarre" dégénère en conflit quand il est l'heure de se coucher et... "le couperet tombe", où le père impose le calme de manière soudaine et irrémédiable... jusqu'au lendemain ! Julien ressemble alors à une petite bête indomptable qui ne lâche pas la partie, qui ne renonce que quand le père s'affirme par la force... résolument . Ils sont comme deux gamins qui se cherchent l'un l'autre. Julien peut-il avoir l'impression dans ces moments-là que c'est lui le plus fort et être très frustré quand le jeu s'arrête et qu'il doit s'avouer vaincu ? Ne passe-t-il pas alors "douloureusement" du sentiment de toute-puissance à celui d'impuissance, de l'illusion trompeuse à la réalité décevante ? Comment vit-il ce "couperet" qui le fait basculer d'un monde à l'autre ? Longtemps, c'est tout et il gagne, le père paraît vulnérable et semble pouvoir être dominé et d'un coup ce n'est plus rien et il perd... le père est dominant. Les limites éducatives introduites par le père dans cet exemple sont-elles compréhensibles pour Julien ?

D'ores et déjà, elles posent la question du passage du jeu au réel, du "pour de semblant" au "pour de vrai" ?...

Les pédopsychiatres de l'hôpital Debré, citées au premier paragraphe de ce chapitre, notent que « *la tolérance importante des parents vis-à-vis de la violence despotique exercée par l'enfant est habituelle, quotidienne, permanente mais qu'elle peut cependant faire place à des attitudes de rejet brutales...* » quand la coupe est pleine, quand il faut que brusquement "ça" cesse parce que "ça" n'est plus supportable. J'entends le ton de la voix de Julien, intransigent lors d'une séance de rééducation récente. Il lance : « Tu te calmes ». Julien a tapé un des deux enfants avec un tuyau en mousse et l'autre a répondu en lui décochant un coup sur les fesses... Cette voix ne ressemble pas à la voix habituelle de Julien. On pourrait entendre la voix du papa à travers ce ton de voix qui sonne comme un écho : « C'en est trop ».

La mère concède qu'elle aurait tendance à aplanir les difficultés, à protéger l'enfant des conséquences de ses actes. Elle n'est guère avec Julien dans la journée alors elle ne se sent pas le courage de l'embêter, de le punir le peu qu'elle le voit le soir, quand elle rentre. Est-elle dans une récupération, une compensation affective qui consisterait à "tout laisser passer", à donner tout ce qui est possible pour réparer... son absence, son indisponibilité ?

Culpabilisée ? Inquiète ? Ne tente-t-elle pas à sa façon de faire le bonheur de son enfant en lui évitant les frustrations, en prévenant tous ses désirs ?

La maman de Julien confie aussi recourir à la cuillère en bois, dit "Kochloeffel" en alsacien, pour menacer son fils quand il dépasse les bornes. Elle compte 1,2,3

jusqu'à...combien pour qu'il mette un terme... mais elle doit tellement insister et elle reconnaît qu'elle en a si peu envie... surtout s'il faut finir par le "taper". Comment Julien vit-il l'ambivalence ? La tourne-t-il à son avantage en faisant vibrer la corde de la séduction qu'il semble savoir manier avec habileté ?

Jusqu'où et comment ses parents sont-ils à l'aise, au clair avec leur fonction parentale, paternelle, maternelle ? Pour les femmes médecins de l'hôpital Debré, les mères des enfants-rois sont généralement décrites comme exclusives, intrusives, laissant peu d'autonomie et d'initiative à leurs enfants. Les pères des enfants-rois sont symboliquement, voire physiquement absents. Ils sont parfois désinvestis, dévalorisés par l'entourage. Il semblerait qu'il existe souvent un désaccord entre parents concernant les pratiques éducatives, ce qui ne semble pas le cas à priori pour les parents de Julien.

Jusqu'où et comment sont-ils passés de l'enfance à la parentalité, à la paternité, à la maternité ? Jusqu'où notre monde permet-il aujourd'hui de devenir grand et adulte, de mettre des limites à ses désirs et de se soumettre à la loi ? Notre société de consommation ne fonctionne-t-elle pas sur l'assouvissement du désir comme priorité sur tout, tout de suite ?

Lors de l'entretien avec les parents de Julien, il m'a semblé rencontrer un couple d'une extrême bonne volonté, ouvert, désireux d'aider Julien à s'adapter à l'école, des parents qui s'entendent, qui vont dans la même direction... Cet entretien m'aurait laissé une impression quasi idéale de coopération parentale, si au moment de partir, il n'y avait eu cette phrase du père que j'ai perçue comme si celui-ci se sentait dépossédé de son pouvoir paternel: « Ça doit quand même vous faire plaisir d'arriver à quelque chose avec Julien, de voir que ce que vous faites sert à quelque chose ! » Le père s'est-il senti atteint dans son amour propre, dans sa capacité à éduquer son fils ? L'ingérence de l'école dans la famille, si respectueuse qu'elle soit, ne met-elle pas à vif des points faibles, des carences qui touchent profondément ceux qui sont concernés, les parents ? Je me suis sentie mal à l'aise comme si l'impression totalement positive que j'avais se retournait ! Jusqu'où les parents de Julien sont-ils sincères, réellement "preneurs" dans leur investissement par rapport à l'action menée par le RASED (Réseau d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficultés)? Jusqu'où simulent-ils la connivence avec l'école ?

Manifestement "le style éducatif" ici relève une difficulté des parents de Julien à instaurer un cadre et des règles de vie. Autant qu'il le peut, Julien impose sa loi. Comment s'y retrouve-t-il ? Jusqu'où ira-t-il ?

Une mère marocaine m'est revenue en mémoire, dans un groupe de parents de ZEP invités à se réunir en mai 2001 par le coordinateur et le médiateur du secteur pour parler de leurs questions éducatives. Elle criait sa peur devant son enfant de 10 ans qu'elle n'arrivait plus à "tenir" auquel elle avait tout donné, tout son amour et auquel rien ne résistait. Elle était désespérée, démunie, perdue, épouvantée, devant ce que devenait son fils qui la frappait et la menait comme il voulait, où il voulait...

« *L'exercice d'autorité*, comme le dit Henri Vieille-Grosjean<sup>4</sup>, (père de famille et enseignant en Sciences de l'Éducation, dans sa conférence du 31 mars 2001), *consiste à donner la règle, maintenir le cap, dans un souci de cohérence. Cette règle devrait pouvoir autant que faire se peut, être décomposée en différents comportements, à la mesure de celui ou celle qui aura à l'observer. Il s'agit bien de montrer le chemin tout en mettant en évidence la finalité ou le but du voyage ; cette action suppose que soit envisagé le long terme, seul rempart à des stratégies d'opposition qui se révéleront d'autant plus efficaces qu'elles auront à faire à des faiblesses, des variations ou des retournements [...]. Les adultes ont à faire à de petits personnages dont le besoin de savoir et l'intelligence sont mis au service de stratégies de captation et de domination qui n'ont rien de suspect, mais qui s'exercent très fortement pendant l'enfance, période d'accession à l'autonomie et à l'identité sociale. »*

#### **d. Un enfant qui ne trouve pas ses bornes.**

Habituellement, dans les conditions normales de croissance, le sentiment d'omnipotence existe chez le jeune enfant dans les premiers temps de sa vie. Qu'est-ce qui va amener l'enfant à devoir y renoncer ? Pourquoi ces limites introduites par ce renoncement sont-elles une conquête... si l'enfant y accède ?

Durant une brève période, l'omnipotence est un sujet d'expérience chez le tout-petit d'homme. Pour Donald Woods Winnicott, lorsque les besoins de l'enfant, tels qu'ils sont ressentis coïncident avec le comportement adapté de la mère, une expérience du type « c'est exactement ce dont j'avais besoin » se transforme, en raison de la répétition, en une expérience du type « j'ai créé ceci ». Le fantasme et la réalité sont ici une seule et même chose et l'enfant se croit le créateur du monde. Ce monde créé, qui est constitué d'objets subjectifs, est ressenti par l'enfant comme étant sous son contrôle.

D. W. Winnicott<sup>5</sup> décrit ce processus en terme de nourrissage de l'enfant : « *Imaginez un bébé qui n'a jamais été nourri. La faim se manifeste et le bébé est prêt à avoir l'idée de quelque chose. Il est prêt à créer une source de satisfaction à partir du besoin mais il n'y a pas d'expérience précédente pour lui montrer à quoi s'attendre. Si au moment précis où le bébé s'attend à quelque chose, la mère offre le sein et si elle lui permet de prendre son temps et d'explorer avec la bouche et les mains, peut-être avec son odorat, le bébé "crée" exactement ce qui se présente. Finalement, il a l'illusion que ce sein réel est exactement l'objet qui a été créé à partir du besoin, de l'envie et des premières pulsions d'un amour primitif. La vie, l'odeur, le goût sont mémorisés quelque part et au bout d'un certain temps, le bébé peut créer un objet qui ressemble exactement au sein que la mère lui offre. Un millier de fois avant le sevrage, la mère peut exactement offrir cette introduction particulière à la réalité*

---

<sup>4</sup> VIELLE-GROSJEAN Henri, Conférence-débat intitulée « au Non du Père, de la Mère... Ainsi soit-il... » à Bisch'Art, Bischwiller (67).

