

**UNIVERSITÉ D'ANGERS**  
**Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines**

Département de Psychologie

**Attaque du cadre familial chez un enfant de huit ans**  
La culpabilité primaire à l'œuvre dans la conflictualité dépressive

Mémoire présenté pour le  
MASTER 1 Sciences Humaines et Sociales

**Mention Psychologie**

**Par Nathan Ledru**  
**Sous la direction de Alix Bernard**

*BePsyLab* « Bien-être & processus de subjectivation »  
Laboratoire de Psychologie des Pays de la Loire (LPPL) EA 4638  
UBL (Universités Bretagne Loire)

**ANGERS, SEPTEMBRE 2018**



## **Remerciements :**

*Je souhaite remercier Madame Alix Bernard, directrice de mémoire, pour ses indications et recommandations qui auront accompagné ma recherche jusqu'ici.*

*Je tiens à remercier également Lucas Pithon pour m'avoir conseillé et soutenu dans l'élaboration de ce travail de recherche.*

*Enfin, je tiens à adresser mes derniers remerciements à ma tutrice de stage et aux réflexions que nous avons eues à propos du sujet de ce mémoire.*

## TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	1
I - Contexte de la rencontre clinique.....	2
A - Présentation du lieu de stage .....	2
B - Rencontre clinique avec Éric .....	3
1- Le cadre .....	3
2 - Le choix du prénom de substitution.....	4
C - Éléments d'anamnèse .....	4
Synthèse .....	6
II- Présentation des données cliniques.....	6
A - L'admission .....	7
B - Première séance individuelle .....	9
C – Deuxième séance individuelle et début de l'activité conte .....	11
D - Dernière séance : Éric face à la réprobation.....	14
E - L'activité conte : Représentation de l'histoire par le dessin .....	16
Synthèse .....	19
III - Partie théorico-clinique.....	20
A - Les différents niveaux de conflictualités dépressives.....	20
B - Analité et surdétermination pulsionnelle de la voix.....	22
C - Angoisse de perte d'amour .....	23
D - Culpabilité primaire et inconsciente face à la réprobation parentale.....	25
Synthèse .....	28
Conclusion .....	28
Bibliographie .....	30

## INTRODUCTION

Au cours de mon stage dans un Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD) spécialisé dans la prise en charge d'enfants et d'adolescents sourds, j'ai pu assister la psychologue de cette structure sur ses différentes activités. Rapidement, je me suis rendu compte que malgré l'influence de ce type de handicap sur la vie psychique des sujets, la plupart avaient débuté un suivi psychologique pour des raisons liées à leurs situations familiales. Ainsi, j'ai commencé à m'intéresser aux liens existants entre surdité, vécu du handicap et cadre familial.

C'est dans ce contexte et cet état de penser que j'ai été amené à rencontrer  ric, un enfant sourd de huit ans, lors d'un entretien d'admission dans la structure, incluant ce dernier, ses parents, la psychologue et moi-même. Par la suite, j'ai pu le suivre durant trois séances individuelles visant à comprendre sa problématique psychoaffective, mais aussi au travers de l'activité thérapeutique conte qui se déroulait de manière hebdomadaire. La demande parentale concernant la mise en place d'un suivi psychologique pour  ric était fondée sur ses accès de colère présents uniquement à l'intérieur du cadre familial. Cependant, lors de cette première rencontre, ce qui m'avait interpellé concernait plutôt son image de soi face à ses parents en train d'exposer ses prétendus troubles, mais aussi ses réactions envers le traumatisme évoqué alors par son père. Tout l'intérêt de ma réflexion, et de ce mémoire, consiste à interroger la culpabilité et l'angoisse de perte d' ric, mais aussi leurs éventuels liens avec ses prétendus troubles du comportement envers le cadre familial.

Ainsi, ce mémoire exposera ma réflexion et son avancement au travers de trois parties. Dans la première, j'introduirai plus en profondeur ma rencontre avec  ric, et le cadre dans lequel cela s'est produit. Ceci me permettra d'exposer secondairement les différents éléments cliniques issus de mes rencontres avec cet enfant. Enfin, je tenterais de mettre en lien ce matériel clinique avec des aspects théoriques, principalement issus de la pensée kleinienne, concernant l'agressivité en lien avec le concept de position, propre à cet auteur. Ces derniers me permettront de penser les différents symptômes d' ric et de tenter d'apporter des hypothèses de compréhension.

# I - CONTEXTE DE LA RENCONTRE CLINIQUE

## A - Présentation du lieu de stage

J'ai pu approcher et m'intéresser au jeune Éric lors de mon stage effectué au sein de deux Services d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD) spécialisés, à savoir un Service de Soutien à L'Éducation familiale et à la Scolarisation (SSEFS), lequel accompagné justement Éric, et un Service d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et de la Scolarisation (SAAAS). Ces deux services, gérés par l'association APAJH, accompagnent les jeunes présentant des déficiences auditives (SSEFS) ou visuelles (SAAAS), présents dans des établissements scolaires non spécialisés, et ce, de leur naissance jusqu'à 20 ans. Ainsi, les jeunes sont généralement suivis de l'école élémentaire jusqu'à la fin des études secondaires, voire des études supérieures pour les plus rares d'entre eux.

Le SSEFS a pour mission de favoriser l'expression et la communication par le développement du langage, qu'il soit oral, gestuel ou bilingue, de façon à accompagner au mieux la scolarisation de ces enfants. Les interventions proposées par les professionnels de la structure peuvent être orthophoniques, psychomotrices, psychologiques, pédagogiques ou éducatives et s'organisent de manière à élaborer un projet individualisé d'accompagnement (PIA) cohérent pour chaque enfant tout au long de l'année scolaire. La plupart des sujets suivis par le SSEFS se retrouvent être dans des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) permettant l'aménagement de leurs temps de scolarisation entre des classes ordinaires et des classes plus restreintes et adaptées aux difficultés liées aux handicaps des jeunes. Ces deux services sont localisés à la même adresse qu'une école élémentaire, elle-même très proche d'un collège et d'une école maternelle, et ce, afin de faciliter au mieux l'accès des enfants à l'ensemble des professionnels de la structure.

