

2èmes Journées d'Octobre, *Des situations cliniques en soins psychiatriques*, les 12 et 13 octobre 1989 à Bordeaux.

**DES CONTES POUR ENFANTS
OU LE CONTE COMME SUPPORT THÉRAPEUTIQUE
DANS UN TRAVAIL DE GROUPE EN SECTEUR EXTRA HOSPITALIER**

Jean-Louis GASSEAU
Infirmier

INTRODUCTION.

Un temps de contage... (10 mn)

« Il était une fois... ». Oui, mais voilà, quand ? pas de réponse... ou plutôt si, il y a longtemps... et puis, peu importe, puisque c'est ici et maintenant que les mots viennent d'être dits, viennent d'être à nouveau rassemblés pour faire récit. Car, c'est bien là l'intérêt du conte qui, à un moment donné, va rassembler, pour faire partager à des sujets quelque chose d'un récit.

Alors, évidemment, la question qu'on se pose à partir du moment où l'on parle, c'est de savoir de quoi on parle. De quoi s'agit-il donc lorsqu'on veut parler du conte ?

Pour ne pas être en reste et pour répondre à ce souci de la précision qui caractérise notre siècle, je vais essayer d'en donner quelques définitions.

Pour le Larousse classique : « Le conte est un récit d'aventures, un récit imaginaire auquel on ne croit pas ».

Ce qu'on peut remarquer également, c'est qu'il est relativement difficile de trouver une origine précise du conte dans le temps.

Si l'on remonte dans le temps, on s'aperçoit que c'est au XVIIIème siècle que s'opère un glissement vers la fiction et la distraction alors que jusque là le contenu des contes était le plus souvent rattaché à une notion de véracité.

Ce qu'il nous faut retenir cependant, c'est qu'à l'orée du conte, il faut y associer le terme homonyme de « compte », issu du latin « computare » : il y induit l'idée de « nombre », de « numération ». On pourrait ainsi dire du conte : « Il est une façon d'énumérer, de rendre compte par le langage des différents épisodes d'un récit, d'une histoire, qu'elle soit vraie ou pur produit de l'imagination ».

Nous voilà donc avec une multitude de récits dont la caractéristique originelle est qu'ils appartiennent tous à la tradition orale ; ces récits vont peu à peu se transformer, perdre ce caractère oral, pour devenir en quelque sorte œuvres littéraires, fixés par l'écriture, et aboutir ainsi au foisonnement actuel de tous ces recueils que l'on connaît.

Nous voudrions cependant faire ici un distinguo entre ce que l'on appelle « conte » et d'autres récits fictifs que sont les « mythes » et les « légendes ».

- Le terme « légende » vient du latin « legenda » qui veut dire « ce qui doit être lu ». La légende est donc un récit qui s'appuie sur un fait historique, repérable dans le temps, qui a été transformé par l'imagination populaire ou par l'invention poétique. La légende, comme le conte, participe du registre de l'imaginaire, mais se trouve souvent située dans le temps et dans l'espace, mettant en scène des personnages divins, sacrés ou surnaturels.

Exemple : « La légende de Roland ».

- Le terme « Mythe » vient du grec « Mythos » et renvoie à un récit populaire ou littéraire, mettant en scène des êtres surhumains et des actions imaginaires dans lesquels sont transposés des événements historiques réels ou souhaités, ou dans lesquels se projettent certains complexes individuels ou certaines structures sous-jacentes des rapports familiaux et sociaux par exemple. Le mythe, dans une communauté ou un clan, est lié à un rituel, à un contenu, et fait office de vérité. Exemple : « Mythe d'Œdipe », mythe fondateur.

Mais, ce qui différencie les contes des autres récits, c'est surtout leur organisation interne.

Le XXème siècle a donc vu les folkloristes particulièrement intéressés par tout ce qui touchait aux traditions populaires et c'est dans souci de rassemblement, d'organisation et de facilité de repérage, que de nombreuses classifications sont apparues, notamment celle de l'école finnoise sous l'égide de Anti AARNE et Stit THOMPSON qui ont réalisé dans leur « The types of the folktale » un classement des différents types de conte.

Ils ont d'autre part opéré une distinction entre :

1) Les contes proprement dits.

On y trouve les contes merveilleux (contes de fées), les contes réalistes, les contes religieux, les histoires d'ogre...

2) Les contes d'animaux.

Ils mettent en action des bêtes pouvant parfois revêtir des caractéristiques humaines et où l'on trouve fréquemment un refus du surnaturel.

3) Les contes facétieux.

Ils renvoient au rire, à la moquerie avec parfois une teneur scatologique et sont des récits qui se moquent d'un certain nombre de valeurs établies.

Au-delà de cette classification sommaire, ce qui nous paraît relativement important s'attache plutôt à la constitution du conte, c'est-à-dire à cette organisation particulière des contes, notamment des contes merveilleux à propos desquels V. PROPP écrivait dans sa « Morphologie du conte » en 1928 : « Ils possèdent une structure absolument particulière que l'on sent aussitôt et qui définit cette catégorie, même si nous n'en avons pas conscience ».

Ce folkloriste russe a donc mené une étude sur les contes merveilleux répartis dans l'index de **AARNE** et **THOMPSON** sous les numéros 300 à 749. C'est en comparant les contes entre eux qu'il a pu observer que ce qui changeait dans chaque conte, c'était le nom des personnages ou les personnages eux-mêmes, mais ce qui demeurait constant, c'était le déroulement de leurs actions.

Il a ainsi pu mettre en évidence que les contes merveilleux avaient cette particularité que ces parties constitutives pouvaient être transportées sans grand changement d'un conte à l'autre. PROPP va donc faire l'hypothèse que tous les contes sont constitués et organisés à partir d'un certain nombre d'actions qu'il va appeler « fonctions », et il va aboutir au constat suivant : « Même si le personnage change, ce qui va garder une valeur constante, c'est sa fonction ».

Il va donc, dans un second temps, déterminer le nombre de fonctions que peut contenir un conte merveilleux : c'est ainsi, qu'il va repérer 31 fonctions, qu'il serait fastidieux d'énumérer en totalité ici, mais qu'il va codifier afin de les rendre plus repérables. Je citerai seulement à titre d'exemple :

- fonction 1 - éloignement - : un membre de la famille s'éloigne de la maison. Exemple : P.C.R. s'en va chez sa grand-mère.

- fonction 2 – interdiction - : le héros se fait signifier une interdiction. Exemple : P.C.R. ne doit pas s'éloigner du sentier.

La troisième thèse que PROPP va mettre en évidence concerne la succession des fonctions : elle va toujours être identique, même si toutes les fonctions ne figurent pas dans le contenu du conte. Les actions se déroulent toujours dans le même ordre chronologique, chaque fonction découlant de la précédente ; il va ainsi déterminer leur appartenance à un même axe.

D'autre part, il a fait remarquer que certaines fonctions pouvaient être assemblées par couple, conférant ainsi au conte une structure binaire faite d'oppositions (interdiction/transgression ; combat/victoire ; poursuite/secours ; etc.).

Concernant la répartition de ces fonctions entre les personnages, PROPP avait remarqué qu'au préalable, de nombreuses fonctions pouvaient se regrouper par « sphère d'action ».

Il en a ainsi déterminé 7 :

- la sphère d'action de l'agresseur (le méfait, le combat, la poursuite, ...) ;
- la sphère d'action du donateur ;
- la sphère d'action de l'auxiliaire ;
- la sphère d'action de la princesse et son père ;
- la sphère d'action du mandateur ;
- la sphère d'action du héros ;
- la sphère d'action du faux héros.

Ce qui fait que dans chaque conte, il peut y avoir jusqu'à sept personnages importants.

D'autre part, un seul personnage peut occuper plusieurs sphères d'action, de même qu'une seule sphère d'action peut se diviser entre plusieurs personnages.

Le recours à cette classification structurelle des contes présente pour nous un intérêt dans la mesure où elle nous permet un choix tenant compte de l'articulation et de la complexité axiologique de tel ou tel conte.

Ainsi, avec certains types d'enfant sera-t-il préférable d'utiliser des contes au nombre de fonctions limité, alors que pour d'autres, nous pourrions utiliser des contes à structure plus complexe. Ceci nous permet également de mieux déterminer au préalable nos objectifs de travail en rapport avec les différents types de problématiques posées par les enfants.

Ceci n'est qu'un élément relatif en comparaison de l'élément relationnel, c'est-à-dire ce qui va faire lien autour du compte, entre l'adulte qui va le dire et l'enfant qui va l'écouter.