<sup>5</sup> WINNICOTT Donald Woods, L'enfant et le monde extérieur, Paris, Payot 1972.

*extérieure. Un millier de fois, le sentiment existe que ce qui était désigné a été créé et trouvé. A partir de là se développe la croyance que le monde peut contenir ce qui est désiré et nécessaire, avec pour conséquence que le bébé espère qu'il existe une relation vivante entre la réalité intérieure et la réalité extérieure, entre la créativité innée, primaire et le vaste monde partagé de tous. »*

On peut imaginer que certains enfants qui restent dans l'omnipotence continuent de penser ainsi. L'enfant, au moment du sevrage – Julien a été allaité pendant 7 mois – doit réorganiser sa vision du monde et contacter son impuissance avec le principe de réalité. Je formule l'hypothèse que l'enfant-roi transfère sa toute-puissance sur ses parents et la continue en les manipulant. Julien refuse que le monde résiste et regarde où et comment il peut continuer d'exercer sa toute-puissance.

Dans sa croissance, l'enfant qui a découvert son corps, sa pensée, le sens de sa parole, de ce qui n'est pas lui, qui commence à bien maîtriser motricité et langage, traverse la période de la toute-puissance infantile. L'enfant a alors le sentiment que ses parents peuvent tout faire, il suffit qu'ils le veuillent... Mais si les parents sont très forts, très puissants, les enfants voudraient bien posséder leur pouvoir, leur ressembler, être comme eux, être eux... Ils savent, autour de 4 ans, qu'ils sont comme l'un des parents, la fille comme maman, le garçon comme papa. Ils veulent faire comme les grands et cherchent un moyen de s'emparer de la puissance magique dont ils dotent l'adulte en se créant l'univers du jeu... parce qu'ils ressentent au fond une infériorité générale devant l'adulte, peut être accentuée quand ils sont les plus jeunes de la famille.

C'est dans cette phase, préoedipienne, oedipienne selon Sigmund Freud et Françoise Dolto que l'enfant va découvrir la différence des sexes qui va engendrer l'angoisse de castration avec laquelle il va lutter. L'adulte "castrateur" sera déclaré "méchant" par l'enfant et l'adulte conciliant dont l'enfant va s'efforcer d'obtenir aide et protection, sera gratifié de "gentil", de "bon". Sera mis à l'épreuve à ce stade phallique (cf. Annexe VI Les stades du développement de l'enfant selon la psychanalyse), l'efficacité de l'accent mis sur la fonction séparatrice du père par rapport à la fixation de l'enfant à la mère.

Jacques Lévine <sup>6</sup> ajoute deux autres fonctions au père au moins aussi cruciales à ses yeux : la fonction de message sur la réalité et la façon de s'y conduire et la fonction de représentant de l'avenir qui invite l'enfant à se vivre dans une perspective de construction.

Pour Jacques Lévine, « *c'est de l'alliance entre l'instance paternelle et l'enfant, à propos de ces trois fonctions que semble dépendre une adhésion suffisamment motivante à la loi.* »

Pour lui, avant de réglementer les pulsions chez l'enfant, les adultes les mettent en expansion. « *Ils excitent le narcissisme de l'enfant, ses envies de symbiose, de mégalomanie, de pénétration des secrets.* »

Chez l'enfant qui ne trouve pas ses bornes, les parents se complaisent-ils dans cette expansion des pulsions ? Jacques Lévine poursuit « *Bien entendu, très tôt, il faut limiter,*

---

<sup>6</sup> LEVINE Jacques, Je est un autre, ESF, 2001.

*doser, réprimer, et installer en l'enfant le système des obligations et des interdits qu'on désigne sous le nom d'ordre symbolique. »*

Jacques Lévine constate avec intérêt que Françoise Dolto, qui aurait pu se contenter de reprendre à son compte les notions de “castration symbolique”, de “loi”, de “nom du père” pour les appliquer aux apprentissages de base puisque ce sont des symboles d'obligation d'entrer, en tant qu'un parmi d'autres, dans le monde social, introduit l'idée de “castration symboligène” « *qui marque une très importante préoccupation de transitionnalité. Il semble que, par ce biais, elle ait voulu introduire une distinction entre la castration symboligène, assénée sur le monde d'un impératif non discutable, et la castration symbolique qui implique que l'enfant ait le degré de préparation nécessaire pour répondre aux exigences.* » Un enfant qui est dans l'apprentissage de la propreté, par exemple, au stade anal, peut vivre une castration symbolique, au travers d'un dressage au “pot” où il va rester un temps très long à attendre sur le pot jusqu'à ce qu'il l'honore d'un contenu, à un moment où c'est trop tôt pour lui et où devoir faire et pouvoir faire seront incompatibles. Un enfant peut vivre une castration symboligène à un moment où il est prêt, où il est à même d'aller au pot quand il sent qu'il peut l'honorer d'un contenu et où le devoir faire et le pouvoir faire sont compatibles.

L'enfant en étant confronté à l'angoisse de castration rencontre généralement dans le même temps la découverte de l'existence de la mort, comme si sortir de la toute-puissance impliquait la perte d'éternité par l'obligation de se plier à la finitude, de l'accepter. Se pourrait-il que l'enfant-roi s'emploie alors à nier cette angoisse, en la masquant pour vivre dans l'illusion de “continuité - indiscontinuable” ?

## **II Qu'y a-t-il derrière la toute-puissance sans limites de l'enfant-roi ?**

### **a. Quel visage sous le masque de Spiderman ?**

Les productions symboliques de Julien montrent des personnages qui semblent sortir directement du “petit écran”. Ces personnages sont des super – héros qui sauvent le monde, Batman (Cf. Annexe III, Dessin n°7), Men in Black (Cf. Annexe III, Dessin n°13) et surtout Spiderman (Cf. Annexe III, Dessins n° 11, 12, 14a et 15), le favori, celui qui est cultivé, testé dont Julien souhaite épouser l'apparence autant qu'il lui est possible de le faire. Au début de la rééducation il y a aussi eu des personnages imaginaires d'un registre plus varié, personnages “Smarties” (Cf. Annexe III, Dessins n° 2a et 2b), Pères Noël (Cf. Annexe III, Dessins n° 4, 5 et 6), fantôme (Cf. Annexe III, Dessin n°8) et vampire (Cf. Annexe III, Dessin n°1), jamais de personnages qui appartiennent à la vie quotidienne. Le Dictionnaire Le Petit Robert définit le héros comme un personnage légendaire auquel on prête du courage et des exploits remarquables. Julien est fasciné par Spiderman, l'homme – araignée, qui peut envahir un espace avec sa toile. Cette toile de Spiderman, il va lors d'une séance essayer de se la fabriquer sans que les résultats soient satisfaisants, probants pour lui parce que sa

représentation de Spiderman et ce qu'il arrive à faire avec les moyens du bord sont en décalage. C'est après le passage des parents de Julien, en entretien fin janvier, où Julien leur offre un sens interdit dessiné sur une petite feuille format A5, que Spiderman devient un personnage privilégié des productions symboliques dans les séances suivantes. A compter de ce jour, Julien passe de la feuille A3 format paysage à la feuille A5 format portrait, feuille beaucoup plus petite utilisée dans le sens de la hauteur. Je formule l'hypothèse que Julien a posé avec Spiderman quelque chose d'intime, qu'il a pu énoncer après avoir donné "un sens interdit" à ses parents. Il a accédé à sa tour d'ivoire... après avoir pu signifier un non accès, une protection, un garde-fou. A la période de Carnaval, Julien a apporté sa combinaison de Spiderman avec le projet de la mettre en rééducation... mais je n'ai pas permis que Julien la prenne avec lui ce qui l'a contrarié. J'émet l'hypothèse que Julien voudrait être Spiderman en vrai, gommer la différence entre la réalité et le personnage, comme si en étant Spiderman, il pouvait avoir plus de préhension sur les choses – Spiderman peut s'accrocher partout – ou comme si incarner Spiderman le protégeait de la peur insurmontable de se retrouver en face de lui pour de vrai.

Qui cherche, que cherche donc ce jeune garçon derrière ce personnage dans lequel il semble à la fois se barricader et trouver à exister ? Se prend-il pour Spiderman ? Paradoxe de l'enfant-roi, il est roi et il ne peut pas être lui. Julien peut-il envisager d'être Julien ?

Autre attribut incontournable chez Julien, le blouson en Jean's, le même en plus petit que celui de son père. Par tous les temps, sous la doudoune, ou par-dessus la chemise blanche avec la cravate noire (comme Men in Black), le blouson en Jean's "façon Daddy" est comme une seconde peau de Julien. Il le porte avec une fierté certaine, arbore son appartenance "au Club de Papa", en roulant "les mécaniques".