C'est dans cet établissement que la psychologue responsable de mon stage propose des suivis individuels, un groupe de parole pour adolescents et parents, ainsi qu'une activité conte aux différents enfants bénéficiant des accompagnements de la structure. De plus, elle est aussi chargée des rendez-vous d'admission pour les deux services afin de recueillir les demandes et attentes de l'enfant et de ses parents, de manière à participer à l'élaboration du projet individualisé de l'enfant avec le reste de l'équipe.

## B - Rencontre clinique avec Éric

### 1- Le cadre

Après plusieurs semaines de stage dans cette structure, j'avais déjà pu rencontrer plusieurs enfants avec des problématiques personnelles toutes plus intéressantes les unes que les autres. C'est lorsque ma tutrice de stage me proposa d'assister au rendez-vous d'admission d'Éric et de ses parents que mon choix se tourna vers ce dernier. Afin d'expliquer les différentes interactions qui ont eu lieu durant ce moment particulier, il est nécessaire de revenir sur les objectifs de ce genre d'entretien qu'avait établi la psychologue au préalable. Ainsi, ce temps devait permettre de réunir les besoins de l'enfant et la demande parentale afin de construire l'anamnèse du sujet, nécessaire à l'élaboration de son projet personnel par l'équipe pluridisciplinaire. De plus, la psychologue avait aussi pour objectif de créer un lien de confiance entre elle, l'enfant et les parents, de manière à pouvoir organiser, s'il le faut, un suivi psychologique pertinent du sujet en lien avec la demande parentale et la problématique psycho affective de ce dernier. Enfin, ce rendez-vous est aussi l'occasion de démystifier la pratique, le rôle du psychologue et ses moyens d'action en présentant comment celui-ci peut ou pourrait intervenir auprès de l'enfant ou de la famille, et ce, de manière individuelle ou collective.

Au cours de ce temps, cet enfant de huit ans m'avait laissé une forte impression dans la manière qu'il avait de se comporter face au discours parental décrivant ses difficultés comme les « troubles du comportement » d'Éric. Son attention volatile, ses interrogations envers le cadre et sa non-réaction vis-à-vis de l'histoire traumatique du père, que ce dernier venait de narrer, m'ont fortement posé question et m'ont poussé à vouloir en savoir davantage sur ce sujet. Plus que les faits réellement évoqués durant ce temps d'admission, ce sont les liens que faisaient les parents entre leur propre histoire et les comportements d'Éric qui m'ont également interpellé. Par la suite, j'ai pu le rencontrer de nouveau durant trois entretiens individuels, dirigés par la psychologue, mais aussi à l'intérieur de l'activité conte durant cinq séances.

## 2 - Le choix du prénom de substitution

Le choix du prénom Éric pour cet enfant a été fait un mois après ma première rencontre avec lui. En effet, c'est seulement dans l'après-coup et lors de la rédaction de ce mémoire que ce prénom me vint à l'esprit. Dans un premier temps, je n'avais pas cherché son origine et je m'étais contenté de l'utiliser dans mes différents écrits. Puis en y réfléchissant, je l'ai rattaché à un vieil ami de mes parents, qui portait le même nom et dont les souvenirs que j'ai de ce dernier remontent à mon enfance. Durant cette période, il avait petit à petit disparu de leur cercle d'ami et je n'avais jamais été mis au courant de la raison à l'origine de cette séparation. De plus, je me suis souvenu dernièrement que cet homme avait un enfant en situation de handicap intellectuel, fait que j'avais oublié durant toutes ces années. Ainsi, les liens associatifs à l'origine probable du choix d'Éric comme moyen de substitution au prénom de l'enfant semblent s'expliquer, d'une part dans la problématique du handicap liée à ces deux sujets, et d'autre part avec la présence de non-dits dans les histoires parentales.

## C - Éléments d'anamnèse

L'ensemble des éléments anamnétiques d'Éric sont issus de son entretien d'admission au sein de la structure, et proviennent donc, pour la grande majorité, de ses parents. Ainsi, Éric, enfant unique, est âgé de huit ans et demi au moment de son admission. Actuellement scolarisé en CE2 au sein d'une classe ULIS dans l'école adjointe à l'institution, des tentatives d'inclusions en classe ordinaire ont déjà été tentées. En effet, il aurait été intégré en cours de mathématique, cependant ces derniers ont été abandonnés à la suite de ses problèmes de comportement. Selon ses parents, Éric avait des difficultés de concentrations et discutait trop avec ses camarades ce qui aurait entraîné son retour en classe ULIS.

La surdité profonde bilatérale dont est atteint Éric a été transmise génétiquement par le père et diagnostiquée à l'âge de quatre ans. Ainsi, un suivi avait débuté durant la grossesse de sa mère suite à la découverte des risques de transmission génétique par le père étant donné que tous les hommes de sa famille étaient, ou avaient été, atteints de surdité. Il est important de noter qu'Éric oralise suffisamment bien pour se faire comprendre, et qu'en plus d'avoir une bonne récupération auditive, il s'appuie beaucoup sur la lecture labiale. C'est à

ses six mois qu'Éric commença à ne plus entendre suite à de nombreuses otites à répétitions qui ont été prises en charge à son premier anniversaire avec des paracentèses. Lorsque le diagnostic est tombé, ce dernier fut appareillé peu de temps après avant d'être implanté à ses six ans. Des prises en charge orthophoniques avaient déjà débuté à ses quatre ans pour se poursuivre jusqu'à aujourd'hui, ce qui se traduit actuellement pour Éric à trois séances hebdomadaires.

Peu de temps après son implantation, ses parents ont voulu déménager afin qu'Éric puisse intégrer une classe ULIS à son entrée en primaire. De plus, l'inclusion de ce sujet était une volonté forte de la mère qui voulait que son fils côtoie des entendants et pas seulement des enfants sourds dans sa classe spécialisée. Ces propos sont associés par ses parents à des problèmes relationnels dont ferait preuve Éric, puisque, selon eux, ce dernier aurait des difficultés à créer des liens et à s'inscrire dans des groupes d'autres jeunes de son âge.