Nous avons vu que les contes s'inscrivaient, à l'origine, dans une tradition exclusivement orale, le vecteur de transmission étant essentiellement le langage. Dire un conte n'était et ne demeure pas l'affaire de tous. Cette place du conteur est particulière dans le sens où il va s'agir de transmettre un héritage de paroles à un auditoire prêt à en savourer la suavité.

Il va s'agir là d'un plaisir de « bouche à oreille », où la musique des mots doit procurer un plaisir, amener une jouissance. Je n'en veux pour preuve certaines manifestations récentes, dans la campagne médocaine par exemple, où se trouvent associés l'espace d'une soirée, temps de contage et plaisir de la dégustation du vin... Il y a là quelque chose d'un rassemblement autour d'un plaisir à partager, la recherche d'un sentiment de complétude, de bien-être... Pour les folkloristes (cf. A. VAN GENNEP), les temps de contage interviennent à des moments particuliers de l'année, à l'occasion de temps socialement forts, les regroupements familiaux, les regroupements de village, les mariages, les moissons, les vendanges...

Le conteur sollicité va devoir faire accéder son auditoire à un plaisir, à une rêverie... Il devra ainsi déployer tout son art pour louvoyer à l'intérieur de la structure même du récit, quitte à prendre quelques libertés, sans toutefois modifier l'ordre structurel, pour faire passer l'auditoire de ce plaisir de bouche, ce plaisir qu'il va lui-même éprouver en racontant, à un plaisir d'entendre. Son talent consistera à suggérer, à susciter, à partir de la mimique, mais surtout de la voix, pour amener chacun sur le chemin de l'appropriation du récit, sur le chemin de la rêverie, sur le chemin du plaisir.

L'art du conteur, ce sera d'amener pratiquement l'auditeur en position de rêveur éveillé, en ne lui montrant en quelque sorte que la trame, le fil conducteur de sa rêverie, l'amener à cette illusion où il pourrait se croire lui-même auteur de cette rêverie.

Le choix des moments de contage ainsi que leur mise en scène, incitent d'ailleurs à cette rêverie. Les contes se disent toujours le soir, à la veillée, dans une ambiance feutrée, chaleureuse, confortable, seulement troublée par la pâle lueur d'un feu ou la flamme vacillante d'une chandelle. La voix du conteur va surgir là, à un moment de passage, à un moment entre « chiens et loups » où la nuit va venir prendre la place du jour, où les activités diurnes vont peu à peu laisser place au sommeil et au théâtre du rêve. À ce propos, nous voudrions brièvement faire référence à un article de

Pierre FEDIDA qui s'est justement penché sur les phénomènes d'endormissement et la place que pouvait y occuper cette demande de l'enfant à laquelle chacun d'entre nous a été confronté, à savoir : « racontes-moi une histoire avant de m'endormir ». Dans son article « Le conte et la zone d'endormissement », P. FEDIDA essaie d'établir une articulation entre cette parole du conte qui viendrait combler là comme un vide – « remplir l'espace d'une parole dont l'homme a besoin pour s'endormir lorsqu'il se sent menacé de mort apparente » – et cette angoisse – « cette solitude absolue où vient se confondre le dedans et le dehors et où se réveille des profondeurs les plus effroyables craintes » –.

Il élargit d'ailleurs sa comparaison avec le champ de la cure analytique et le silence de l'analyste qui « crée ce défi du vide nécessaire pour entendre ». Il situe donc la façon dont intervient la parole du conte comme un espace transitionnel, au sens de WINNICOTT, « où le récit viendrait à faire de son histoire contée l'espace intérieur entre veille et sommeil ». Ceci nous renvoie à ce que nous disions tout à l'heure à propos du rêve éveillé du temps de contage.

D'autre part, il n'est pas rare d'entendre les enfants redemander les mêmes contes inlassablement pendant plusieurs soirs, comme s'ils ne s'en lassaient pas. P. FEDIDA y voit la nécessité de refaire constamment la « trace », trace perdue chaque fois que la parole y choit, et qui, par la répétition, va devenir événement. Pour lui, la parole du conte est porteuse de sens, de réponses, de solutions aux problèmes existentiels que se posent les enfants et qui émergent à ce moment précis où ils s'abandonnent à la nuit, où ils sont confrontés à des angoisses de mort. La répétition de cette parole du conte a en quelque sorte pour vocation « d'actualiser en elle l'événement tenu hors de la mémoire par l'amnésie... ». L'écoute du conte peut alors engendrer la dimension d'un espace intérieur et permettre d'affronter les dangers émergeant à la faveur de la nuit. Pour lui, dans ces profonds moments de doute, « les contes participent de cette tradition orale où se dit le secret de la naissance et de la mort... », et donc de la vie.

Il insiste également sur la possibilité réparatrice qui peut être contenue dans le conte, de par la structure binaire de ses fonctions et par la notion de plaisir qu'il engendre :

« Quel que soit le support culturel d'une parole narrative qui vient à s'entendre comme un conte, ce qui m'en apparaît spécifique, c'est d'abord le plaisir dont elle s'engendre de par la toute puissance dont elle dispose librement, mais aussi la capacité de jouer l'événement fantasmatique selon le principe d'une ubiquité et d'une réversibilité spatio-temporelle qui est comme l'abolition de toute ambivalence. Entendons bien que l'espace de jeu instauré par

une telle parole ne fonctionne que grâce à une identification imaginaire bivalente ». La parole du conte permet à l'enfant de s'y éprouver, de s'y projeter en totalité. Le conte apparaît comme une aire transitionnelle où, par l'intermédiaire du pouvoir de l'illusion créatrice, l'enfant peut se créer, par le pouvoir de l'image, « une demeure pour habiter, un espace « juste » d'une parole faite de solitude, une parole pleine d'histoire et de sens où il connaîtrait mieux « ses vies ».

Là, nous entrons déjà dans un développement théorique concernant les vertus thérapeutiques du conte. La question qui se pose alors est la suivante : Pourquoi utilisons-nous les contes comme outils thérapeutiques ? En quoi ces récits fictifs, codifiés, nous apparaissent-ils susceptibles d'aider des enfants en difficultés ?

Il est nécessaire de situer là, je pense, le cadre de notre pratique professionnelle.

Nous partons de l'hypothèse que les enfants reçus dans le cadre de nos activités de secteur sont, à un moment donné, confrontés à des problèmes de maturation psychique, entraînant en conséquence des difficultés de comportement, des difficultés relationnelles et des difficultés cognitives.

Notre appréhension de l'enfant s'inscrit dans le cadre psychanalytique tel qu'il a pu être élaboré par FREUD, à savoir que tout petit d'homme, pris dans sa relation à l'autre, est constitué d'un psychisme, donc d'un Inconscient selon la 1^{ère} topique, et qu'il fonctionne également selon les instances de la deuxième topique freudienne, c'est-à-dire avec un MOI en construction, un ÇA et un SURMOI. Nous partons donc du principe qu'un enfant fonctionne dans le registre de la sexualité avec tous les problèmes qui le corroborent dans sa lente accession vers le stade adulte, vers la génitalisation. La référence psychanalytique de notre travail inscrit donc l'enfant comme un être pensant, qui va éprouver des sensations, des affects, des désirs ; il va être pris dans toutes les formations de la réalité psychique, c'est-à-dire les rêves, les fantasmes, etc., et vont donc se poser à lui un certain nombre d'interrogations concernant la différence des sexes, le roman familial et autres, que l'on retrouve dans les fantasmes originaires, par exemple.

Ainsi, un certain nombre d'auteurs, de psychanalystes, ont porté leur intérêt et leur recherche sur les contes, voyant dans ceux-ci la mise en œuvre de certaines organisations inconscientes qui, prises dans un récit fictif à même de susciter du plaisir à un enfant qui l'écoute, peut rendre leur appréhension plus aisée et favoriser leur élaboration.

FREUD lui-même, bien qu'il ne se soit pas directement intéressé aux contes, y fait cependant allusion dans un article publié en 1913 (*Résultats, Idées, Problèmes* - tome 1). Il essaie d'y établir des analogies entre contenu du conte et le matériel du rêve, dans la mesure où tous les deux s'originent dans le désir. Pour FREUD, les contes pourraient être pris comme restes diurnes de certains rêves et constituer en cela un matériel d'interprétation. Il note d'autre part qu'on retrouve dans le conte tous les mécanismes de formation du rêve (condensation, déplacement, représentation, symbolisme). Enfin, à la lumière de ses théories sexuelles infantiles, les contes peuvent constituer des réservoirs de réponses concernant les grandes énigmes qui hantent l'esprit des petits d'homme : la naissance, la différence des sexes, le passage de l'enfance à l'âge adulte.