Ces multiples facettes, faces qui tendent globalement vers le même type de personnages "intouchables" révéleraient-elles une tendance au "faux self", le "self" pouvant se définir comme le cœur de la personnalité.

D. W. Winnicott<sup>7</sup> développe ce concept de faux "self" comme étant un compromis, une adaptation, voire une soumission de l'enfant à l'image que la mère, les parents, les autres attendent de lui. Pour Winnicott, « le faux "self" a une fonction positive qui est de dissimuler le vrai "self", ce qu'il fait en se soumettant aux exigences de l'environnement. »

Il ajoute : « *Dans le développement normal, l'équivalent du faux "self" est ce quelque chose qui peut se transformer chez l'enfant en une conduite sociale, ce quelque chose qui est susceptible d'adaptation. [...] Le point d'origine du faux "self" est une défense contre ce qui est impensable : l'exploitation du vrai "self" qui aboutirait à son anéantissement. [...] Seul le vrai "self" peut être créateur et seul le vrai "self", peut être ressenti comme réel. A l'opposé, l'existence d'un faux "self" engendre un sentiment d'irréalité ou un sentiment d'inanité. »*

Est-ce un faux "self" en puissance que Julien est en train de développer ?

S'il a le sentiment que sa mère l'apprécie, sa supposée infériorité vraie d'enfant devrait lui paraître moins pénible. De sa place de futur adulte, de grande personne potentielle, il peut

---

<sup>7</sup> WINNICOTT Donald W., Le processus de maturation chez l'enfant, Science de l'homme, Payot, 1970

s'identifier à son père et à travers cette identification participer à la puissance magique qu'il convoite aux aînés. Mais, jusqu'où Julien ne se prend-il pas pour un père bis, compagnon de la mère, chef de famille ?

### **b. Un enfant terrifié sous le despote terrifiant.**

De quoi, pourquoi l'enfant-roi se protège-t-il. Certes, l'enfant-roi domine... Se peut-il que sa position de souverain entraîne un sentiment d'insécurité ? La peur d'être détrôné, d'être mis en danger d'impuissance, de tomber de son piédestal, d'être réduit à néant, d'être amputé, de perdre le contrôle, d'être envahi, mis hors d'état, de voler en éclats... Tout un vocabulaire régissant la fin des royaumes vient à l'esprit quand la crainte de la non pérennité du pouvoir se fait jour.

Le détenteur de pouvoir n'a-t-il pas toujours peur de perdre ce qu'il a, son pouvoir, qui selon lui et son entourage direct, le fonde puisqu'il est principalement dans cette forme de rapport au monde ? Sous ses dehors de suzerain, serait-il vulnérable à l'intérieur de lui ?

Winnicott affirme que sans un minimum de la brève expérience de toute-puissance que fait le petit homme, « *l'enfant ne peut acquérir l'aptitude d'établir des relations avec la réalité extérieure, ou même parvenir à la concevoir.* »

Winnicott<sup>8</sup> considère « *qu'il existe un état intermédiaire entre l'inaptitude du petit enfant à reconnaître et à accepter la réalité et son aptitude croissante à le faire. C'est l'essence de l'illusion qui est permise au petit enfant...* » L'illusion permise à cette période est évidemment l'illusion de toute-puissance.

Dans cette aire, cet espace où la mère va permettre l'émergence de l'expérience de toute-puissance, le fantasme et la réalité se rencontrent et forment un tout.

Grâce à cette aire, le monde intérieur et le monde extérieur continuent à se recouvrir de sorte que ce que l'enfant découvre dans le monde extérieur, et qui devient non-moi, est également créé par lui. La transition qui va devoir se faire un moment donné est cette transition du principe de plaisir au principe de réalité, d'après l'idée freudienne.

Pour Winnicott, comme pour Mélanie Klein, la transition entre les deux est potentiellement douloureuse. Winnicott dit : « *Le principe de réalité est le fait de l'existence du monde, peu importe si l'enfant le crée ou non... C'est l'ennemi par excellence de la spontanéité, de la créativité et du sentiment du réel.* » Cependant la maturité implique une acceptation du monde "non-moi" et une relation avec lui. L'individu va s'arranger pour jeter un pont entre le fantasme et la réalité... Pour cela, il va recourir à "l'objet transitionnel" qui se situe dans l'aire de l'illusion et qui n'appartient ni au "moi", ni au "non-moi"...

Winnicott soutient que le foyer où l'enfant grandit réussit normalement à lui procurer un sentiment de sécurité. Cette sécurité est acceptée par l'enfant comme une donnée fondamentale. Pour cela, « *les enfants ont besoin de personnes pour continuer à être*

---

<sup>8</sup> WINNICOTT Donald Woods, De la Pédiatrie à la Psychanalyse, Paris, Payot, 1969.

*contrôlés. Les règlements doivent être émis par des personnes qui peuvent être aimées et haïes, qui peuvent être mises au défi et dignes de confiance [...] Des conditions satisfaisantes dans les stades précoces entraînent un sentiment de sécurité et un sentiment de sécurité entraîne l'auto-contrôle. [...] Fournie au bon moment, cette stabilité peut se développer dans l'enfant de même que les os dans le corps, si bien qu'il peut passer au cours des premiers mois et des premières années de sa vie, de la dépendance et d'un besoin d'être dirigé, à l'indépendance.»* continue Winnicott<sup>9</sup>. Cette sécurité prodiguée par le foyer procède de la charpente qui soutient l'ensemble et passe donc par la nécessité de diriger l'enfant, donc de lui donner des repères fiables qui sont des frontières pour l'aider à se construire.

L'espace transitionnel va permettre à l'enfant de passer de la croyance qu'il invente tout au monde du réel. L'adulte a une part dans ce passage vers cette acceptation de la réalité pour l'enfant. J'émet l'hypothèse que le papa de Julien ne pose peut-être pas concrètement cette limite entre la réalité et le fantasme, que si ce "squelette" n'est pas donné, Julien n'a pas la possibilité de faire ce distinguo.

Si cette limite, cette différence entre la réalité extérieure et le désir de maîtrise de celle-ci n'est pas posée, l'enfant illusoirement roi, est confronté au manque de structure, de "squelette" qui peut être source d'angoisse. L'illimité est plus difficile à percevoir et à intégrer que le limité, à priori. L'illimité peut acculer au vide, au néant. J'émet l'hypothèse que cette non limitation peut être ressentie comme une menace "planante" pour l'enfant-roi, sous-jacente, d'atteinte à l'intégrité, de menace de castration, voire de destruction, de mort. L'individu dans ce contexte "hors les murs" peut devenir "antisocial", incapable de prendre les frontières du monde de la réalité partagée pour s'en faire une représentation à l'intérieur de lui-même, parce que le contrôle n'a pas encore été "internalisé".

Winnicott<sup>9</sup> explique que *« lorsque, dans l'état de santé, le "moi" se sépare du "non-moi", les soins de la mère sont "internalisés" et l'individu progresse sur le chemin de l'indépendance. La moralité brute de l'enfant jaillit de sa conscience de la nécessité des soins maternels, et dès lors de la nécessité de protéger la personne lui donnant des soins contre ses impulsions non contrôlées comportant le fantasme de destruction, et elle l'amène ainsi à accepter le contrôle de l'extérieur – contrôle qui est un adulte et une personne, et qui humanise graduellement sa moralité et lui donne une qualité de bonté. La survie de la mère qui ne se venge pas, en même temps que celle du père, qui en vient à représenter l'environnement indestructible, favorisent la liberté et la vie instinctuelle, comme source de spontanéité, au sein du cercle familial. Le contrôle parental lui-même "s'internalise" et l'enfant peut s'identifier à des groupes plus étendus, qui comptent de plus en plus sur l'autonomie de leurs membres et de moins en moins sur le contrôle ou l'organisation provenant de l'extérieur. »*

Pour Jacques Lévine<sup>6</sup> *« C'est une évidence que la loi de l'expansion dans la toute-puissance et dans le rejet de l'autorité est encore prédominante chez beaucoup d'enfants d'âge scolaire, qui déplacent sur l'espace scolaire leurs luttes et rancunes contre l'espace*

---

<sup>9</sup> WINNICOTT Donald Woods, *Conversations Ordinaires*, Paris, Gallimard, 1988.

*familial. Ils veulent continuer à imposer à l'école un système de domination qui n'a que trop réussi, ou qui a échoué, mais dont ils ne veulent pas faire le deuil.* » Derrière l'enfant despote, il n'y a peut-être pas qu'une toute-puissance prolongée au-delà de son temps... La question du rapport de cet enfant à ses parents soulève celle de sa position dans la famille qu'il n'impose pas seulement mais qu'il subit aussi.