Ainsi, deux ans après son arrivée à l'école proche de l'institution, ses parents demandent une prise en charge globale par le SSEFS composée d'un suivi orthophonique, d'un accompagnement en psychomotricité et d'un suivi psychologique. Ce dernier suivi est adressé à ma tutrice afin de lutter contre les accès de colère de plus en plus nombreux d'Éric qui viennent perturber la vie familiale de celui-ci. Sa mère parle de lui comme d'un enfant « hyperactif, qui s'emporte facilement et qui peut devenir violent ». Ce dernier serait également sujet à des problèmes de sommeil, d'alimentation, d'attention très diffuse et d'une mauvaise distinction entre réel et imaginaire, encore une fois selon ses parents. La psychologue a proposé en plus des prises en charge déjà énoncées une participation d'Éric à l'activité conte afin de travailler son rapport à la réalité et à l'imaginaire, mais aussi pour éprouver ses émotions dans un cadre précis. De plus, afin de mieux cerner sa problématique personnelle, la psychologue proposa de voir Éric individuellement durant trois séances avant de revoir les parents et d'ajuster avec eux l'objectif du suivi psychologique mis en place pour le reste de l'année.

Enfin, durant l'entretien, le père relate une histoire traumatique personnelle qu'il aurait vécue à ses deux ans. Le grand-père paternel d'Éric poignarda sa grand-mère de quatorze coups de couteau avant de bruler et tuer l'oncle de son père, alors âgée de quatre ans, dans son sommeil. Ainsi, son père aurait été élevé par les arrières grands parents d'Éric qui ont toujours une place très importante dans la famille aujourd'hui. De plus, même si le père raconte cet

événement devant son fils lors de l'entretien, ce dernier n'en a jamais été informé selon leurs dires. C'est un élément central, selon ma tutrice, qu'elle proposa également de travailler avec Éric durant les prochaines séances, ce à quoi les parents acquiescèrent.

## Synthèse

Éric est un enfant de huit ans scolarisé en classe ULIS en CE2 et présentant une surdité bilatérale profonde. Différentes tentatives d'inclusion en classe normale ont été tentées, mais sans succès suite au manque d'attention d'Éric. La demande parentale à l'encontre du SSEFS durant l'entretien est une prise en charge globale de cet enfant. Cette dernière comporte un suivi orthophonique, un accompagnement en psychomotricité et un suivi psychologique concernant des troubles du comportement. Ces derniers sont expliqués par ses parents comme des accès de colère envers le cadre familial, des troubles du sommeil et de l'alimentation. Enfin, le père évoqua un drame familial durant l'entretien qui, selon lui, n'est pas connu d'Éric.

## II- PRÉSENTATION DES DONNÉES CLINIQUES

Les différentes données cliniques que j'ai pu recueillir durant mes rencontres avec Éric proviennent du premier rendez-vous dans la structure, des trois entretiens individuels réalisés avec ma tutrice de stage, Éric et moi-même, ainsi que de cinq séances d'activité conte auxquelles cet enfant a participé. Pour plus de clarté, mais aussi afin d'observer les répétitions ou changements présents dans les comportements ou paroles d'Éric, il m'a semblé pertinent de citer et décrire l'ensemble des éléments cliniques de manière chronologique, de l'admission, à la dernière activité conte à laquelle j'ai pu assister.

## A - L'admission

Avant le début de l'entretien, je ne disposais d'aucune information clinique au sujet d'Éric. De plus, ma tutrice avait demandé aux parents et à l'enfant si la présence d'un stagiaire leur convenait ou si cela pouvait entraver le bon déroulement du rendez-vous. Ainsi, suite à leur réponse positive, j'ai pu adopter une posture d'observateur durant ce temps d'admission qui s'est déroulé dans le bureau de la psychologue.

Éric paraissait très calme pendant toute la durée du rendez-vous, contrastant avec l'image agitée véhiculée par ses accès colériques décrits par les parents. Cependant, ce dernier a monopolisé la parole dès les premiers instants de la discussion par une série de questionnement. Ainsi, durant le temps d'installation et de présentation dans le bureau, Éric ne cessa d'interroger la fonction, la vie de la psychologue, mais aussi les différents éléments présents autour de lui, que ce soit des jeux, des livres ou des photos accrochées aux murs. Ses différentes réflexions ne l'ont pas empêché de se décrire brièvement, en commençant par sa surdité, puis son âge, sa classe, et ses possessions, comme ses jouets par exemple. Il a d'ailleurs décrit son handicap en commençant par l'installation de son implant en 2016 suite à la demande maternelle, mais aussi à la sienne puisqu'il dit vouloir « entendre ». De plus, il s'empressa d'ajouter que c'est lui qui a fait changer son père d'avis, réfractaire à l'implantation au départ. Il ajouta qu'il avait également convaincu son père de lui apprendre la langue des signes même s'il ne l'utilise que très peu du fait de sa bonne récupération auditive et de sa capacité à lire aisément sur les lèvres. La manière dont il s'est présenté et ce qu'il a mis en avant dans sa description sont des éléments particulièrement intéressants. En effet, lors de mon arrivée dans la structure, la psychologue demandait systématiquement aux enfants de se présenter à moi durant la première séance individuelle à laquelle je participais. Dans la plupart des cas, les enfants n'évoquaient même pas leur surdité. Certains, lorsqu'ils le faisaient, ne le décrivaient que brièvement, et jamais en début de présentation. Cependant, non seulement Éric a commencé par cet élément, mais en plus, c'est sur ce dernier qu'il a insisté et le plus développé. Bien entendu, l'effet de la présence parentale n'est pas à négliger, mais il me semblait pertinent d'évoquer l'importance que semble accorder Éric à son handicap, non seulement pour justifier sa présence ici, mais surtout pour se décrire.

Lors de ce rendez-vous, son attention était très volatile, ce qui se traduisait par ses nombreuses questions sur la psychologue et son bureau. De plus, il ne semble pas écouter les réponses qu'on lui propose à la majorité de ses interrogations. En effet, son regard semble attiré très vite par un autre élément de la pièce, ce qui l'amène à couper la parole d'autrui pour poser une nouvelle question.