René KAES, dans son article « L'étoffe du conte », paru dans *Contes et divans*, reprend cette position de FREUD qui fait lien entre le conte et le rêve. Pour R. KAES : « Le conte est un appareil à interpréter le rêve que le rêve peut interpréter ». Le conte dirait plus directement ce qu'il en est de la représentation du désir infantile ; il ajoute : « ... pour le plaisir de celui qui les raconte comme de celui qui les écoute ».

Le conte est fait pour être raconté et écouté ; et c'est de là que vient le plaisir de la représentation communiquée qui, dissimulée dans le récit mais toujours à même d'être découverte par chacun des interlocuteurs à qui elle s'adresse, fera naître quelque chose d'un plaisir de groupe.

Nous nous référons là à ce que le Dr Pierre LAFFORGUE, au terme d'une dizaine d'années de pratique et de recherche sur l'atelier conte avec des enfants psychotiques dans un hôpital de jour, appelle le « pacte narratif » : « Entre le conteur et l'auditoire, il va y avoir là comme un contrat entre quelqu'un qui a envie de parler et quelqu'un qui a envie d'écouter ». R. KAES pense aussi que le conteur réveille ainsi chez ses auditeurs « les impulsions issues d'une enfance devenue préhistoire... ».

Et c'est ce qui, nous le pensons, fait du conte un outil thérapeutique. Le conte, établi comme un récit, un fait culturel saisissable par chacun qui veut l'entendre, va permettre de se remémorer, de réactiver, de réactualiser un ou des éléments fondamentaux de sa propre histoire de sujet. Pour R. KAES, et à la lumière des théories sexuelles infantiles : « Le conte est le récit d'un dérèglement et une réponse à un dérèglement ».

Dans le conte du « Loup et des sept chevreaux », par exemple, l'enfant sera confronté à une représentation des fantasmes de destruction et de dévoration du corps mobilisés par la faim. Il

propose également l'image d'une mère abandonnique, une image maternelle « mauvaise ». Il met également en évidence la position privilégiée du petit dernier qui, en même temps qu'il se sauve et sauve ses frères, dit quelque chose de la position dans la fratrie : c'est celui qui reste le plus proche de la mère, qui se cachant dans le ventre de l'horloge, évoque la sécurité connue dans le ventre maternel, hors du temps et des agressions extérieures. Le loup, figure dévoratrice par excellence, pourra représenter les fantasmes oraux infantiles de destruction du corps de la mère.

Il s'agit ici d'un conte de GRIMM mettant en scène des animaux. À ce propos nous voudrions dire que certains contes d'animaux, par ailleurs souvent très prisés et demandés par les enfants, abordent peut-être mieux encore que les contes merveilleux les différents niveaux des problématiques infantiles.

À ce sujet, FREUD, dans un article de 1917 contemporain de la rédaction de « l'homme aux loups », soulignait que le conte pouvait présenter à l'enfant une façon de penser congruente avec la représentation qu'il a de lui-même :

« L'enfant ne ressent aucune différence entre son propre être et celui de l'animal ; c'est sans étonnement qu'il se retrouve dans les contes d'animaux pensants, parlants... Il déplace un affect de peur inspiré par son père sur le chien ou sur le cheval, sans avoir en cela l'intention de ravalier son père ».

Il est ainsi possible d'utiliser des contes d'animaux dans le cadre d'un atelier thérapeutique dans la mesure où les enfants s'avèrent très réceptifs à ce genre de récits, parce qu'il donne sur le terrain de l'animisme, de la toute puissance des pensées et des désirs, inhérente à leur psyché naissante.

Pour M. ROBERT, dans sa préface des contes de GRIMM, ce qui intéresse les enfants dans les contes :

« C'est une image identifiable d'eux-mêmes, de leur famille, de leurs parents. C'est là sans doute un des secrets du conte et l'explication de sa durée : il parle uniquement de la famille humaine, il se meut exclusivement dans cet univers restreint qui pour l'homme se confond longtemps avec le monde lui-même, quand il ne le remplace pas tout à fait.

Le royaume du conte en effet n'est pas autre chose que l'univers familial bien clos et bien délimité où se joue le drame premier de l'homme ».

Voilà posé, en quelque sorte, ce qui va constituer notre cadre de référence : le conte intervient comme une matrice permettant à l'enfant d'éprouver, à son écoute, différents affects selon les situations rencontrées. Il aura ainsi la possibilité d'aborder, de traiter, par l'intermédiaire de conflits contenus dans la trame du

conte, ses propres conflits internes, en en relativisant les effets plus ou moins angoissants.

C'est ce même champ de travail qui a conduit B. BETTELHEIM à s'intéresser de très près aux contes de fées. Dans son ouvrage *Psychanalyse des contes de fées*, paru en 1976, il montre comment les problèmes intérieurs de l'être humain peuvent être plus facilement portés à l'entendement des enfants par l'intermédiaire des contes de fées. Même si l'on peut émettre un avis nuancé sur une visée qui peut apparaître à certains moments éducative et moraliste, il faut néanmoins reconnaître l'apport fondamental de la recherche menée sur le contenu même des contes.

Dans l'introduction de son travail, BETTELHEIM explique comment un conte doit à la fois éveiller et divertir, mais surtout stimuler l'imagination des enfants, les aider à développer leur intelligence et à voir plus clair dans le ressenti de leurs émotions. Pour lui, les contes de fées présentent à l'enfant :

« ... sous une forme imaginaire et symbolique, les étapes essentielles de sa croissance et de l'accession à une vie indépendante... Les contes, à leur début, prennent l'enfant tel qu'il est au moment où il les écoute et lui montrent où il doit aller, en insistant sur les processus eux-mêmes ».

Pour BETTELHEIM, le psychisme de l'enfant est traversé d'affects, de ressentis, parfois en opposition, qui le plongent souvent dans un désordre intérieur. Les contes vont alors intervenir comme éléments extérieurs, à même de remettre un ordre et du sens dans ce tumulte interne. L'enfant pourra utiliser le conte comme un modèle constructif.

Si cet auteur, au demeurant psychiatre et psychanalyste, s'est risqué à soumettre à l'interprétation analytique un certain nombre de contes de fées, c'est qu'il pensait que :

« À force d'avoir été répétés pendant des siècles... les contes de fées se sont chargés de significations aussi bien apparentes que cachées ; ils sont arrivés à s'adresser simultanément à tous les niveaux de la personnalité humaine, en transmettant leur message d'une façon qui touche aussi bien l'esprit inculte de l'enfant que celui plus perfectionné de l'adulte.

En utilisant sans le savoir le modèle psychanalytique de la personnalité humaine, ils adressent des messages importants à l'esprit conscient, préconscient et inconscient, quel que soit le niveau atteint par chacun d'eux.

Ces histoires qui abordent des problèmes humains universels, et en particulier ceux des enfants, s'adressent à leur MOI en herbe... tandis que l'intrigue du conte évolue, les pressions du ÇA se

précisent et prennent corps et l'enfant voit comment il peut les soulager tout en se conformant aux exigences du MOI et du SURMOI ».

En conséquence, B. BETTELHEIM a proposé un certain nombre d'interprétations possibles de contes universellement connus, comme : « Le petit chaperon rouge », qui aborde les difficultés de maîtrise du conflit œdipien, la position de séduction et l'angoisse de dévoration ; « Trois petits cochons », qui pose le problème du principe de plaisir et du principe de réalité ; ou encore « Jack et le haricot géant », passage de la phase orale à la phase phallique. Ces propositions, il le dit lui-même, ne sont pas exhaustives, mais se veulent au contraire matière à réflexion. Pour nous, soignants, elles sont d'un apport non négligeable.

L'utilisation des contes, sous forme d'un travail de soin en groupe, offre également la possibilité de proposer aux enfants un cadre contenant, sécurisant, à même de favoriser un travail de penser. Nous voudrions aborder ce dernier point fondamental en nous référant à deux expériences utilisant le conte comme support, celle du Docteur LAFFORGUE et celle de J. HOCHMANN.