### **c. Une candeur à camoufler.**

Sous ses tentatives d'appartenance insistantes puisées dans des apparences copiées, Julien laisse parfois échapper dans un regard, une mimique, une candeur déstabilisante parce qu'elle dévoile, par flashes fugitifs, ce Julien qui est au fond... celui qui semble si lointain, si inaccessible, un Julien enfant, pur, innocent, naïf, vrai, sans armure, sans carapace, sans costume... celui qui, s'il émergeait, permettrait que Julien soit "bien dans sa peau".

Ce Julien "filtre" par exemple, quand je le cherche dans sa classe et qu'il a une joie sincère à venir en rééducation, ou quand je l'accompagne au gymnase où il va rejoindre ses camarades de classe, après la séance, et qu'il montre régulièrement sa bonne volonté à faire le trajet "gentiment", avec un visage détendu, naturel...

Ces "interstices" m'inclinent à penser que Julien peut être autre, qu'il a acquis, à un certain degré peu visible encore certes, la capacité de sollicitude inhérente à tout processus de socialisation, d'après Winnicott.

Pour lui, parallèlement à une continuité innée de la ligne de vie, il existe chez tout individu des forces puissantes orientées vers la préservation de l'intégrité personnelle.

« *Selon ma théorie*<sup>7</sup>, écrit-il, *la sollicitude apparaît dans la vie du petit enfant comme une expérience hautement élaborée au cours de la rencontre, dans l'esprit de l'enfant, de la "mère-objet" et de la "mère-environnement".* »

La "mère-objet" est un objet\* , ou détient l'objet partiel propre à satisfaire les besoins immédiats. [relation au ça]

La "mère-environnement" est une personne veillant à écarter l'imprévisible et qui d'une façon active soigne et dirige. [relation au moi]

« *Le petit enfant, entre 6 mois et 2 ans, affirme Winnicott est capable de se sentir impliqué, d'endosser la responsabilité de ses propres pulsions instinctuelles et des fonctions qui sont de leur ressort. Cela fournit l'un des éléments constructifs et fondamentaux du jeu et du travail. [...] Dans le processus d'évolution, c'est l'occasion de donner qui a permis que l'enfant soit capable de se sentir impliqué [...] L'enfant éprouve de l'angoisse parce qu'il va perdre sa mère s'il la dévore mais des opportunités lui sont données d'offrir quelque chose à la "mère-environnement", ce qui le rend capable de contenir l'angoisse. L'angoisse retenue*

---

\* La mère est en fait le premier objet, qui sera ensuite pris en relais par tous les autres (animaux en peluche, objets transitionnels, jouets).

de cette façon se transforme qualitativement et devient sentiment de culpabilité, sentiment contenu et apaisé par l'offrande que l'enfant pourra faire à la "mère-environnement". »

Winnicott conclut : « Avec la sévérité humanisée des parents et avec le désir de l'enfant de plaire et de faire réparation, apparaît une acceptation naturelle des valeurs de même qu'un respect d'abord pour les habitudes personnelles et ensuite pour la vie avec les autres et leur contribution à la société comme un tout. »

Le besoin de réparation rend les individus responsables pour accomplir le travail quotidien, y compris les soins apportés à leurs propres enfants.

Malgré ce que Julien donne à voir, il a l'air doté de ce qui peut lui permettre de changer.

#### **d. Une agressivité qui ne demande qu'à s'apaiser...**

Agressif, selon la définition du Petit Robert, signifie « qui marque la volonté d'attaquer sans ménagement » et l'agressivité est le caractère agressif, les manifestations de l'instinct d'agression. L'agressivité de l'enfant, ce sont ses réactions d'opposition à l'entourage.

La littérature psychanalytique rattache au principe de réalité le plus souvent l'agressivité, particulièrement l'agressivité en réaction d'une frustration, c'est-à-dire la colère. Pour Winnicott<sup>8</sup> l'agressivité peut être ramenée à la motricité prénatale de l'enfant, « aux tendances du fœtus, à celles qui déclenchent le mouvement plutôt que l'immobilité, à la qualité vivante des tissus et à la première preuve "d'érotisme musculaire". [...] Un terme tel que force de vie s'impose. A l'origine, le comportement agressif est presque synonyme d'activité. » Dans *Jeu et Réalité*<sup>10</sup>, Winnicott soutient que « c'est la pulsion destructrice qui crée la qualité de l'extériorité. [...]. Au "sujet qui se relie à l'objet" succède le "sujet qui détruit l'objet" (en tant qu'il devient extérieur). Ensuite peut intervenir "l'objet qui survit à la destruction par le sujet". Mais il peut, ou non, y avoir survivance. Un nouveau trait intervient alors dans la théorie du mode de relation à l'objet. Le sujet dit à l'objet : « Je t'ai détruit » et l'objet est là, qui reçoit cette communication. A partir de là, le sujet dit : « Hé, l'objet, je t'ai détruit. » « Je t'aime. » « Tu comptes pour moi parce tu survis à ma destruction de toi. » « Puisque je t'aime, je te détruis tout le temps dans mon fantasme inconscient. »

*De ces diverses manières, l'objet développe sa propre autonomie et sa vie, et s'il survit, apporte sa contribution au sujet selon ses propriétés propres. »*

Winnicott parle en fait de permanence de l'objet à propos d'une personne, notamment la mère ou le substitut maternel. Elle est le premier "objet" à être posé à l'extérieur et à acquérir la permanence parce qu'elle est, en partie ou en entier, le premier objet investi à partir d'un besoin fondamental. Elle peut être également la destinataire d'attaques hostiles réelles. Le processus d'externalisation et le sens de la permanence s'étendent progressivement.

---

<sup>10</sup> WINNICOTT Donald Woods, *Jeu et Réalité*, Paris, Gallimard, 1975.

“L’objet transitionnel”<sup>\*</sup> possède aussi une permanence et une vie propre qui sont rattachées à sa valeur de survie.

A partir de l’investissement de la destruction dans le fantasme inconscient de la survie, un monde d’objets permanents, de personnes, de choses, devient possible.

Pour Julien, au fur et à mesure que le jeu symbolique à partir du corps est expérimenté, qu’il sent qu’il peut agir, même violemment, sans que “ça” porte à conséquence, dans le cadre spécifique de la rééducation, sa faculté d’écoute, d’attention à l’autre et à lui-même va s’aiguiser. La sécurité du cadre de jeu rend possible un espace d’expression qui permet à Julien d’humaniser sa relation aux autres. Dans le temps du jeu, il lui est arrivé de prendre du recul pour dire “désolé” à son partenaire, quand sous l’impulsion d’une “bastonnade” corsée, au moyen de tubes de mousse, il a senti qu’il y allait un peu fort... ce qui ne l’empêcha pas de continuer de plus belle. La pause de quelques secondes, le temps d’adresser le terme “désolé” indiquent néanmoins que s’il se laisse aller à s’impliquer corporellement, il garde dans cette situation précise, une relative maîtrise de ses gestes.

### **III La rééducation pour aider l’enfant-roi à devenir un petit garçon comme les autres.**

La rééducation engagée avec Julien, dont les extraits suivent n’a été possible que grâce à Julien et à ses deux camarades. C’est Julien qui s’est mis en route, à partir de ce que la rééducation lui permet d’investiguer à savoir un “espace transitionnel” en tant que champ neutre d’expérience qui n’est pas contestable parce qu’un cadre le garantit et l’autorise.

La médiation utilisée pour le groupe de 3 enfants où se trouve Julien est principalement le jeu symbolique à partir du corps qui inclut donc l’expressivité sensori-motrice et les jeux codifiés évoluant vers des jeux de fiction à médiation corporelle et matériel inducteur (Cf. annexe II, Projet rééducatif).

Chaque séquence de jeu dure vingt à vingt-cinq minutes dans une séance d’une heure environ. La salle où les séances ont lieu est une salle réservée à la rééducation. Elle n’a pas d’autre usage dans l’école élémentaire qui abrite les locaux de l’école maternelle dont la direction assurée par le maître de Julien, est autonome.

#### **a. L’aider à symboliser pour quitter le passage à l’acte.**

*« C’est en jouant et seulement en jouant que l’individu, enfant ou adulte, est capable d’être créatif et d’utiliser sa personnalité toute entière. C’est seulement en étant créatif que l’individu découvre le soi. De là, on peut conclure que c’est seulement en jouant que la*

---

<sup>\*</sup> L’objet transitionnel peut être un morceau de tissu ou un animal en peluche etc..., auquel l’enfant s’attache particulièrement. L’objet ou le phénomène est qualifié de transitionnel dans la mesure où il indique le passage, la transition chez l’enfant d’un état où il est en fusion avec la mère à un état où il se distingue d’elle et entre véritablement en relation avec elle. L’objet ou le phénomène transitionnel est une étape dans la constitution d’un objet clairement distinct du sujet et une fois la distinction moi / non-moi acquise, il pourra protéger l’enfant contre l’angoisse de séparation.