Il est assez intéressant de remarquer que la plupart des réactions d'Éric durant cet entretien sont venues étayer les propos parentaux à l'égard de ses différents troubles. Ainsi, lorsque sa mère décrit ses problèmes d'alimentation en disant « Éric a tendance à manger beaucoup lorsqu'il s'ennuie et il prend facilement du poids » ce dernier ajouta « je suis assez gros comme ça ». De la même manière, quand son père vient narrer ses problèmes de sommeil, Éric intervient en disant « je n'ai plus envie de dormir après six heures, donc je regarde la télé », ce à quoi il ajouta que c'était lui le premier de la famille à se lever. Durant la suite de la discussion, sa mère vient rapporter que son fils avait aussi des problèmes à se représenter le temps, ce qui aboutissait régulièrement à des retards et des oublis, notamment pour ses batteries servant à alimenter son implant. Ces propos viennent soutenir les questionnements d'Éric en début de séance sur la durée de l'entretien, l'heure de départ ou actuelle ainsi que les jours et horaires de ses futures activités. Ce sont d'ailleurs des questions récurrentes que j'ai pu observer par la suite à chaque séance ou au travers du discours des autres professionnels de la structure. L'évocation de sa difficulté à distinguer le réel et l'imaginaire s'est produite quand Éric a interprété de manière erronée un dessin fantastique dans le bureau de la psychologue. En effet, cette affiche montrait un lutin tenant joyeusement un stylo entre ses dents, ce à quoi Éric a demandé en le voyant : « Pourquoi il a un couteau dans la gorge ? ». De plus, ce jeune garçon demanda par la suite si ce personnage fantastique existe dans la vie réelle. Suite à l'explication de ma tutrice, ce sont les parents qui ont expliqué que cela ne les étonnait pas, du fait que leur fils questionnait régulièrement ce qu'il voyait à la télévision ou entendait dans les histoires qu'on lui racontait en demandant si tout cela était vrai ou faux. Enfin, ses parents évoquèrent la principale raison de leur demande d'aide psychologique, à savoir les accès de colère de leur enfant, qui est alors décrit comme « brutal, violent quand on le gronde », mais aussi comme « hyperactif ». Éric ajouta qu'il avait envie de « tout casser » sans pour autant en dire plus à ce moment. C'est suite à l'évocation de ces événements qu'Éric se mit à dessiner jusqu'à la fin de la séance, sans relever la tête, parler ou montrer de l'intérêt pour autre chose.

Une fois que son activité avait commencé, le père revient sur les crises de colère de son fils en ajoutant « j'avais aussi ce problème lorsque j'étais enfant et que j'habitais chez mes grands-parents maternels ». Il ajouta qu'à cette époque il était un enfant roi, ou rien ne lui était refusé. C'est durant ce temps qu'il raconta le meurtre de sa mère et de son frère par son propre père, et ce, avec beaucoup d'émotions. Éric quant à lui, ne sembla pas réagir à l'évocation de ces différents faits, de la même manière que les parents semblaient parler sans retenue par rapport à la présence de leur fils dans cette même pièce. Ils expliquèrent qu'Éric, une fois concentré sur une tâche, « n'écoute pas » ce que les adultes racontent et la mère rajouta qu'il n'était pas « attentif ». Une fois les différents éléments abordés dans la réunion, le jeune garçon nous montra son dessin qu'il expliqua de la manière suivante : « un gens, qui se promènent devant une maison. Il y a un soleil, mais aussi des nuages avec des éclairs. Les éclairs tombent. Un tigre se promène dans la ville ». Une fois qu'il eut terminé ses explications, il accepta de laisser le dessin dans le bureau avant de laisser conclure la psychologue sur le rendez-vous. Lorsqu'elle ajouta qu'il serait intéressant d'essayer de voir ce qu'Éric sait et a compris du drame familial, les parents, sans rien dire, acquiescèrent en baissant la tête. Malgré tout, le père semblait soulagé et la famille repartit en souriant du bureau.

## B - Première séance individuelle

Cette séance est la première des trois rendez-vous proposés par la psychologue afin de mieux appréhender la problématique personnelle d'Éric avant de rencontrer à nouveau ses parents.

Comme pour les autres enfants, nous sommes allés chercher Éric dans sa classe ULIS avant de l'amener dans le bureau de la psychologue pour le rendez-vous. Durant ce moment, dans les couloirs de l'école, le garçon était souriant et avait déjà commencé à questionner ce qui allait se passer durant la prochaine heure. Lors de son arrivée au bureau, Éric semblait dissipé. Celui-ci s'égarait dans ses nombreux questionnements, toujours sur les éléments du bureau de la psychologue (boîte à crayon, photo de vacances, jeux...). De plus, Éric ajoutait qu'il était anxieux à l'idée de ne pas savoir ce qu'il allait faire durant cette heure, question qu'il a posée à tous les professionnels rencontrés plus tôt dans la journée. Enfin, comme

pendant son rendez-vous, il ne semblait pas à l'écoute des réponses apportées par ma tutrice de stage. Encore une fois, son regard et son attention semblaient happés par chaque nouvel élément venant l'interroger et ce, que ce soit un élément physique ou verbal. Un point qu'il me semble important de relever dans cette première partie de la rencontre concerne la formulation de ses questions. En effet, lorsqu'il aperçoit un dessin d'enfant accroché au mur, il demande à la psychologue « C'est vous qui l'avez fait ? », puis lorsqu'elle lui répond que c'est sa fille qui en est à l'origine, il répliqua en demandant « Elle l'a fait dans votre bureau ? » De la même manière, il s'interroge sur la provenance d'une carte postale représentant l'Asie en demandant « C'est vous qui avez pris la photo ? » et « vous l'avez pris où ? En ville ? » Son attention vacille encore d'un objet à l'autre de la pièce avant que la psychologue ne lui explique sa fonction et son travail dans la structure, ce à quoi il répondit « Vous dormez ici ? » J'avais l'impression qu'il semblait avoir des difficultés à se représenter les objets et ma tutrice dans un contexte différent de celui-ci.