Auparavant, il nous faut préciser ici une fonction particulière que beaucoup d'analystes prêtent au conte, c'est-à-dire sa « fonction conteneur ». R. KAES, reprenant en cela les travaux de W. BION définit cette fonction en ces termes :

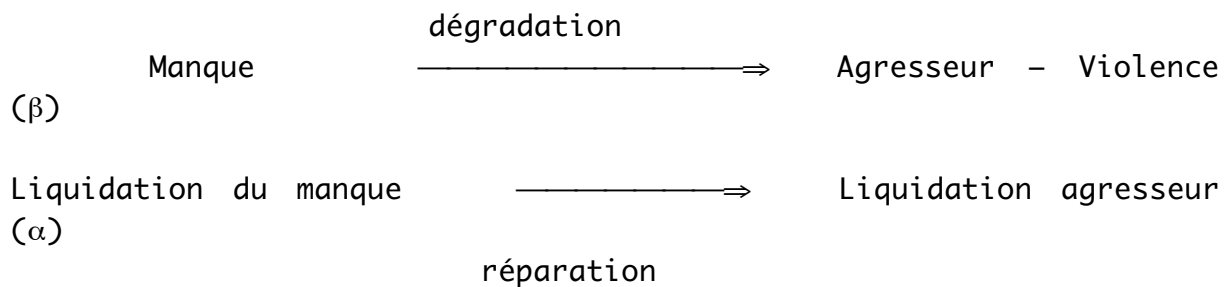
« La fonction conteneur correspond au rétablissement du processus psychique grâce au travail de transformation des processus destructeurs par un contenant humain actif et apte à rendre possible cette métabolisation ».

Alors, schématiquement, de quoi s'agit-il ? Prenons l'exemple du nourrisson. Il va projeter dans un bon sein (la mère) des sentiments mauvais (éléments β) qui vont constituer ainsi un « contenu », la mère faisant alors office de « contenant » ; les sentiments mauvais vont pouvoir être réintrojectés après leur séjour dans le bon sein, et donc rendus à nouveau tolérables pour l'enfant par la métabolisation maternelle (fonction α de la mère) ; ils pourront ainsi faire retour vers la psyché de l'enfant et constituer ainsi des éléments α . BION désigne par fonction α :

« ... cette fonction par laquelle les impressions des sens sont transformés en éléments susceptibles d'être emmagasinés (éléments α) pour ensuite être utilisés dans les pensées du rêve ou dans d'autres types de pensées ».

Le Docteur LAFFORGUE, dans son expérience d'atelier conte, attribue au conte lui-même la possibilité de jouer ce rôle de « fonction conteneur », dans la mesure où il est lui-même organisé sur ce modèle.

Il propose d'ailleurs le schéma suivant :



Le conte proposerait en quelque sorte un modèle susceptible de transformer, de « tamiser », de « détoxiquer » la violence des éléments destructeurs β en éléments organisateurs α . Il jouerait ainsi un grand rôle dans l'apaisement des tensions et pourrait fonctionner alors comme un appareil à « penser les pensées ».

Là, le rôle des soignants est important parce que ce sont eux qui vont se trouver investis de cette fonction de « contenant ».

J. HOCHMANN conduit également une activité de soin à partir du conte sur le secteur de VILLEURBANNE et se situe dans le même type de pensée. Pour lui, le conte est :

« ... une activité mentale qui consiste à organiser dans un récit fictif mais cohérent l'ensemble des signes exprimés verbalement ou non verbalement par l'enfant et à lui restituer avec des mots ».

Il va se servir du conte et du contage comme moyen qui « permettrait » à l'enfant de se confronter, en se jouant et sans paraître y toucher, à des images qui – présentées de manière trop réaliste – évoqueraient directement les parents et de ce fait deviendraient dangereuses. Il pose comme hypothèse que la structure du conte :

« ... a pour fonction essentielle d'organiser le chaos..., c'est-à-dire, ce tournoiement d'images que l'enfant même très jeune cherche à maîtriser et que FREUD avait appelé les « fantasmes originaires », à savoir :

- le fantasme de scène primitive, c'est-à-dire le rapprochement sexuel des parents imaginé par l'enfant comme un rapport violent et destructeur,*
- le fantasme de séduction sexuelle par un adulte,*
- le fantasme de castration. »*

HOCHMANN pense alors que l'acte du récit, sous-tendu par la structure du conte où les fantasmes originaires vont trouver des éléments de visualisation, va opérer une « mise en jeu » de ces fantasmes. C'est par cette mise en jeu organisatrice que l'enfant va

apprendre à maîtriser hors de lui une activité fantasmatique qui sera « ... fondatrice d'un lieu où les mots et les choses vont pouvoir se relier, où les pulsions qui émergent du fond de son corps vont recevoir une dénomination et s'articuler en une chaîne signifiante ».

Un autre point sur lequel insiste HOCHMANN est celui du plaisir, du « plaisir partagé », cet « auto-érotisme mental » qui, éprouvé chez le soignant, sera alors perceptible et partagé par l'enfant.

Ce même enfant pourra alors devenir par identification, narrateur de son propre récit, créateur à son tour, renouant en cela avec une certaine liberté de pensée. Ce qui sera alors important, plus que ce qu'il aura retenu du conte, c'est la façon dont l'enfant pourra alors le reconstruire à son usage propre.

Ainsi, se termine cette première partie de notre exposé qui aura essayé de montrer combien l'activité thérapeutique qui s'organise autour du conte puise, en fait, ses racines dans ce que le conte a toujours été, à savoir un moment culturel profondément enraciné dans l'histoire de l'homme et qui lui a, de tout temps, permis de se construire, en lui proposant un retour vers ses origines et le constituer ainsi en être pensant.

Certes, l'apport de la psychanalyse, à un moment de l'évolution de l'histoire des civilisations et des sciences humaines l'a quelque peu modifié, étoffé, pour en faire, comme beaucoup d'autres techniques, un outil thérapeutique susceptible d'apporter une aide à des êtres en difficulté.

UN ATELIER CONTE.

Nous voudrions maintenant consacrer ce qui va suivre à notre propre expérience, c'est-à-dire l'élaboration et la mise en place du cadre de l'atelier conte, les phases successives de son fonctionnement au travers des différents comportements du groupe d'enfants.

Nous terminerons notre exposé en reprenant quelques éléments particuliers du cheminement qu'a pu y faire une petite fille présentant un échec scolaire sévère associé à une problématique dépressive et une inhibition intellectuelle.

Ce projet d'atelier a vu le jour au début de l'année scolaire 1987/1988.

LE CADRE.

Éléments cliniques du cadre.

Jusqu'alors, notre travail d'équipe de secteur, fait surtout d'activités de prévention auprès des tout petits et d'activités de consultations, proposait des formes d'aide thérapeutique, le plus souvent individualisées, qu'il s'agisse de thérapies individuelles avec les enfants, ou encore de travail d'aide et de soutien avec les parents ; ceci, indépendamment du travail mené avec les enfants.

La convergence, d'une part de notre désir de proposer à certains enfants en difficulté un travail autour du conte et, d'autre part, d'indication de prises en charge pour lesquelles nous ne pouvions envisager dans l'immédiat la mise en place d'une thérapie ou d'un travail individualisé, a favorisé l'ébauche du projet suivant.

Nous avons envisagé cet atelier comme un temps de soin, un espace à caractère transitionnel, repérable par l'enfant, susceptible de mobiliser et d'organiser une vie fantasmatique produisant des niveaux d'angoisse tels que celle-ci n'arrive pas à s'exprimer, à s'élaborer, voire au contraire, qu'elle envahit le sujet, mettant ainsi en échec ou en difficulté tout travail de pensée.

Cet atelier conte va s'adresser de préférence à des enfants présentant des difficultés d'ordre névrotique, se traduisant par une inhibition intellectuelle ou motrice, des difficultés de maturation, des épisodes de dépression ou de dépréciation de l'image de soi, ou encore des difficultés d'étayage de centration se manifestant par une agitation, une instabilité... Inscrit dans le cadre d'un travail ambulatoire, il nous est apparu difficile de pouvoir y accueillir des enfants présentant des troubles dysharmoniques graves ou des enfants présentant une structure de type psychotique, parce qu'elles nécessitent un autre type d'accompagnement et de soin.

D'autre part, si nous n'avons pas fixé de limites d'âge précises, nous nous sommes cependant déterminés pour y accueillir des enfants « plutôt grands », capables d'avoir une relation à l'autre minimale, et inscrits dans un cursus scolaire primaire, normal ou adapté, voire début de secondaire ; ceci correspond approximativement à une fourchette de 7/11 ans, ces chiffres n'ayant pas de valeur limitative en soi.

En revanche, la notion de groupe a d'emblée été posée, attendu que cette activité ne peut exister que s'il y a au moins deux enfants présents.

Il va donc y avoir là un groupe constitué, d'une part d'adultes prêts à faire partager, dans un cadre qui se définit d'emblée comme

thérapeutique, son plaisir d'un conte à dire et, d'autre part, un groupe d'enfants en difficulté d'être, problématiquement confrontés au désir, à l'émergence du plaisir, à la pensée, qui pourra dans ce lieu de travail partager et faire sien quelque chose du plaisir éprouvé par les soignants.