*communication est possible, exception faite de la communication directe [ la fusion] ... » écrit D.W.Winnicott<sup>10</sup>.*

Lors des premières séances, Julien se montre dans sa superpuissance, qui s'extériorise à travers une forte décharge pulsionnelle psychomotrice sur les objets comme les très grosses balles... où le toboggan sur lequel il déchaîne sa hardiesse, son agressivité. Très vite, s'élabore le scénario des "trois petits cochons", que deux enfants sur trois connaissent, à partir de deux scènes – se mettre à l'abri et surtout – sortir de sa cachette pour se coltiner au loup qu'il s'agit pour eux de neutraliser, le loup étant l'adulte dans la prise de rôle. A partir de là, le désir exprimé par les enfants et particulièrement par Julien est de jouer "la fin du loup".

Pendant plusieurs séances, le loup est battu gaillardement avec des tubes en mousse jusqu'à ce qu'il soit abattu, qu'il plie l'échine et tombe au sol mais il n'a jamais le droit d'être mort. Pour les enfants, ce loup tué ne peut que s'allonger et se relever pour que "ça" recommence. La fin n'est acceptable que si elle n'excède pas quelques secondes (moins de 10). Le nœud du jeu se resserre autour de ces deux moments cruciaux : le moment où le loup chute et ne bouge plus, et le moment où le loup se relève et bouge à nouveau.

C'est comme si des moments de l'existence sont interrogés à travers ces deux moments charnières, en polarité : s'endormir/se réveiller – partir/(re)venir – naître/mourir/(re)naître – accompagné de l'immobilité et de la mobilité... de l'arrêt et du non arrêt, l'arrêt qui est aussi l'absence en balance avec la présence, la discontinuité et la continuité, les transitions, les passages de l'un à l'autre sont expérimentés à l'infini... "l'entre" est focalisé. Une très grande intensité émotionnelle, mélange de soulagement, de jubilation, de peur, se fait sentir à chaque reprise, dans cet "entre-deux" vécu par chaque enfant à son échelle. Pour Julien, le temps "entre" semble long, difficile à contenir.

Au retour des vacances d'hiver, survient une séance clé qui ébranle la rééducatrice-stagiaire que je suis. Dans cette séquence, Julien se dit être un petit cochon. Après plusieurs batailles avec le loup, il reste assez longtemps à la périphérie de l'aire de jeu, bouillonnant et décréte qu'une fois la maison du loup détruite, "le loup sera explosé". S'en suit un "Big Bang" qui désarçonne tous les joueurs. Julien fait voler tout le matériel disponible dans la salle. Julien vide tous les paniers de rangement alentours qui contiennent des jeux et jette en l'air balles, mousses, de telle sorte qu'elles volent dans la salle, dans toutes les directions. Julien est rapide. C'est comme si sa tête se déconnectait de ses membres, comme si ses actes étaient mécaniques. Il ne se ressemble plus. C'est comme s'il était manipulé par une force extérieure qui a de l'emprise sur lui. Je suis surprise, prise au dépourvu, prise de court, sans voix, sans mots. J'ai l'impression que le cadre m'échappe, qu'il ne tient plus, que l'espace du jeu symbolique est rompu. Julien est dans le passage à l'acte. C'est comme s'il détournait le "faire semblant" pour en faire du "défoulement". Je pense d'abord que je suis dérangée parce que ce temps "out" est un moment qui n'est plus sous contrôle... mais je suis surtout perturbée parce que je me dis que le jeu symbolique peut permettre le "dévoisement" au sens où il peut être perverti. L'enfant dévoie le personnage quand il en joue c'est-à-dire que sous prétexte de le jouer, il fait ce qu'il veut. Julien peut-il distinguer celui qui joue le petit cochon de celui qui est Julien puisque c'est... le même ?

La tentation d'investir la marionnette qui permet une différenciation plus nette et donc une distanciation plus "visible", plus "conscientisée", moins... "frauduleuse" est obsédante pendant cette "traversée du désert" de l'apprenti-rééducateur. En effet, la marionnette oblige l'interprète à déléguer à l'objet, ce qu'il met en jeu. La présence de l'interprète passe dans l'objet qui devient sujet... par procuration. Ce n'est plus le corps qui est le miroir des affects mais l'objet investi. Ce qui implique une conséquente "séparation", prise de recul... possible jusqu'où pour un enfant tel que Julien ?

En fait, l'option est de s'en tenir à ce qui a été mis en place, de choisir de faire confiance à la médiation en place et de voir comment le jeu évolue, malgré la déstabilisation qu'il a occasionné pour moi. Winnicott<sup>10</sup> n'affirme-t-il pas « *qu'il faut donner une chance à l'expérience informe, aux pulsions créatives, motrices et sensorielles de se manifester ; elles sont la trame du jeu.* » La question de ce qui s'est passé pour Julien juste avant le déclenchement du "Big Bang", de l'explosion, du "débousolage" reste ouverte. La réponse est-elle du côté du paradoxe, entre l'illusion de Julien d'être au-delà des adultes, de tout... et l'insupportable idée qu'en fait ce n'est pas lui qui commande, qui maîtrise le monde, le jeu ? Je me rends à l'évidence maintenant que je n'ai pas su parler au moment où Julien est sorti du cadre, dire, questionner Julien sur le petit cochon « Quel genre de petit cochon, tu es là ? » Je crois que le "dérapage" vient du défaut de mise en mots de l'acte. « Qu'est-ce qui arrive au petit cochon ? »

Quatre séances après le "Big Bang", à l'initiative d'un des enfants que j'appellerai Raphaël, le loup se mute en fantôme. Le trio est unanime, se détermine pour le monstre-squelette-fantôme, les trois en un. Au moment de la formulation du projet, il est clair que le sort réservé au fantôme est le même que celui qui est réservé au loup. Il y a juste apparemment transfert de personnage. Le fantôme est spécifié par le port du masque neutre blanc qui a l'avantage de signifier, quand il est levé du visage sur le sommet de la tête, que ce n'est pas le fantôme qui est à l'œuvre, qui parle mais la rééducatrice-stagiaire. Lorsque les batailles sont fomentées et que les "coups" reviennent au programme, Raphaël rétorque que le procédé des "coups" ne convient pas à l'achèvement du fantôme... parce que le fantôme n'a pas de corps, qu'il ne sent rien, que ça n'a pas d'effet sur lui. Julien imagine alors "la bombe anti-fantôme" matérialisée par un cube en mousse de la taille d'une main d'adulte dont le "spray" immobilise le fantôme puis le fait fondre... Le troisième enfant, que j'appellerai Olivier, va ajouter – pour que "l'éternité" soit assurée ! – que « quand on parle fort à côté de là où le fantôme a fondu, il "repousse". »

Dans ce jeu, Julien arrive à prendre part, à être avec les partenaires, à prendre plaisir aux scénarios sans que son corps se perde dans la violence, succombe au passage à l'acte. Il est le "manieur" émérite du spray et quand un moment donné, il redoute que son cube-spray ne soit plus assez performant, il s'enquiert de dénicher un spray-géant, à la hauteur de son ambition, un cylindre en mousse qui a presque sa taille. Il dit... « pour être sûr que le fantôme fond(e) quand il faut. » Dans cette séquence, les enfants savourent les passages entre les instants où le fantôme fond et où il reprend forme. Leur émerveillement, leur adhésion chaque fois que le fantôme "repousse" sont touchants. C'est comme s'ils avaient prise sur sa (re)création après

l'avoir détruit. Ils peuvent goûter le jeu, parce que la destruction ne leur demande que peu d'énergie comparativement aux "mises à mort" où la manière de venir à bout du "danger" sous-tendait un gros engagement physique. Pour la première fois, Julien expérimente la distance sans perdre la jouissance. Dans cette forme jouée, Olivier apporte la parole qui permet la renaissance, belle parabole de la vie et... de la rééducation. Julien dit du lieu du jeu symbolique : « Ici, c'est pas la télé. La télé c'est pas pour de vrai. Quand on joue là c'est pour de vrai parce que c'est comme la vraie vie mais on fait semblant... »

Dans le jeu de la dernière séance avant la conclusion du mémoire, une guerre à trois va être interprétée. Raphaël est absent. Les deux enfants et la rééducatrice-stagiaire vont incarner trois super-puissances et trois secondes avant la fin du jeu, les trois seront étendues, par terre, anéanties... "presque" mortes, mais dit Julien : « Elles sont immortelles. » L'adulte n'a plus seul le rôle du fort qu'il faut battre, massacrer... qui a le privilège de revenir à la vie.