Après recadrage de son attention, par évocation des parents d'Éric, la psychologue lui explique que s'il vient ici aujourd'hui c'est en partie à cause de ses accès de colère et qu'un des objectifs de la séance sera de travailler sur ses émotions. Éric indique que lorsqu'il se met dans cet état il « tape tout », il a envie de « tout casser, coup de poing et pieds dans les murs », tout en insistant sur le fait qu'il ne frappe pas ses parents. Il illustre ces faits avec un exemple datant des jours précédents. Un matin, lorsque sa mère lui demanda de prendre une douche au lieu d'un bain, il éprouva ce même sentiment de colère, qui persista, selon lui, jusqu'à ce que sa mère cède à son envie. Cependant, il n'est pas capable d'expliquer ce qui le pousse vers ce genre d'émotion à part en disant, par rapport à l'exemple précédent, « je n'avais pas envie de douche, c'est tout ».

C'est alors qu'il se saisit d'un jeu de cartes disposé sur le bureau. Ces dernières affichaient des visages de personnages exprimant tous des expressions différentes. Le but premier du jeu, que la psychologue lui expliqua, était de deviner le nom des émotions éprouvées par ces hommes et femmes d'âges et de cultures toutes différentes. Dans un premier temps, Éric ne comprit pas l'objectif du jeu et c'est seulement avec de l'aide qu'il arriva à distinguer, avec beaucoup de difficultés, certaines émotions véhiculées par les visages comme la tristesse ou la colère. Il s'arrêta à de nombreuses reprises sur celui d'une personne âgée en nous le faisant remarquer systématiquement par la phrase « c'est un vieux monsieur... Il est vraiment vieux ». De plus, c'est une carte sur laquelle il resta fixé plusieurs instants, silencieusement,

afin de deviner l'émotion du personnage. Dans un second temps, il lui a été demandé d'imaginer pourquoi un des personnages était en colère, ce à quoi il répondit « on l'a peut-être forcé à prendre une douche », en rajoutant avec un sourire « comme moi ». Puis, il tenta une autre explication : « il a peut-être frappé la police ». À la suite de cet échange, il nous parla de ses jouets chez lui et des « playmobils » avec lesquelles il aimait jouer, surtout ceux qui représentent la police. Il demanda alors si ma tutrice avait les mêmes dans son bureau et avant d'attendre une réponse son attention se fixa justement sur des « playmobils » entassés dans une boîte à l'autre bout de la pièce. Il ajouta vouloir y jouer lors d'une prochaine séance tout en précisant que ce serait avec des policiers. Il précisa qu'avec ces derniers il jouait à « taper les autres », tout en rajoutant, « seulement ceux qui ne font pas ce qui est dit ».

Après ce temps d'échange, il s'interrompit, se leva, puis demanda inquiet « il est quelle heure ? Parce que moi je dois aller manger après ». La psychologue lui dit qu'il restait cinq minutes et qu'on avait encore un peu de temps avant la fin de la séance, ce à quoi il répondit « mais je dois passer chercher mes piles en classe avant ». Il prit son manteau, nous l'avons raccompagné devant la porte et avant de sortir il nous dit avec un grand sourire « C'est bien demain le conte ? J'espère qu'on va jouer avec les autres ».

## C – Deuxième séance individuelle et début de l'activité conte

Cette seconde séance se déroula deux semaines après la première. Entre les deux, Éric participa à l'activité conte à deux reprises et cette dernière était basée sur l'histoire du loup et des sept chevreux. Cette activité se déroulait en présence de la psychologue, de deux éducateurs spécialisés, de moi-même et de cinq enfants.

Lors de l'activité conte, les premières minutes ont été consacrées à la présentation d'Éric au reste du groupe. Celui-ci était composé de trois autres enfants sourds et de deux enfants atteints de déficience visuelle. De plus, ces cinq enfants avaient déjà eu l'opportunité de participer à cette activité depuis le début de l'année scolaire 2017. Ainsi, après le conte des trois petits cochons, les participants avaient déjà eu plusieurs séances durant lesquelles ils avaient pu écouter, jouer et dessiner le conte des sept chevreux. Éric se présenta de la même manière que durant son entretien d'admission, soit en commençant par sa surdité, son âge et sa classe, pour finir par ses parents, dont il décrit le travail. Durant cette description, il parla

de son implant et des piles qu'il avait à disposition pour le recharger. Cependant, au bout de quelques minutes, cet appareil sonna annonçant un manque de batterie. De plus, les piles étaient restées dans sa classe, ce qui obligea l'un des éducateurs à aller en chercher dans les fournitures de l'institution pour ne pas perdre de temps. Il évoqua alors que le fil reliant sa batterie à son implant dysfonctionnait également de temps en temps, faute de l'avoir « mangé » comme il le dit. Ce n'était pas la première fois qu'un de ses fils fonctionnait mal et il évoqua le fait que ses parents avaient déjà dû en acheter à plusieurs reprises en disant alors en souriant « j'ai mangé 600 euros », pour appuyer le fait que ce matériel coûtait relativement cher.

Cette première séance consistait en une lecture à voix haute du conte, et ce, de manière théâtrale. Durant ce moment, le jeune garçon écouta avec beaucoup d'attention l'ensemble du récit sans être dérangé par ses partenaires plus distraits. Comme ses parents l'avaient décrit, Éric interrogea à de nombreuses reprises les différents éléments de l'histoire. Premièrement, il questionna les cachettes utilisées par les chevreaux pour échapper au loup, notamment en demandant « pourquoi il veut se cacher dans une bassine ? C'est quelle forme ? ». Il continua sur le rôle de différents personnages en formulant « À quoi il sert le loup ? ». Par la suite, les rôles furent choisis en fonction de l'envie des différents enfants. Éric voulut jouer le loup, cependant, un autre garçon avait choisi le même personnage et Éric perdit au tirage au sort. De ce fait, il devait jouer le quatrième chevreau, dernier personnage vacant de l'histoire. Il ne contesta pas sa défaite ni n'exprima aucun sentiment de contrariété vis-à-vis de cet événement. Élément intéressant, durant le temps de discussion précédant l'activité conte, un enfant évoqua la mort d'un membre de sa famille. Éric s'étonna qu'aucun adulte ne le reprenne, en expliquant qu'il pensait que la mort était un « gros mot ». Enfin durant le dernier temps de cette séance, qui consiste à éteindre la lumière afin que les enfants se reposent pendant quelques minutes, Éric somnola de la même manière que ses camarades.