Ceci constitue les grandes lignes de l'esprit thérapeutique qui a motivé la mise en place de cet atelier. Il ne constitue pas en soi une originalité, mais il se veut l'aboutissement pratique d'une élaboration théorique que nous avons évoquée précédemment et une réponse à une demande d'aide et de soin.

Éléments de spatialité du cadre.

Spatialité interne.

Il s'est donc déroulé régulièrement dans une des pièces du dispensaire pendant deux années. Un aménagement sommaire et rapide a fait d'un bureau un espace plus chaleureux, plus accueillant, en référence à l'espace de contage traditionnel. L'éclairage a été légèrement modifié : rendu indirect, il laisse une certaine pénombre dans la pièce, quelque chose d'une luminosité « entre chien et loup ». L'adjonction de coussins a permis de délimiter le lieu du contage, le différenciant ainsi du reste de la pièce servant d'espace d'expression, qu'elle se fasse par l'intermédiaire du dessin, des marionnettes ou du jeu corporel. Enfin, un dernier espace est réservé à l'observateur.

Les adultes, garants et animateurs du projet, sont toujours les mêmes afin que puisse se constituer un groupe stable, repérable, disponible pour remplir cette fonction de « contenant » sans quoi, nous l'avons vu, il n'y aurait pas de fonction thérapeutique possible :

* Deux soignants, une psychomotricienne et un infirmier, moi-même, occupent, selon les contes choisis, la position de conteur.

* Un observateur, neutre et non participant, en l'occurrence le psychologue du service, prend en note tout ce qui se dit et ce qui se joue dans l'espace de chaque séance.

Spatialité externe.

La plus grande difficulté rencontrée, ce fut d'abord avec les parents. Nous avions projeté que chacun des parents dont nous recevions les enfants pourrait faire au moins une partie de l'accompagnement ; nous-mêmes assurant, si nécessaire, le retour des enfants à la maison, pour d'une part, ne pas les laisser choir ex abrupto après le temps de travail et, d'autre part, parce que nous avions en tête ce que Jacques HOCHMANN dit de la nécessaire « aide matérielle symbolique » qui, pratiquée à minima, permet au processus

thérapeutique de s'exercer. Or, il s'est avéré que progressivement, nous nous sommes retrouvés à assurer la quasi-totalité des accompagnements.

Le second point concerne la rencontre régulière de ces mêmes parents par un autre membre de l'équipe pour que, dans un espace qui leur soit réservé, ils puissent venir dire quelque chose de leur relation avec leur enfant et que nous, représentant un lieu de soin, puissions leur faire part de nos difficultés ou de notre optimisme. Là encore, le travail a été difficile à réaliser dans la mesure où les parents se sont peu mobilisés.

Une rapide analyse nous laisse penser que nous n'avons peut-être pas su les « séduire » de manière suffisante, pour qu'ils puissent eux-mêmes investir un tant soi peu le travail fait à cet endroit par leur enfant. On peut aussi faire l'hypothèse que nous n'avons peut-être pas été nous-mêmes suffisamment clairs et rigoureux lorsque l'indication d'atelier a été posée puis explicitée. Enfin, nous n'avons peut-être pas situé sur le même niveau et avec suffisamment de force la nécessité de rencontres régulières, sans lesquelles l'évolution des enfants reste un phénomène non intégré, en relation avec un endroit de soin lui-même isolé. C'est une partie du travail qu'il nous reste à réfléchir et à réorganiser.

Éléments de temporalité du cadre.

Temporalité interne.

Le temps de l'atelier peut schématiquement se diviser en trois parties :

* Un temps de contage pendant lequel un des adultes va dire un conte.

* Un temps d'expression au cours duquel les enfants pourront « mettre ou remettre en scène » ce qu'ils ont gardé du conte. Le choix du mode d'expression est collectif, c'est-à-dire que les enfants utilisent la même feuille, le jeu médiatisé par les marionnettes, ou le jeu corporel.

Les adultes peuvent aider en particulier ou en accompagnant le jeu de l'enfant, ayant ainsi une fonction de moi-auxiliaire.

* Un temps pour parler, soit de ce qui s'est passé ou non dans la séance, soit pour envisager la séance suivante. C'est dans ce cadre-là que les enfants vont faire le choix du prochain conte à entendre.

Temporalité externe.

Le moment et la durée de l'atelier ont été posés une fois pour toutes au départ : il a lieu tous les mardis soir, de 17 à 18 heures, pendant les périodes scolaires. Ce moment et cet horaire ont

été retenus pour des raisons pratiques : ils se situent en dehors des temps scolaires journaliers pour éviter toute « concurrence défensive » avec l'école et pour que ce temps de soin occupe une place à part entière. L'atelier se situe en début de soirée, après une activité diurne d'apprentissage et avant un jour de repos scolaire ; enfin, il laisse la possibilité que l'accompagnement des enfants puisse être fait par un parent plutôt que par nous-mêmes... Là, cependant, la réalité n'a pas été tout à fait en concordance avec la façon dont nous l'avions envisagée... nous y reviendrons.

Une fois par mois environ, et à partir du matériel d'observation recueilli, nous consacrons un temps de synthèse et d'analyse de ce qui s'est passé et du vécu subjectif de chacun. Cela nous permet d'avoir à la fois un recul minimal sur la façon dont les enfants occupent, remplissent cet espace et sur la façon dont nous, soignants, remplissons ou non notre fonction d'aide thérapeutique.

Ceci permet également de faire chaque trimestre le point avec le reste de l'équipe du dispensaire afin que d'une part, le travail qui s'opère dans ce lieu ne reste pas isolé mais au contraire partagé et, d'autre part, que les membres de cette équipe puissent eux aussi apporter leurs réflexions sur la façon dont nous conduisons cette activité.

RÉALISATION.

Au demeurant, nous avons donc démarré cet atelier début novembre 1987 avec trois enfants pour qui l'indication avait été formulée en réunion de synthèse. Les modalités de fonctionnement ainsi que les buts thérapeutiques avaient été préalablement explicités conjointement à chaque enfant et sa famille.

Deux petites filles de 9 et 11 ans et un garçon de 7 ans ont constitué le premier groupe de l'atelier.

N..., 11 ans, seconde d'une fratrie de quatre, d'origine maghrébine, présente un échec scolaire massif, une inhibition intellectuelle, des troubles du comportement faits d'agitation et d'opposition. La situation familiale est difficile : les parents sont d'origine maghrébine différente ; ils éprouvent des difficultés d'intégration, de communication, de repérage, ainsi qu'un fort sentiment de dévalorisation.

L..., 7 ans, est l'aîné d'une fratrie de quatre. C'est un enfant de père ivoirien et d'une mère martiniquaise ; le papa est reparti avant la naissance du dernier enfant pour l'Afrique. L... est un enfant qui réussit bien au niveau scolaire mais il manque de concentration et se montre assez brouillon. À la maison, il est

agressif, capricieux, veut être le chef ; c'est un enfant silencieux, retenu, qui se laisse peu aller au niveau de son imaginaire et qui présente une grande inhibition corporelle. Il a d'autre part mal vécu la naissance de sa petite sœur qui a coïncidé avec l'arrivée « par avion » d'une demi-sœur, envoyée d'Afrique par son papa.

Enfin, K..., enfant aînée d'une fratrie de deux, qui se trouve en grande difficulté scolaire ; elle présente de surcroît un épisode dépressif important. Nous reviendrons dans la dernière partie plus en détail sur l'histoire de cette petite fille.

Ayant donc connaissance des enfants, de leur histoire et des types de difficultés auxquels ils sont confrontés ; nous nous sommes déterminés pour une utilisation assez souple du matériel des contes.

Nous avons cependant retenu deux contes peu connus qui présentaient une structure et des thèmes intéressants :

* Un conte court, à structure simple, mettant en jeu autour du thème central de la dévoration d'autres éléments importants : mise à l'épreuve, deux échecs successifs, intervention d'auxiliaire ; nouvelle épreuve, réussite ; transformation agresseur → donateur ; éclatement → transformation de l'enveloppe corporelle ; passage enfance → adulte.

Titre : « La belle et le monstre », conte populaire de Guyenne.

* Un conte long, à structure plus complexe, proposant différents niveaux de problématiques : analité ; séduction ; trois types d'épreuves ; réussite du plus jeune des enfants ; valorisation...

Titre : « Les trois pêches de Mai », conte populaire du Nivernais.

Il nous paraissait important de mettre ainsi à la disposition des enfants un matériel inconnu d'eux pour qu'il avive leur curiosité et vienne susciter, recréer, un effort d'appréhension, de tentative de maîtrise de la trame du conte.