Il y a une égalité de pouvoir dans les rôles, égalité de pouvoir vivre, se transformer, fuir la mort, jouir de l'éternel recommencement, grâce aux pouvoirs personnalisés de chacun, aux codifications des enfants qui font les propositions permettant l'élaboration du jeu à partir de mes sollicitations. Wolverine (Julien), Spiderman (Olivier) et le méchant sorcier (Catherine) vont se vouer un combat sans merci dont aucun ne sort vainqueur. Wolverine a des mains d'où sortent des griffes-crochets immenses. Chacun va développer un stratagème pour échapper aux deux autres en se laissant un "peu" attraper de loin. Julien accepte même sur la suggestion d'Olivier, que le méchant sorcier approche de la maison de son personnage pour essayer de voler les trois barils de "griffes de rechange" que Wolverine cache chez lui. Il se laisse, sous couvert de Wolverine, égratigner à la main par le méchant sorcier... « Wolverine a une cicatrice. Il est un petit peu mort » explique Julien. Tout le jeu est régi sans qu'aucun coup ne "touche". D'ailleurs Spiderman touche avec sa toile, le sorcier avec sa magie et Wolverine avec ses immenses "griffes". Les simulations sont mimées à bon écart des corps propres. La violence peut s'exprimer mais elle est canalisée. Nous transpirons. Le jeu symbolique donne toute sa force. Après la séquence, ils déclarent qu'ils ont « tout aimé, tout, tout, tout. »

L'aspect important dans la créativité est qu'elle implique l'individu dans l'action spontanée. L'illusion de toute-puissance devient désillusion chez l'enfant qui grandit et chez l'adulte. Ce qui est vital dans la démarche de l'individu vers l'indépendance, ce n'est pas tant une prolongation de l'expérience de toute-puissance qu'une prolongation de la capacité de créer qui va pouvoir s'exprimer dans le jeu symbolique du contexte rééducatif, entre autres.

Par là même, Julien accède à la faculté de distanciation, étape de taille vers l'écoute des autres, vers l'ouverture au monde.

« *Le jeu, pour Roger Caillois<sup>11</sup>, n'est pas seulement le lieu d'une "perfection limitée et provisoire" : il constitue une sorte de havre où l'on est maître du destin. On y choisit soi-même ses risques, qui déterminés à l'avance, ne peuvent dépasser ce qu'on est disposé*

---

<sup>11</sup> CAILLOIS Roger, L'homme et le sacré, Gallimard, 1950 .

*précisément à mettre en jeu.* » Le jeu permet de jouer seulement ce que l'auteur du jeu est prêt à assumer.

## **b. L'aider à se réassurer dans son cheminement.**

Sécuriser Julien pour qu'il puisse constituer sa propre "enveloppe" protectrice est une autre étape du travail entrepris.

La régularité du rythme des séances - Julien n'en manquera aucune - ; la stabilité de l'ordonnement du déroulement de chaque séance, le rituel, la permanence des règles fondatrices de "l'être ensemble" « Je ne me fais pas mal. Je ne fais pas mal aux autres. Je ne casse pas le matériel. » ; constituent des éléments fondateurs du cadre rééducatif qui permettent à Julien d'éprouver à chaque fois "l'arrêt", la "fin" de réagir et d'agir simultanément sur son système de défense, et sa capacité à être lui-même, en « *ajustant progressivement ses conduites émotionnelles, corporelles, intellectuelles.* »<sup>12</sup>

Winnicott a souligné l'importance du cadre dans toutes les sphères de la vie. La forme et la dimension du papier à dessin que l'enfant accepte d'utiliser est un cadre. Le jeu institué de telle sorte que l'expérience peut être faite sans traumatisme, parce qu'il est contenant et que les sentiments qui y adviennent sont tolérables, est un cadre.

Les soins prodigués à l'enfant favorisent la tendance innée qu'il a à habiter son corps et à prendre plaisir aux fonctions corporelles, à accepter la limitation fournie par la peau, cette membrane frontière qui sépare le moi du non-moi. Le soin est "cadrant".

Les manières dont Julien habite, côtoie "sa maison", espace contenant-abri dans l'aire du jeu symbolique en rééducation peut être regardé comme l'évolution de la relation de confiance qu'il peut établir entre le dedans et le dehors, le dehors et le dedans, - comme l'évolution de l'équilibre entre deux pôles intérieur - extérieur / extérieur - intérieur, comme son parcours rééducatif pour apprivoiser les limites et en poser.

**Lors de la première séance de rééducation**, Julien va se mettre dans le tonneau posé verticalement. Olivier qui a essayé le tonneau avant Julien, a demandé que la grosse balle obstrue l'ouverture du tonneau. Julien veut l'imiter... mais alors qu'Olivier se sent bien comme dans un nid à l'intérieur du tonneau, Julien fait rapidement voler la balle pour ressortir du tonneau. Son anxiété est perceptible. Je formule l'hypothèse qu'il ne peut pas accepter les limites du tonneau qu'il ressent comme oppressantes, opprimantes.

**Dès la deuxième séance**, il apprivoise l'espace du tonneau en jouant à "en sortir" pour faire peur, tel une bête qu'il qualifiera tantôt de scarabée, d'extra-terrestre, enfin d'espèce de

---

<sup>12</sup> Circulaire de l'Education Nationale n°2002-113 du 30 avril 2002 II. 3 cf spécificités de l'aide spécialisée à dominante rééducative.

monstre à poils et à griffes, genre d'ours sortant de sa caverne. Le jeu ressemble au diable ou au clown qui surgit de sa boîte, quand on soulève le couvercle.

Durant plusieurs séances, s'en suit le jeu du loup qu'on fuit en se cachant. Ces jeux de « coucou – voilà »\*, de même que celui de se cacher pour se mettre à l'abri... et ressortir quand le danger est écarté reviennent quelque temps. Les enfants utilisent des cachettes dans lesquelles ils vont indistinctement (sous la grande table en bois, sous le toboggan, dans la forme octogonale en toile, dans le tonneau...).

Parallèlement, **jusqu'à Noël**, Julien éprouve de grandes difficultés à respecter le moment où le jeu se termine, et à ranger. Il monopolise beaucoup l'adulte dans les séquences de prise de parole.

**En janvier**, Julien décide que la maison où il élit domicile, est la grande table en bois, abri à l'apparence la plus résistante, la plus fiable ! A la fin du mois, il s'inquiète de ce que le loup (l'adulte) ait un refuge, un repli, quand il en a besoin et propose au loup de se bâtir une cabane. Je formule l'hypothèse que pouvoir se protéger est une préoccupation importante pour Julien. Le même jour, il fabrique des "murs" à la "maison – table" en dressant des cloisons, à l'aide de grands éléments de mousse, autour de la table, de telle sorte qu'on ne le voit plus quand il est à l'intérieur. Je formule l'hypothèse que Julien a besoin de se choisir une enveloppe solide qu'il aménage pour s'y sentir en sécurité. Après la séance, quand les parents sont là pour l'entretien, d'abord il est assis avec nous, fatigué, tranquille... puis il se lève pour refaire sa maison, la même que pendant la séance, devant témoins et hors rééducation... avant d'explorer calmement les jeux "attirants" auxquels il n'a pas accès pendant le travail rééducatif.

A partir de ce lundi, il entre dans un cycle où il commence à être plus coopérant quand il s'agit de s'arrêter et de ranger. Il se met également à rappeler les règles à Olivier et à Raphaël.

Arrive alors une période où il s'approprie "la maison – table" et où il refuse que quelqu'un d'autre que lui y pénètre, même si les deux autres enfants "le somment de les héberger". Lui par contre est accepté par Olivier quand il va dans la "maison souple" (forme octogonale en toile).

Je formule l'hypothèse que Julien a besoin de s'approprier son territoire "maison" et de le protéger pour s'y sentir à l'abri.

A chaque séance, il commence par rebâtir les murs pour que la "maison – table" se ferme et qu'il puisse s'y mettre. Il me dit même : « Catherine, tu surveilles que ça (ne) tombe pas, sinon tu les remets ! (les murs) ». Je formule l'hypothèse que Julien me reconnaît comme la gardienne des limites, des murs.

**Début mars**, Julien s'assoit au fond du tonneau posé verticalement comme la première fois. Il veut l'expérimenter avec un tissu qui recouvre l'ouverture. Julien reste à l'intérieur du tonneau, sans rugir, sans grogner, silencieux. Il me répond que « ça va » quand je vais aux nouvelles. Je formule l'hypothèse qu'il apprivoise, qu'il teste des frontières qui ne sont pas de son ressort.

---

\* FREUD Sigmund, Essais de Psychanalyse, « Jeu du Fort Da, Jeu de Bobine ».

**Début avril**, Julien permet à Olivier de venir le rejoindre sous la “table – maison”... mais il n’aime pas quand celui-ci veut s’installer au-dessus de la table, sur le “toit”... et il lui signale verbalement. Je formule l’hypothèse qu’il ressent comme une intrusion dans son territoire l’installation d’Olivier sur le “toit”. S’il le décide, Julien accepte qu’un autre vienne dans sa maison. Il n’accepte pas qu’un autre s’impose sans être invité.

**Début mai**, Julien, pour jouer Wolverine, encombre tellement la “table – maison” avec les grands cylindres en mousse – ce sont les rechanges de griffes – que tous les accès de la “table – maison” sont bouchés et qu’il ne peut plus y entrer. Il aménage comme il peut. Les trois cylindres restent... Pendant le jeu, il ne se réfugie qu’une fois dans sa “maison” où il se rend compte qu’il n’y a guère de place. Je formule l’hypothèse qu’il surdose ses défenses qui prennent toute la place, qu’il les met à l’abri et que parallèlement il peut être plus à l’aise hors de sa “maison”.