Durant la seconde séance de conte, qui consiste, cette fois-ci, à jouer l'histoire racontée la semaine précédente, Éric, dans le rôle d'un chevreau se faisant manger par le loup, eut du mal à s'investir et resta dans une position de retrait vis-à-vis des autres enfants. Il demandait fréquemment aux éducateurs spécialisés « c'est quoi ce que je dois dire ? », de sorte que durant cette séance il n'a jamais joué de manière spontanée. De plus, que ce soit dans le jeu ou dans les autres moments de discussion, ce dernier restait systématiquement proche des adultes malgré les stimulations de certains enfants à son égard. En effet, l'un d'eux

en particulier, que je nommerais garçon T., tentait de se rapprocher d'Éric par différentes manières, par exemple en l'incitant à discuter avec lui pendant que les adultes parlaient. Un autre exemple est arrivé lorsque cet enfant T. tenta de jouer avec Éric dans le conte, ce à quoi il refusa en l'évitant d'un air contrarié. Cet événement ne l'empêcha pas pour autant d'échanger furtivement avec ce dernier durant certains moments de l'activité ni de chanter une poésie avec lui au moment de conclure la séance.

Lors de la seconde séance individuelle, ses questionnements sur le cadre se firent plus rares que lors du premier rendez-vous. Éric commença l'entretien en parlant de ses cartes « pokémon », de son nouveau manteau, de ses capacités de dessin et de ce qu'il était capable de dessiner, en employant un vocabulaire basé sur la grandeur et la puissance tel que « regarde, je sais dessiner très bien », « j'ai les plus fortes », « regarde mon manteau », « je sais mieux faire que ». Après ce petit temps d'introduction, il voulut dessiner ce qu'un de ses cousins lui avait montré. Tout en lui donnant une feuille et un crayon, la psychologue lui demanda qui était ce cousin, ce à quoi il répondit « Il a 9 ans, c'est l'enfant de Marie, comme les autres cousins c'est Jean et Dilan ». Il précisa que ces derniers provenaient de la famille de sa mère. La psychologue lui demanda s'il avait d'autres cousins, cette fois-ci du côté paternel, mais il ne sut répondre que par un « ne sais pas ». Ma tutrice de stage, lui demanda alors s'il voulait bien faire son génogramme afin de représenter et de positionner les différents membres de sa famille. Le but était de voir comment Éric réussirait à placer les acteurs du drame familial qu'a subi son père. En parallèle de ses réponses au génogramme, Éric continuait son dessin qui représentait des « S » et des « O » mis en perspective, comme lui avait apparemment montré son cousin la semaine passée, ce qui aboutit à l'écriture du sigle « S.O.S ». Il l'exposa d'un air fier en disant « regarde c'est moi qui l'ai fait tout seul ! »

Éric fut capable de décrire les différents membres de la famille de sa mère avec une très grande facilité et richesse puisqu'il était capable de donner l'âge et le prénom de ses quatre cousins, oncles et grands-parents et arrières grands-parents et ce, même si l'un d'eux était décédé. En revanche, lorsque le moment de décrire la famille de son père arriva, Éric eut beaucoup plus de difficultés. En effet, il n'était pas capable de parler ou d'évoquer ni ses oncles ni ses grands-parents au contraire de ses arrières grands parents ayant élevé son père. Ainsi, suite aux questionnements de la psychologue sur ces membres qu'il ne connaissait pas, Éric avança que son géniteur n'avait ni père ni mère en disant « papa n'a pas de papa, mais un papi juste ». Concernant sa grand-mère il avança un « jamais vu » chargé d'émotion en ayant

un air déconcerté. Lorsque ma tutrice le questionna à nouveau sur ses oncles ou grands-parents, Éric se contenta de répondre « ne sait pas », « toute façon m'en rappelle plus » ou encore « papa ne m'a pas dit, mais je sais pas ».

Après ses explications, ce dernier eut l'envie de jouer en demandant « On peut jouer ici ? », suite à quoi il s'empara d'un jeu de société. Ce dernier consistait à, soit incarner un chat dont l'objectif était d'attraper les souris, manipulées par les autres joueurs, soit au contraire de jouer les souris et de se retirer du plateau le plus vite possible pour ne pas être mangé. C'est un jeu qu'il avait lui-même choisi sur l'étagère de la psychologue après en avoir inspecté plusieurs autres auparavant. Cette activité était basée sur les réflexes des joueurs qui devaient agir rapidement afin de s'échapper ou de manger les autres. Éric sursauta plusieurs fois en écarquillant les yeux lorsqu'il se faisait prendre par surprise par le chat, suite à quoi il disait en souriant « ça va très vite ». La psychologue lui avait demandé ce qu'il avait ressenti durant ces phases réactives et ce dernier répondit avec une voix basse et un sourire caché « Ça ne fait pas peur ». De plus, c'est seulement après avoir expérimenté le rôle de la souris qu'il voulut jouer celui du chat pendant le reste de la séance. Il voulait continuer le jeu pour pouvoir incarner une fois de plus le chat, mais le temps était écoulé et la séance devait s'arrêter. Avant de partir en reprenant ses affaires il avait dit « j'espère qu'on pourra refaire le jeu la prochaine fois ! ».

## D - Dernière séance : Éric face à la réprobation

Deux semaines après la séance dernière, Éric revient pour un dernier rendez-vous avant la reprise de contact avec ses parents. Lorsqu'il s'est installé dans le bureau, ses questions récurrentes sur le cadre en début d'entretien n'ont pas eu lieu. Il avait débuté ce temps de la même manière que la deuxième séance, c'est-à-dire en évoquant certaines de ses possessions. Il s'agissait, comme la dernière fois, de cartes « pokémon » et d'une nouvelle montre. De plus, il voulut alors nous réciter certaines poésies qu'il avait apprises la semaine précédente en classe ULIS. Après avoir évoqué, et nous avoir montré ces différents éléments, il voulut jouer directement, et avec beaucoup d'enthousiasme, au jeu de la dernière fois qu'il appela alors « le jeu du chat ». Cependant, en regardant les autres objets sur l'étagère de la psychologue, son envie dévia vers un autre jeu de société, à savoir « S.O.S ouistiti ». Ce