Nous avons également proposé des contes plus connus, qu'ils pouvaient avoir déjà entendus, tels « Jack et le haricot géant », « Hansel et Gretel », et « Le petit chaperon rouge ». Enfin, nous avons également laissé la possibilité aux enfants de demander d'autres contes connus d'eux-mêmes et qu'ils aimeraient entendre dans le cadre de l'atelier, à condition qu'ils puissent se mettre d'accord entre eux sur le choix.

Au cours de la première année de fonctionnement, tous les contes proposés furent utilisés, dans des séquences de reprises allant jusqu'à quatre semaines.

La première séance, le 10 novembre 1987, a surtout été consacrée à une reformulation point par point des objectifs de l'atelier à l'ensemble des enfants pour la première fois réunis en groupe : nous, adultes, étions là pour les aider dans leurs difficultés et, pour ce faire, nous allions utiliser le conte et le contage ; d'autre part, leur présence signifiait un engagement avec nous dans ce travail...

Cette notion de « contrat » nous est apparue relativement importante, car elle permet d'interpeler les enfants comme sujets engagés dans un processus d'aide, assistés en cela d'adultes dont c'est la profession, eux-mêmes engagés avec eux dans ce travail. Ce « contrat », établi pour une année scolaire, peut constituer un « préambule » à ce que le Dr. LAFFORGUE appelle par la suite le « pacte narratif ». En l'occurrence, le pacte n'est pas tacite, c'est-à-dire issu et fondé sur l'hypothèse d'un plaisir partagé, mais il est formulé comme engagement, sous la forme d'un contrat initial pour une durée déterminée.

D'autre part, les règles habituelles de fonctionnement de tout groupe thérapeutique (non agression ; permanence des lieux, des personnes et des temps ; formulation des absences ; etc.) y sont redites. La façon dont se déroule cette première séance est importante car elle permet à l'enfant d'entendre les délimitations du champ thérapeutique dans lequel il va évoluer. Mis en possession des éléments du cadre, il pourra par la suite mieux les utiliser comme objets ou espaces de protection (transfert sur le cadre).

Cet atelier a donc fonctionné pendant deux années scolaires, le groupe initial s'étant légèrement modifié au cours de la seconde année : une des petites filles du groupe a quitté l'atelier en cours d'année ; deux garçons de 8 et 9 ans sont arrivés à la rentrée 88-89. Ces deux enfants présentaient un échec scolaire important, aggravé de problèmes de comportement faits d'instabilité, d'agitation, d'agressivité, en lien avec des troubles de l'identification et du repérage. D'autre part, le même profil familial se retrouve chez eux, du fait notamment de l'absence du père, ainsi que de l'immaturité et de l'insécurité de l'image maternelle.

Au cours de cette seconde tranche de fonctionnement, les contes utilisés ont été sensiblement les mêmes que ceux utilisés l'année

précédente ; trois contes nouveaux sont venus grossir l'ensemble dont nous disposons et, ce, à la demande des enfants :

- « Les trois petits cochons » ;
- « Le loup et les sept biquets » ;
- « Le petit Poucet ».

Notre expérience s'appuie donc sur une soixantaine de séances. On peut globalement distinguer trois temps dans le fonctionnement de cet atelier.

1) Pendant les tous premiers mois, l'atelier se déroule pratiquement comme nous l'avions prévu. Les temps de contage sont bien investis, bien repérés par les enfants ; un certain plaisir semble être éprouvé tant par les adultes que par les enfants, les uns autour d'une parole à dire, les autres autour d'une parole à entendre. Quelque chose d'un plaisir à être ensemble est en train de naître : le « pacte narratif » se met en place.

Le second temps de l'atelier est en revanche différemment investi selon les enfants. Pour les uns, le champ de jeu, de l'expression, constitue d'emblée un espace où ils vont pouvoir se mettre en jeu, apporter les éléments de leur problématique. Par exemple, L... va utiliser différents personnages de contes successivement dits, mais toujours dans la même sphère d'action : à l'aide des marionnettes, il met en scène de violents combats entre personnages, jeunes et vieux, fils de roi, humains et animaux. Si à certains moments, ses jeux évoquent sa rivalité au père, d'autres sont des représentations d'actes sexuels violents, de scène primitive, dans lesquels le personnage de son choix, celui dans lequel il se projette un peu lui-même, arrive toujours à se montrer maître de la situation ; il se pose comme rival, rival du père absent, et donc tout puissant auprès de la mère... Lors de séances successives, il sera alors possible de faire allusion à la place du père (en prenant appui sur la place du roi dans un des contes).

Pour K... en revanche, cet espace d'expression ne pourra être investi d'emblée, dans la mesure où le temps de contage paraît accaparer toute son attention et toute son énergie. Il semble qu'elle y fasse là un travail intensif au niveau de son imaginaire, au niveau des représentations, c'est-à-dire ces images mentales suscitées par le contenu des contes. Ce travail interne auquel elle semble se soumettre lui demande une énergie telle qu'elle ne semble plus par la suite en mesure de se transposer sur le théâtre d'une autre scène, en l'occurrence celle du jeu, située celle-là en dehors d'elle.

Ainsi, pendant ces premiers mois de fonctionnement, les enfants ont utilisé l'espace de l'atelier d'une façon qui nous paraissait

relativement satisfaisante : ils avaient investi l'acte narratif, arrivaient à déposer en ce lieu quelque chose d'eux-mêmes, de leurs préoccupations. Nous étions proche de cet « espace transitionnel », cher à WINNICOTT, espace de jeu rendu possible pour l'enfant, parce qu'il l'est pour le thérapeute, et dont le travail « sera d'amener le patient d'un état où il n'est pas capable de jouer à un état où il est capable de le faire ».

Pendant les mois qui ont suivis, les enfants se sont tous autorisés à jouer, même K... qui, nous l'avons vu, s'y était refusée jusque là. Elle a fini par pouvoir prendre en main une marionnette, non pas pour en faire un jeu construit, élaboré, mais pour simplement la recoiffer, la regarder, s'en saisir, objet non-elle susceptible de pouvoir la représenter dans un jeu ultérieur.

Nous aussi, adultes, entretenions cette impression, cette « illusion » que quelque chose autour du conte avait commencé à naître.

2) C'est avec le même enthousiasme que nous avons démarré la seconde année. Mais, en même temps que le groupe d'enfant avait changé, une modification fondamentale dans la tonalité allait s'opérer. Ce changement coïncide avec l'arrivée des deux enfants dont nous parlions tout à l'heure ; ils présentent des problématiques de type plus archaïque et vont se livrer à un lâchage pulsionnel sous forme d'attaques sur le cadre.

Les adultes du groupe vont se trouver confrontés pendant plusieurs semaines à l'agressivité, l'opposition, la provocation, à un envahissement pulsionnel de tout l'espace de l'atelier. Par un effet d'attraction et de rivalité, L..., qui jusque là n'avait pas manifesté de débordements de ce type, va emboîter le pas des deux premiers. Nous nous sommes ainsi retrouvés face à un groupe d'enfants cherchant à saboter, à empêcher le temps de contage surtout de se faire... leurs manifestations s'expriment sous forme de chahut, d'agressions les uns envers les autres, mais aussi sous forme de bruitages (pets, rots...) qui finissent par complètement décontenancer le conteur (l'empêchant de penser).

Nous avons maintenu malgré tout ce temps de contage (surtout difficile lorsque c'est un homme qui occupe la position de conteur), attendant à chaque séance que le niveau d'angoisse et d'excitation baisse pour pouvoir commencer (recours au « Handling », à des attitudes de maternage).

Une fois le temps de contage terminé, les thèmes dominants exprimés par les enfants tournaient surtout autour de l'angoisse de castration (histoires de cul, de zizi, de moustaches, de couper, de

prendre), des thèmes de destruction, de dévoration. En somme, nous assistions à une projection importante de thèmes de mort. À d'autres moments, sont apparues des problématiques liées à la perte d'identité, à la transformation sexuelle.

Dans un premier temps, et certainement devant l'angoisse suscitée par de tels thèmes, les contes vont se succéder sans qu'aucun n'arrive à être plus investi que les autres, et donc être retenu comme espace particulier, propice au règlement des conflits internes alors exprimés. Toute forme d'expression par le jeu, fut-ce les marionnettes, encore moins le jeu corporel, devint impossible. Seul, le recours au dessin collectif, proposant un espace limité et sécurisant, a rendu possible un travail de parole et de proposition de sens sur ce qui était en train de se passer là.

Ce fut pour nous un moment difficile du fonctionnement de l'atelier car il venait ébranler cette « illusion naissante » qui nous avait animé jusque là.

Le retour à une certaine stabilisation se fera à partir de janvier 1989 autour de deux contes qui occuperont pendant plusieurs semaines le devant de la scène : « Jack et le haricot géant » et surtout « Les trois petits cochons ».