Après cette séance, quand les parents sont là pour l’entretien – synthèse, il est d’abord assis avec nous comme la première fois... puis il confectionne une maison comme il n’en a jamais faite auparavant, en prenant un matelas pliable qu’il borde de panneaux de mousse pour figurer les parois. Il s’y couche et recouvre l’ensemble y compris lui d’un grand tissu... Pendant un temps assez long, on ne le voit plus, on ne l’entend plus. Il vérifie deux fois en soulevant le tissu que nous sommes bien là. Son visage est serein, respire d’aise... Il est comme dans du coton, dans un cocon. Il est visiblement bien dans sa “maison” à lui, celle qu’il s’est construite de toutes pièces. Je formule l’hypothèse qu’il se réconcilie avec un Julien qu’il peut laisser être.

En édifiant son “contenant”, sa “maison”, Julien se détend et devient au fur et à mesure plus sociable. D’après Winnicott<sup>10</sup>, « *Dans l’état de détente qui surgit du jeu créatif se développe l’utilisation des symboles qui valent à la fois pour les phénomènes du monde extérieur et pour ceux de l’individu.* » Julien, en intégrant des limites, parce qu’il chemine pour se les approprier, se relie à lui-même, à son soi.

### **c. L’aider à laisser l’autre face se montrer et grandir.**

C’est en étant sincèrement moi-même que je peux aider Julien à être lui-même. L’accepter tel qu’il est, c’est le reconnaître comme petit garçon en croissance pareil à tout autre petit garçon en croissance.

C’est dans le regard que je lui porte, mon regard que je demande à son regard de rencontrer, quand je lui dis de « me regarder dans les yeux » au moment de se serrer la main, geste qui inaugure et qui clôt la séance de rééducation, c’est dans cet échange où se dit le bonjour et l’au revoir qu’a lieu ce signe fondateur de l’acceptation inconditionnelle de ce qu’il est, en tant qu’individu à part entière. Ce regard est à l’œuvre en continu même en dehors de la présence de Julien.

Laisser exister Julien tel qu’il est par ce regard lui permet d’accéder à ce qu’il est. La présence attentive est issue de ce regard. « *Le regard fonctionne comme un projecteur qui*

*focalise l'attention* » dit François Lazzaro, marionnettiste, interprète par délégation à l'objet. Par ce regard, je lui signifie : « *Je suis avec toi et je te considère comme l'être en devenir que tu es.* » Le regard devient présence habitée par la confiance, un regard disposé à "être avec". Tout être humain se regarde à travers les yeux des autres. Confiance, dans le petit Robert, est défini comme "espérance ferme". Ce sont les premiers termes. Avoir fermement l'espoir, c'est croire, croire en l'autre, en sa capacité d'être humain. Avoir foi en soi, en lui, donne cette dimension de sécurité qui est « Assurance de celui qui se fie à quelqu'un. »

« *Ce dont a besoin l'enfant, ce n'est pas tant de dévouement, que d'un regard exprimant la confiance que l'on a en lui, parce qu'on l'a pour soi.* » dit Jean Claude Barat<sup>13</sup>.

Permettre à l'individu de communiquer directement et indirectement c'est-à-dire de découvrir le soi, y compris le potentiel inné et le sentiment d'être "réel" et d'être en contact avec ce et celui qui est "autre que moi" change la relation de cet individu à l'existence.

C'est en sensibilisant les parents à des aspects de leur enfant, en remodelant ensemble des représentations, en en parlant que le regard peut changer de point de vue. Ce changement de regard permet à Julien d'exister autrement. Lors du dernier entretien avec les parents, le lundi 5 mai 2003, Julien a dessiné un Spiderman (cf. annexe III, Dessin n° 15) qui a le sourire, comme si le vêtement de l'homme – araignée devenait transparent à l'affect de l'être humain qui est dans la combinaison. L'engouement unilatéral de Julien pour les super-héros est abordé. Le père dit que ça vient de lui, que c'est de sa "faute". Il est un "fan" de films de super – héros qu'il regarde souvent avec Julien sur les écrans d'ordinateur (DVD) et de télé. Il confie qu'il a eu peur un moment donné que Julien soit absorbé par certains personnages au point de ne plus faire la différence entre lui et eux. Il pense qu'il se serait alarmé si Julien était devenu "insensible" et comme ça n'a pas été le cas – « Quand une scène de film est trop "hard", Julien détourne la tête... », il s'est dit qu'il n'y avait pas matière à s'inquiéter. Le père est de bonne foi. J'évoque le fait qu'il est un modèle pour son fils à quoi il répond qu'il verra vite que son père n'est pas un super – héros. Cette remarque du père me fait penser à un complexe d'infériorité, à un sentiment de dévalorisation. J'é mets l'hypothèse que la fascination de Julien pour ces personnages est fortement liée à un effet de mimétisme, la fascination de son père pour ses mêmes personnages. Pour que ces personnages surnaturels, virtuels ne deviennent pas trop effroyables, terrifiants pour lui, la solution de Julien n'est elle pas de les incarner, de "les prendre en lui" pour ne pas les avoir en face de lui ? Cette question nous fait réfléchir parents et rééducatrices en présence. Peut-être que les contes seraient une aide pour Julien, des contes lus, même sans images, par les parents, où Julien pourrait inventer les apparences de personnages variés, simplement humains aussi, les créer en lui à sa mesure, à sa manière, réalisant ainsi, à fortiori, l'impact de l'écriture qui permet une fiction "inoffensive" en principe, imaginative ? Ce serait également une bonne entrée en matière de la lecture à l'approche du CP. Les parents de Julien font la moue. Ils expliquent qu'ils ne sont pas des amateurs de lecture et qu'ils sont fatigués le soir après leur journée de travail.

---

<sup>13</sup> BARAT Jean Claude, La rééducation dans l'école, Armand Colin, 1990.

Il est indéniable que Julien a des parents qui s'entendent et qui l'aiment, des parents qui veulent qu'il aille bien. Ils semblent démunis, perdus devant la mise en œuvre de l'aide qu'ils peuvent eux-mêmes apporter à leur enfant. Ils sont néanmoins réceptifs et attentifs aux pistes que les rééducatrices – tutrice et stagiaire lancent.

Aider à la prise de conscience des parents sans juger, sans culpabiliser les personnes, sans être injonctif est une tâche délicate pour le rééducateur mais aux retombées si capitales pour l'enfant. Etre bienveillant, écoutant, accueillant !

Avant de partir, sur le pas de la porte, quand elle est un instant seule avec moi, la mère de Julien me raconte que c'est moins fastidieux le soir pour que Julien se couche depuis qu'il a demandé de prier. Elle ne sait pas d'où il tient cette idée mais elle constate que ça l'apaise. Elle se demande si c'est normal ? Julien pour partir dans la nuit, pour lâcher prise, a-t-il besoin de se sentir moins seul, accompagné, protégé ?

Julien est surprenant, émouvant. Il a en lui des solutions. Le contraste entre la violence subie de l'écran qui envoie des images envahissantes, "indigestes" et l'intériorité, la "recentration" par la prière n'est-il pas exemplaire de l'intuition compensatrice que chaque enfant possède plus ou moins pour conjurer "l'ingérable", ce qui ne peut pas être ingérer... ?

Selon Jacques Lévine<sup>6</sup>, « *La population téléspectatrice, enfants et adultes, se divise en deux groupes : ceux que la télé désarme, rend encore plus passifs qu'ils ne sont, qui ont tendance à confondre imaginaire et réel et dont les contenants trop fragiles permettent aux forces pulsionnelles de s'engouffrer dans la brèche qu'ouvre une certaine abolition du principe de réalité.* » Julien me semble être de ceux-là, la passivité en moins au quotidien.

« *En même temps, continue-t-elle elle permet à ceux dont les structures du moi sont solides de se déconditionner d'une réalité pesante et de se ressourcer.* » Le père de Julien appartiendrait plutôt à ce groupe.

Pour les parents, il est généralement difficile de comprendre que leur enfant n'est pas eux, comme eux, qu'il n'est pas qu'un "bout" d'eux notamment quand il est petit, qu'il a son individualité et que c'est vers elle qu'il a à tendre. Ce soi qui demande à exister et à grandir, à mûrir est ce qui pose l'être humain comme sujet unique, authentique.

Pour les parents, il est difficile aussi, comme pour toute personne, de changer ses habitudes, son regard, afin de rendre possible un changement autour d'eux, surtout s'ils ne le ressentent pas forcément comme décisif, et donc incontournable. Leur liberté de modifier ou pas quelque chose dans leur manière d'être ou d'agir est entière, est à respecter.

#### **d. L'aider à troquer un trône trompeur contre un banc d'écolier prometteur.**

Parce qu'il peut maintenant se donner de la "contenance", côtoyer une "bonne distance" encore relative et accéder à l'enfant qu'il est, Julien est en train de lâcher sa toute-puissance, son comportement despotique, une certaine solitude aussi... pour prendre contact avec le bénéfice d'un relationnel pacifié où l'amitié peut poindre.