dernier consiste à empêcher le plus de singe de tomber de l'arbre tout en retirant, au fur et à mesure, les branches de couleurs sur lesquelles ils sont accrochés. Sans détailler les différentes parties, j'aimerais m'attarder sur deux types de réactions qu'a eus Éric durant ce moment. Fréquemment, il se reculait dans son siège en disant « faut pas que ça tombe » lorsque c'était à son tour de jouer. La psychologue lui demandait si cela lui faisait peur, ce à quoi il répondait en souriant timidement par « non pas trop ». À certains moments, il arrive dans le jeu de ne pas avoir le choix de faire tomber les ouistitis, et donc de perdre des points. Lorsque ce fut le cas pour Éric, ce dernier nous dit « je vais faire autrement, j'ai pas envie que ça tombe », tout en contournant les règles, comme si cela était tout à fait normal. Il est important de préciser que ces mêmes règles avaient été dictées auparavant, et que, au moment de les contourner, Éric ne sembla ni gêner ou perturbé par ce qu'il faisait. Il ne nous a pas non plus regardés en cherchant une quelconque approbation de notre part ou en nous demandant si cela était possible. Lorsque la psychologue le reprit sur ce fait, en précisant que ce n'était pas autorisé dans le jeu, cet enfant sembla dans un premier temps ne pas comprendre, puis demanda en quoi cela n'était pas possible. Ma tutrice de stage décida de lui expliquer que sans ces règles on ne pouvait pas jouer à ce jeu et qu'il était nécessaire de les appliquer, ce à quoi il répondit « c'est comme taper, c'est interdit », tout en rajoutant, « sinon police ».

Après avoir éclairci ces différents points, le jeu reprit le temps d'une partie. Durant cette dernière, il m'est arrivé à un moment d'écrire une observation sur mon carnet de notes. Éric me regarda, puis détourna son regard vers ma tutrice en lui demandant « Il écrit quoi Nathan ? Et pourquoi il écrit ? » et ma tutrice enchaîna par une autre question « A ton avis ? ». Après une brève hésitation, il répondit « c'est pour voir si je travaille bien ? » et la psychologue lui retourna une nouvelle question « Qu'est-ce qu'on fait ici ? Tu penses qu'on travaille ? ». Il déclara alors « Ba on joue aussi, et on discute parfois ». Ma tutrice prit quelques minutes pour lui réexpliquer l'objectif de ces rendez-vous, et le fait que ce qui est dit durant ces temps ne revient pas aux parents et qu'elle ne les informe que dans l'unique but de leur détailler ce qui pourrait justifier un suivi psychologique par la suite. Durant cette explication, l'attention d'Éric vacilla et son regard se perdit dans la salle avant de demander s'il pouvait jouer à autre chose. La psychologue lui demanda alors s'il avait bien compris et écouté ce qu'elle venait de dire, ce à quoi il acquiesça par un bref mouvement de la tête. Elle continua en lui disant que cela faisait déjà plusieurs séances qu'elle avait remarqué ses difficultés à focaliser et maintenir son attention pendant un certain temps. De plus, elle ajouta

avoir observé qu'il ne semblait pas toujours écouter les réponses apportées à ses multiples questionnements. À ce moment, Éric sembla au bord des larmes, ne dit rien, mais continua de soutenir le regard de la psychologue. L'ayant remarqué, elle dit que ses dernières remarques n'étaient que des observations et qu'elle ne jugeait pas si son comportement était bon ou non, que cela n'était pas son rôle. Elle continua en lui demandant si cela était difficile pour lui d'écouter et de comprendre les gens en continu, ce à quoi il dit, avec un ton faible et un air larmoyant, « Oui j'y arrive pas ». Sa tutrice, après l'avoir rassuré, lui demanda si c'était les remarques qu'elle avait émises à son sujet qui l'avait ému. Il dit avec un petit sourire en coin « Non, je ne suis pas triste », tout en ajoutant « vous allez le dire à mes parents ? ». Elle le rassura en disant que tout ceci resterait entre nous trois et que rien ne sortirait du bureau.

Enfin, le temps de l'entretien était terminé, suite à quoi la psychologue dit à Éric qu'elle allait recontacter ses parents afin de fixer un rendez-vous pour voir avec eux si le suivi allait continuer ou non. Entre temps, elle lui dit qu'elle pourrait fixer un nouvel entretien si Éric en avait envie. Il répondit par l'affirmative et elle lui donna une carte de la structure avec marquée la date et l'heure de la prochaine séance. Il la remercia en souriant et lui dit « Mais j'ai pas mon sac pour la ranger. » en parlant de la carte. Il ajouta qu'il ne pouvait pas la mettre dans sa poche sous risque de l'abîmer. De ce fait, il sembla repartir fièrement avec cette carte à la main tout en rajoutant qu'il ne l'a perdrait pas. L'activité conte devait commencer quelques minutes après son départ, le temps de parler du rendez-vous avec sa tutrice avant d'aller rejoindre Éric et les autres enfants.

## E - L'activité conte : Représentation de l'histoire par le dessin

Ce temps est le dernier où j'ai pu observer Éric durant mon stage. Cette séance s'est déroulée une dizaine de minutes après le dernier entretien individuel décrit dans la partie précédente. Ainsi, Éric garda fièrement la petite carte donnée par la psychologue dans ses mains pendant une grande partie de l'activité. Il posa cette dernière à un moment pour dessiner et l'oublia lorsqu'il dû repartir de la salle. Je lui ai rapporté avant que ce dernier ne quitte l'institution. À ce moment, il écarquilla les yeux, me remercia et s'excusa de son oubli avec un air désolé.

Durant la première partie de l'activité, les différents enfants sont venus à raconter la manière dont s'étaient déroulées leurs deux semaines de vacances. L'un d'eux avait alors évoqué qu'après avoir fait une « bêtise » ce dernier n'était jamais puni par des actes physiques. Il avait alors expliqué que son père prenait toujours le temps de lui expliquer ce qu'il avait fait, et pourquoi cela méritait, selon lui, une punition. Les autres enfants avaient alors réagi avec surprise en apprenant que certains parents n'utilisaient pas des punitions ou remontrance physique envers leurs descendants. La réaction d'Éric s'inscrit dans ce genre de réaction. Ainsi il avait dit que ce n'était « pas bien de pas punir ses enfants », tout en expliquant, et en mimant, le genre de punition qu'il pouvait recevoir comme des « claques, pincer, fessées ».