On peut penser que ce dernier a certainement permis de mettre à distance cette angoisse de mort, d'abandon, de destruction, vivement ressentie et agie par un enfant plus particulièrement. Il semble que la trame même du conte ait favorisé cette modification. B. BETTELHEIM propose d'ailleurs l'analyse suivante : « Sur le plan interne, les actions des trois petits cochons montrent le progrès qui va de la personnalité dominée par le ça à une personnalité influencée par le surmoi ». Le loup, personnage sauvage et destructeur, représente les forces asociales qui habitent l'enfant et qu'il doit apprendre à maîtriser : la trame du conte lui donnerait en quelque sorte une piste pour y parvenir de façon constructive. Les trois petits cochons, par le choix de leurs différents mode d'habitat (paille, épines, briques), proposent un mode de progression pour arriver à un état de sécurité et mettre ainsi fin aux agressions extérieures : le troisième petit cochon, bien à l'abri dans sa maison de brique, parvient à mettre, par la ruse et l'intelligence, le loup hors d'état de nuire.

L'agresseur, lorsqu'il détruit la maison des deux premiers petits cochons avant de les manger, dit qu'il va : « ...Souffler, gronder, et j'écraserai ta maison ».

Nous avons en tête d'autres versions des « Trois petits cochons » et d'autres histoires de loup où le souffle de l'agresseur n'aurait d'autre origine que celui du « vent », du « pet » (cf. C.

GAIGNEBET, *Le folklore obscène des enfants*). On peut donc penser, en regard de la façon dont les enfants se sont manifestés (avec force pets et rots) que le conte a pu jouer ce rôle que le Dr LAFFORGUE appelle de « détoxication » (agresseur → violence → liquidation de l'agresseur → réparation). Ils ont pu, dans un premier temps, s'identifier à la position d'agresseur, extériorisant par ce biais des éléments intolérables, des éléments β . En même temps que les adultes thérapeutes pouvaient contenir ces pulsions, ils pouvaient se transformer en éléments α . Notre fonction de « contenant » avait été fortement ébranlée, mais le cadre avait résisté puisque le contage avait été maintenu ; notre intégrité, notre rôle de soignant, de « contenant », n'étaient pas entamés.

Dans le jeu, d'ailleurs, est apparu quelque chose de plus construit : les enfants prenaient à nouveau du plaisir à jouer, reconstruisant de manière cohérente les différentes phases du conte, prenant un réel plaisir à jouer, notamment la fin, la mort du loup.

3) À partir de février 89 s'est donc amorcée une troisième période qui nous rappelait quelque peu le fonctionnement initial.

Assurés de la solidité du cadre et de la fonction contenante des soignants, les enfants ont pu poursuivre et même accentuer leur travail d'étayage, d'expression et de tentative de résolution de leurs conflits internes. Les contes les plus utilisés ont à nouveau été « Jack et le haricot géant » et surtout « Les trois petits cochons ».

Ce qu'il est intéressant de constater, c'est que les sphères d'action sont devenues interchangeable dans le jeu (l'agresseur peut devenir l'agressé et vice versa) ; on pouvait donc faire l'hypothèse que, outre le fait d'être parvenus à se libérer, à prendre une certaine distance par rapport à leurs préoccupations directes, les enfants s'avéraient maintenant capables de la voir à l'œuvre chez l'autre. Pour être ainsi tolérés, ces éléments, angoissants au départ s'étaient certainement transformés, et les tensions conflictuelles intrapsychiques avaient peut-être trouvé, dans cet espace du conte, des fragments de réponses momentanément apaisants.

Le second élément d'observation, c'est que les enfants ont pu se mettre à jouer, se mettre en scène eux-mêmes, corporellement. IL n'est plus apparu nécessaire de recourir à des objets intermédiaires comme les marionnettes. Nous avons ainsi l'impression que les enfants pouvaient se mettre en jeu, mieux « s'habiter » dans la mesure où ils étaient capables d'une meilleure tolérance à l'égard

de leurs « vies internes »... Le fait de pouvoir les mettre à l'œuvre sur une scène était, pour nous, le signe qu'ils commençaient peut-être à les penser autrement. Ceci est d'autant plus remarquable qu'au moins deux d'entre eux présentaient des problèmes d'inhibition assez importants.

Enfin, le dernier élément d'observation concerne également le jeu : les enfants étaient devenus capables de jouer, et de jouer seuls... Jusqu'alors, les adultes avaient toujours participé au jeu, pour habiter un personnage ou pour servir de moi auxiliaire. Les enfants n'ont plus eu besoin de nous, s'arrangeant même pour jouer plusieurs rôles à la fois ; ils nous ont alors invités à devenir spectateurs. Ils avaient intégré la trame et le contenu du conte (même K... qui avait pourtant inlassablement répété qu'elle « ne se souvenait pas », qu'elle « ne savait rien ») ; ils nous montraient ainsi qu'ils étaient capables d'évoluer seuls, de penser seuls. Dès lors, ils pouvaient être regardés autrement.

C'est sur un constat relativement positif que s'est donc achevé cet atelier le 27 juin dernier. Le départ des enfants vers des horizons divers (retour vers le pays d'origine du père pour l'un d'eux, etc.) venait ainsi clore un parcours, une « tranche de vie » ; un temps s'achevait là avec l'existence de ce groupe. Nous pensons qu'au moins deux enfants ont tiré un bénéfice certain de cette prise en charge ; nous pensons surtout à K... qui s'est véritablement « métamorphosée » tout au long de ces deux années.

C'était une enfant qui traînait derrière elle un lourd passé d'échec scolaire, aggravé d'épisodes dépressifs sévères qui venaient se surajouter à un complet désinvestissement pour tout travail cognitif. C'est un des éléments qui avait amené la maman à la consultation. Pour cette dernière cependant, c'est une extrême jalousie entre K... et sa petite sœur, de cinq ans sa cadette, qui pouvait surtout motiver ces grands moments de tristesse : « elle pense toujours qu'on l'aime moins, qu'on l'aime pas ». La maman pense également que le comportement de son enfant est une forme de vengeance à son égard, dans la mesure où K... pense qu'elle n'est pas aimée de sa mère.

La petite enfance de K..., à l'anamnèse, ne présente pas d'éléments particuliers, si ce n'est des difficultés de sommeil, d'endormissement qui sont apparus relativement tôt. K... est une enfant peu coquette, au faciès très pâle, chiffonné, qui évoque « La petite marchande d'allumettes » du conte d'Andersen. C'est une enfant au contact difficile, très émotive, qui s'effondre en larmes dès qu'elle est interpellée directement. Elle ne supporte pas bien le regard de l'autre ; elle paraît constamment tourmentée, inquiète. Elle est mal à l'aise dans son corps, rigide, étriquée dans sa façon

de se mouvoir, de se déplacer. Elle fait preuve d'un grand sentiment de dépréciation : « Je ne sais pas faire », « Je ne sais plus » sont des leitmotifs qui reviennent souvent dans son discours. Son imaginaire est pauvre, peu expressif, très contenu (ses dessins sont inaffectifs, stéréotypés, non habités). Elle éprouve des difficultés de repérage, surtout au niveau de l'espace. Les notions d'identité, de différenciation sexuelle semblent être acquises, mais la question de l'origine ne semble pas pouvoir être abordée (la maman lui expliquera quand elle sera plus grande, vers 13/14 ans). Il semble qu'il y ait une certaine peur, quelque chose de tabou quant à la sexualité, au niveau familial.

C'est une petite fille qui présente des difficultés de séparation liées à des angoisses d'abandon (la maman lui a caché le départ d'une petite amie, parce qu'elle ne supportera pas cette séparation). Le papa n'a jamais pu être rencontré, que ce soit dans le cadre de l'école ou de la consultation ; la maman le présente comme très rigide, impulsif. Il n'est pas d'accord avec la démarche de consultation faite pour K..., mais n'a pas empêché son épouse de le faire. Quand elle sera grande, K... veut être docteur, maîtresse ou coiffeuse ; son père voudrait qu'elle soit éducatrice ou institutrice.

À l'école, la maîtresse mentionne surtout un manque d'attention, de concentration. C'est une enfant qui est en constante insécurité, qui alterne des moments d'absence, de dépression et des moments d'excitation ; elle peut alors être brouillonne, désordonnée. Elle éprouve des difficultés importantes surtout en mathématiques. Le bilan psychologique réalisé en fin de consultation montre un QI à 91, faisant apparaître une baisse aux épreuves scolaires, avec une conscience de l'échec et des lacunes. Les tests projectifs montrent des tentatives de banalisation, des kinesthésies, des pulsions agressives latentes, une image de soi fragile, une relation à la mère difficile qui suscite de l'angoisse. K... se débat dans une problématique œdipienne qu'elle n'arrive pas à dépasser. IL n'y a pas de dénouement dans les histoires qu'elle élabore ; les éléments mis en avant sont descriptifs et viennent tenter de masquer un grand vide.