Au début, Olivier craignait Julien et l'admirait à la fois d'oser ce qu'il aurait sans doute désirer oser lui-même. Maintenant, ils sont presque sur la même "longueur d'onde"... Raphaël est plus indépendant quoique vigilant. Avec Olivier et Raphaël, Julien commence à établir un véritable échange dont chacun s'enrichit. Une "onde électrique" résiste à la transformation d'attitude de Julien... plus forte que Julien : quand il entre en salle de rééducation, il faut qu'il saute dans l'aire de jeu symbolique... pour se l'approprier, avant d'aller s'asseoir avec les autres.

Un changement a besoin de temps, de son temps. Hors salle de rééducation, en classe, selon ce que le maître a rapporté aux parents, Julien "papillonne" beaucoup moins. Je verrai le maître pour le bilan de fin de suivi rééducatif au courant du mois de mai.

Le père a relevé, lors du dernier entretien, que le bulletin de printemps mentionnait des progrès dans la relation de Julien aux autres élèves de sa classe. La mère insiste sur le fait que « Julien adore l'école. »

Le père regrette que son fils ne soit jamais invité aux anniversaires des copains de l'école... mais la maman dit qu'elle même n'est pas tranquille quand ils sont invités avec Julien chez des amis ou en famille ! Elle ajoute cependant que deux amies proches lui ont fait remarquer récemment que Julien n'était plus comme avant, qu'il ressemblait davantage à un petit garçon comme les autres... Elle même ne s'en rend pas encore bien compte. Le père projette d'inscrire Julien dans un club de foot à la rentrée « comme ça il tiendra mieux en classe, surtout au CP ». La maman est réticente. « Il est encore petit, non ? ». Le père a le souci de canaliser la vitalité de son fils pour qu'il s'adapte et que ce qu'il appelle "l'excitation" de Julien ne l'empêche pas d'apprendre.

Le maître a sollicité régulièrement le père de Julien pour qu'il abonde dans son sens quand Julien dépassait les limites en classe.

Julien ira au CP l'année prochaine et au moment où j'écris, il n'est pas à priori envisagé qu'une aide du Rased continue à lui être apportée dans l'avenir. Ce qui n'exclut pas que son évolution scolaire, son adaptation soient surveillées au CP.

Julien, grâce à l'alliance des adultes autour de lui, grâce à ce cercle solidaire, fiable, constitué de ses parents, du maître, et des rééducatrices – tutrice et stagiaire, peut déposer à présent sa couronne sur un coussin de satin, peut être seulement quelquefois, pas encore définitivement, pour commencer à ouvrir ses bras, aux autres, en classe, dans la cour de l'école et dans la grande cour de la vie. Cette ouverture lui permettra aussi d'être plus réceptif et plus concentré dans son travail d'élève parce que plus à l'écoute du maître et des autres. Julien contrôle mieux son impulsivité et arrive à différer ses désirs ( annexe II cf. Projet rééducatif).

Julien atteint ainsi les objectifs de l'aide spécialisée à dominante rééducative<sup>12</sup> qui est de l'aider progressivement à dépasser ses obstacles notamment, en ce qui le concerne, pour « établir des liens entre son "monde personnel" et les codes culturels que requiert l'école. »

Ses besoins de sécurité, d'identité, d'humanité, inhérents à "l'être élève", ont pu se faire jour et être pris en compte afin que sa toute-puissance cède et n'entrave plus son "métier" d'élève

## **Conclusion.**

Dans ce mémoire, j'ai questionné l'enfant-roi. J'ai tenté de montrer que "l'enfant-roi" appartient aujourd'hui à une "catégorie" d'enfants. En considérant le cas de Julien, j'ai réalisé le danger de figer l'enfant qu'il est dans un moule, celui des enfants-rois qui répondent à un type de comportements observés et répertoriés. La complexité de ce cas, de tout cas j'imagine, fait toucher du doigt de multiples ramifications, qui ne puisent pas toutes forcément leurs racines dans son "statut royal" mais qui y sont reliées. En cherchant à comprendre l'enfant-roi, je me suis rendue compte qu'il n'a pas choisi sa couronne et que celle-ci n'est ni facile à porter, ni aisée à remettre en cause. Derrière sa toute-puissance, l'enfant-roi connaît un profond sentiment d'insécurité. Faire la loi engendre l'angoisse qu'un terme est possible à son règne.

Travailler en rééducation avec Julien m'a permis de découvrir que sous sa "cape", il est un enfant qui veut se libérer, un enfant qui, s'il peut être comme un autre enfant, un enfant simplement, arrive à s'intégrer au monde au lieu d'être en effervescence constante pour le dominer. En devenant citoyen du monde, il peut aussi devenir élève... L'aider dans ce sens m'a initié à mon futur métier de rééducatrice. C'est avec l'humilité de "celle qui ne sait pas" que j'ai appris, que j'apprends, que je prends conscience de la modestie et de la générosité qui sont à cultiver dans cette profession : modestie de ce que j'apporte, générosité des possibles d'évolutions, des possibles tout court que j'entrevois pour l'élève que je suis amenée à accompagner. Sur le pont du changement, le rééducateur est-il un "passeur" ? Il est celui qui instaure une transition : celle de l'inadéquation de l'enfant à l'école à l'adéquation de l'élève... La rééducation m'apparaît passionnante car elle investit l'aventure de la vie, où la mort est, y compris, présente... pour permettre une (re)naissance à l'école.

L'enfant-roi qui n'est pas que roi, qui est soi-disant roi, les enfants-rois, m'ont sensibilisée à leur univers, ce monde où nous vivons qui place l'enfant au centre de tous les regards, qui l'adule, qui en fait un objet de consommation – ce monde où, en trente ans, l'enfant a acquis des droits considérables et un pouvoir proportionnel. Ce monde en mutation où la famille a changé de visages en quelques décennies me rend curieuse de ce qu'il devient et de ce qui l'a conduit où il est, ce monde me rend désireuse d'analyser mieux comment il évolue... En attendant, le parcours de la rééducation entreprise pour Julien m'encourage dans ma tâche qui m'entraîne sur cette route des rencontres, rencontres avec des parents pour leurs enfants, avec des collègues enseignants pour leurs élèves, avec des enfants en blocage dans leur "carrière" d'écolier pour leur avenir... je me réjouis de m'y atteler.

## Bibliographie.

- 1 Mmes les Docteurs DOURIOL Marie, LE HEUZEY Marie-France, MOUREN-SIMEONI Marie-Christine, PURPER-OUAKIL Diane, Revue du Praticien. Médecine Générale. Tome 15. n° 532 Mars 2001.
- 2 MARTINETTI Françoise, Les droits de l'enfant, E.J.L., 2002.
- 3 Définition tirée du dictionnaire le GRAND ROBERT.
- 4 VIELLE-GROSJEAN Henri, Conférence-débat intitulée « au Non du Père, de la Mère... Ainsi soit-il .» à Bisch'Art, Bischwiller (67).
- 5 WINNICOTT Donald Woods., L'enfant et le monde extérieur, Paris, Payot 1972.
- 6 LEVINE Jacques, Je est un autre, ESF, 2001.
- 7 WINNICOTT Donald Woods., Le processus de maturation chez l'enfant, Science de l'homme, Payot, 1970
- 8 WINNICOTT Donald Woods, De la Pédiatrie à la Psychanalyse, Paris, Payot, 1969.
- 9 WINNICOTT Donald Woods, Conversations Ordinaires, Paris, Gallimard, 1988.
- 10 WINNICOTT Donald Woods, Jeu et Réalité, Paris, Gallimard, 1975.
- 11 CAILLOIS Roger, L'homme et le sacré, Gallimard, 1950 .
- 12 Circulaire de l'Education Nationale n°2002-113 du 30 avril 2002 II. 3 cf spécificités de l'aide spécialisée à dominante rééducative.
- 13 BARAT Jean Claude, La rééducation dans l'école, Armand Colin, 1990.

*Rem : les références bibliographiques sont notées dans l'ordre d'apparition dans le texte du mémoire.*

## Remerciements

A tous mes « accompagnants » dans ce « tournant » professionnel d'avant cette année et de cette année... avec ma reconnaissance et ma gratitude. Chacun a donné et laissé sa touche, sa marque dans mon changement en m'honorant, en me respectant, en m'encourageant... en me confortant dans mon choix de devenir rééducatrice.

Dans l'ordre alphabétique :

**Sylvie C.**

Chantal C.

Véronique F.

Jeanne F.

Robert H.

**Elisabeth HO.**

Martine J.

Bernadette Ma.

Paul Ma.

Bernadette Mo.

Jeanne M.

Francine Ol.

**Jacques O.**

Lara O.

Lise O.

François R.

François Roe

Madeline S.

Nicole W.

Dominique Z.

**Marie-Jeanne Z.**

« La créativité est un mode de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue. »

D.W.Winnicott