Voilà rapidement posés quelques éléments essentiels de l'histoire et quelques traits caractéristiques de la personnalité de K... l'élément dominant restant le processus d'inhibition dans lequel elle se trouve. Ce sont ces éléments, renforcés par la position clivée de la famille (retrait - absence du père, notamment) qui nous ont amené à lui proposer un travail autour du conte. K... va s'y montrer très assidue et régulièrement présente. Elle ne manquera en fait qu'une seule séance, mais son absence aura une valeur et une signification toute particulière.

Nous avons déjà évoqué tout à l'heure quelques attitudes prises par K... mais nous voudrions y revenir de façon plus précise. Nous notions précédemment toute la difficulté qu'elle avait éprouvée pendant de longues semaines à investir le temps de contagé. En effet, nous avons souvent vu une petite fille recroquevillée sur elle-même, se protégeant corporellement avec son cartable qu'elle garde sur ses genoux ou contre elle ; à d'autres moments, elle va rester engoncée dans ses vêtements, fermés jusqu'au col, comme si elle voulait se protéger d'un danger extérieur, contre toute forme d'intrusion, de pénétration.

À certains moments, elle donne l'impression d'être habitée d'une souffrance extrême ; elle passe par des moments de fatigue (bâillements, somnolence, pâleur) des moments d'auto agressivité (exacerbation de plaies infectées, onchophagie, trituration des doigts,...). Le comportement qui nous a cependant le plus marqué reste celui attaché à la « sphère oculaire ». En effet, K... a passé de nombreuses séances à se fermer les yeux, à avoir des tics faits de clignements ; à d'autres moments, elle se frotte violemment les poings sur les yeux ou s'y enfonce les doigts de manière compulsive.

Le temps de jeu n'est pas mieux investi : sitôt le contagé terminé, elle nous signifie qu'elle ne veut rien faire, qu'elle « ne peut pas », qu'elle ne « veut pas », qu'elle ne « se souvient pas de l'histoire ». Nous étions pleinement confronté à son problème d'inhibition. Notre première attitude a été de recevoir l'expression de sa difficulté, en essayant de comprendre, en tentant de faire des liens entre les différents types de manifestations et en évitant de la forcer à être active. Nous avons préféré attendre qu'elle donne d'elle-même des signes, des pistes de travail possibles.

Notre première réflexion a porté sur la fragilité de son enveloppe corporelle. K... a été confrontée, notamment pendant le temps de contagé, à un problème d'enveloppe, de limites intérieur – extérieur mal perçues. Sa façon de se « blinder » pouvait traduire sa difficulté de sérier ce qui pouvait être de l'ordre du dedans et du dehors, du bon et du mauvais. Nous avons vu que la parole du conte, faite de mots à entendre et prononcés de l'extérieur, venait susciter chez l'auditeur une rêverie, créer en lui, par le pouvoir de la représentation, de l'image, un espace dans une autre dimension, internalisée celle-ci, qui est la dimension de l'imaginaire.

Il semble que K... ait éprouvé une grande angoisse parce qu'il lui a été difficile d'être confrontée à la fois à cette parole extérieure et à cette rêverie intérieure. On peut se demander si cette façon de se « triturer » ou de s'enfoncer les doigts dans les

yeux n'avait pas pour but de modifier ce déroulement « d'images » défilant comme sur un écran. D'ailleurs, si l'on interroge les enfants en général sur leurs lieux du rêve, on obtient souvent que les rêves des enfants sont dans leurs chambres ou dans leurs yeux. Nous avons donc pensé que K... pouvait se sentir envahie par des images proches de certains phénomènes hypnagogiques précédant le sommeil décrits par ISAKOWER, et qu'elle ait l'impression que l'écran sur lequel défilaient ces images soit corporellement matérialisé par les globes oculaires. En essayant de modifier ses impressions, peut-être pensait-elle pouvoir se protéger de l'irruption d'éléments étrangers dont la méconnaissance de la provenance (intérieur ou extérieur) ne pouvait que l'inquiéter.

D'autre part, cette façon de se protéger avec ses vêtements renforce l'idée d'une faille importante de la fonction protectrice de son enveloppe corporelle. Nous ne citerons que pour mémoire la façon dont ANZIEU définit les fonctions du Moi-peau. « Toute activité psychique s'étaie sur une fonction biologique. Le Moi-peau trouve son étayage sur 3 fonctions de la peau (*Le dehors et le dedans*, 1974, p.207) :

- * La peau première fonction, c'est le sac qui retient à l'intérieur le bon et le plein que l'allaitement, les soins, le bain de paroles y ont accumulé.
- * La peau, seconde fonction, c'est la surface qui marque la limite avec le dehors et contient celui-ci à l'extérieur ; c'est la barrière qui protège des avidités et des agressions en provenance des autres, êtres ou objets.
- * La peau, troisième fonction, en même temps que la bouche et au moins autant qu'elle, est un lien et un moyen primaire d'échange avec lui. »

Au bout de plusieurs mois, ces manifestations se sont atténuées, K... s'ouvrant progressivement vers l'extérieur. Le dessin et surtout les marionnettes vont lui permettre de poursuivre ce travail d'ouverture, d'étayage, d'organisation intérieur - extérieur.

Un autre moment important s'est produit pour elle en début d'année 1988 : à la fin d'une séance, K... s'est autorisée un jeu rapide, pour elle-même, mettant en scène le Petit Chaperon Rouge et sa mère, en résonance avec le conte du jour. Elle a joué l'échange suivant entre une maman et son enfant : « La petite fille avec sa mère dans le ventre... elle l'a mangé... elle attend un bébé... la maman devient le bébé... et maintenant elle devient maman... et le PCR maman quand il est né, il devient bébé. Les marionnettes s'embrassent ».

Au travers de ce jeu rapide, K... dévoilait, mettait en dehors d'elle quelques éléments de sa problématique (difficulté du lien à la mère ; théorie cannibalique de la conception des enfants ; flou du système de repérage, etc.).

Quelques mois plus tard, après de nouvelles hésitations, des refus ponctuels pour le jeu, mais davantage inscrits dans l'échange provocateur et agressif à l'égard des adultes, elle va franchir un nouveau palier en acceptant de se mettre en jeu corporellement et, ce, autour d'un des thèmes développé dans le conte « Les trois pêches de Mai ». Elle va, en rejouant la trame de ce conte, prendre des rôles d'objets, mais pas n'importe lesquels :

- les pêches qui se transforment en crottin, ou qui sauvent la princesse.
- l'âne dont le roi de l'histoire doit embrasser le cul comme punition de sa roublardise.

K... a éprouvé là un plaisir au jeu, un plaisir en lien avec une analité qu'elle avait déjà évoquée, mais avec retenue (dire ou ne pas dire des gros mots). En prenant ainsi le rôle d'objets à priori mauvais, mais aussi susceptibles de devenir bons, réparateurs, elle devenait elle-même bonne, alors que jusque là, elle s'était installée dans un système très dépréciatif pour elle-même.

Au cours de la période difficile de l'atelier, K... va se mettre de nouveau en retrait face au lâchage pulsionnel des autres enfants, mais le dessin, mode d'expression le plus souvent utilisé à cette période, montre chez elle une poursuite de l'étayage : il s'étoffe, se colore, s'enrichit de paroles contenues dans des bulles, échanges entre personnages.

C'est enfin avec le conte des « Trois Petits Cochons » qu'elle va pouvoir progressivement se libérer. Elle va s'autoriser, tout comme L..., toutes les sphères d'action du conte dans le jeu et, même si ce dernier reste rudimentaire, elle y éprouvera malgré tout du plaisir, notamment lorsqu'elle « habite » la « peau » du dernier petit cochon, mettant fin aux appétits dévorateurs du loup. Elle pouvait enfin entretenir le dialogue dans le jeu, sans constamment émailler son discours des 'je ne sais plus » initiaux. Elle est ainsi devenue plus détendue, plus spontanée, mais aussi plus critique, voire plus agressive.

Il faut également noter que la qualité de son travail scolaire s'est améliorée, surtout au cours de cette dernière année.

Enfin, sa façon de mettre un terme à son cheminement dans l'atelier nous est apparue un peu comme la réalisation d'un défi, lancé à elle-même et aux autres, et s'est donc traduit par une