Au bout de quelques minutes, comme à chaque activité conte jusqu'à présent, l'implant d'Éric sonna, annonçant un arrêt de ce dernier, faute de batterie. Toujours de la même manière que les précédentes fois, il avait oublié ses piles dans son sac. Ainsi, pour le reste de la séance, Éric devait lire continuellement sur les lèvres ou utiliser la langue des signes comme les autres enfants et les éducateurs. Il est important de préciser que, malgré cela, Éric n'utilisa jamais cette langue et parla constamment à voix haute.

La position qu'il adopta resta équivalente à celle utilisée lors de la précédente activité. Ainsi, il resta proche des adultes cherchant à discuter avec eux tout en évitant de répondre aux stimulations des autres enfants, et notamment du garçon T., cherchant une certaine complicité avec lui. Par exemple, durant le temps de discussion au début de l'activité, Éric dénonça cet enfant T. en disant aux adultes à haute voix, et d'un air satisfait que celui-ci avait volé une voiture « playmobil » à l'institution lors de la dernière séance.

Concernant le temps de dessin, celui-ci se déroulait autour d'une grande table, dans la même pièce où les enfants jouaient normalement le conte. Ces derniers avaient à leur disposition des feuilles et une grande quantité de crayons de couleur différents. La consigne était d'essayer de mettre en dessin ce qu'ils avaient compris et retenu du conte ou alors un aspect de l'histoire qu'ils avaient aimé. Lors de son arrivée dans la salle, Éric s'installa à droite de la psychologue, soit le plus loin possible des autres participants. Alors que les autres enfants s'emparaient des crayons et commençaient leurs dessins, il prit un temps pour observer leur production. Avec un air anxieux, il demanda plusieurs fois « Il faut dessiner quoi ? », puis, toujours en regardant les autres enfants en action, il dit à la psychologue au

sujet du dessin d'une fille de l'activité, « C'est pas bien ce qu'elle fait, elle dessine mal ». Ma tutrice lui répondit que cette enfant dessinait ce qu'elle voulait et qu'on ne jugeait pas la qualité des dessins produits. Suite à cet échange, il commença enfin l'activité, mais toujours en lançant des regards aux autres afin d'observer ce qu'ils étaient en train de faire. À un moment, il remarqua que l'enfant T. essayait de regarder sa propre production de manière furtive. Éric dit alors à la psychologue « T. il essaye de me copier ! », tout en demandant à ce garçon d'arrêter. Une fois les productions de chacun terminées, il demanda à ma tutrice « C'est bien ce que j'ai fait ? », puis regarda encore une fois avec attention les dessins des autres pour pouvoir les comparer au sien.

À un moment, lorsqu'Éric était encore en train de dessiner, son regard se fixa à une des portes reliant la salle à un couloir de la structure. Il faut préciser que ce n'était pas la porte empruntée pour rentrer dans cette pièce au début de la séance. Il demanda alors à la psychologue « Pourquoi il y a de la lumière derrière la porte ? Ça va où ? » et elle lui demanda : « A ton avis, qu'est-ce qu'il peut y avoir derrière ? ». Éric réfléchit pendant quelques secondes, dit une première fois qu'il ne savait pas, puis annonça « Ba derrière il fait jour, donc c'est dehors », ce à quoi un éducateur lui répondit que c'était toujours la structure qu'il y avait de l'autre côté. Ce genre de questionnement et de réponse d'Éric m'ont rappelé à cet instant ce qu'il disait et ce qu'il venait interroger lors des premières séances. Plus que la manière dont il posait ses questions, c'était les réponses qu'il tentait de donner à ces dernières qui se ressemblaient. En effet, j'avais toujours cette impression de difficulté chez lui à pouvoir se représenter les choses ou les personnes dans des cadres différents. Comme pour le dessin d'enfant présent dans le bureau de ma tutrice, la carte postale représentant l'Asie, ou, cette fois-ci, la seconde porte de la salle, j'avais le pressentiment qu'Éric restait ancré au cadre actuel et n'arrivait pas à s'en détacher pour pouvoir imaginer ce qu'il se passait au dehors de ce dernier.

Chacun à leur tour, les enfants devaient se lever et se mettre de l'autre côté de la table, face aux autres, pour pouvoir décrire ce qu'ils avaient voulu dessiner. Lorsque ce fut à lui de parler, il expliqua à voix haute son dessin qui représentait selon lui « le loup qui va manger les chevreaux et qui va après dormir près de l'arbre ». En effet, il était possible de voir sur son dessin un loup, tout à gauche de la feuille, et représenté en tout petit. Ce dernier était relié à un arbre, tout à droite de la feuille, par une flèche, signifiant son mouvement dans l'histoire. À côté de cet arbre se trouvait une suite de lettre, censée représenter le ronflement du loup,

sans pour autant que ce dernier ne soit de nouveau dessiné sous l'arbre. Ainsi, la majorité de l'espace de la feuille n'était pas utilisé, et son dessin semblait beaucoup plus pauvre que ceux des autres enfants. De plus, ce loup m'a semblé très intéressant dans la manière dont il était dessiné. En effet, ce qui était le plus voyant dans ce personnage, étaient sa tête et ses dents, comparativement au reste de son corps qui était peu représenté. J'avais l'impression de voir un loup qu'on avait tenté de dessiner le plus petit possible, écrasé, compacté dans un coin dans la feuille.

## Synthèse

Ma rencontre avec Éric, un enfant atteint de surdité âgé de huit ans, s'est déroulée au sein du SSEFS, suite à la demande parentale d'un suivi psychologique centré sur ses troubles du comportement et plus particulièrement sur ses accès de colère. Durant les entretiens individuels, Éric questionne beaucoup le cadre du suivi psychologique, ce qui se traduit par de multiples interrogations sur la fonction du psychologue, ce qu'il adviendra dans ce bureau, mais aussi sur les différents éléments constituant cet espace (photo, dessin, jeux...). De plus, son attention est très volatile, ce qui s'observe dans sa difficulté à rester concentré dans les discussions et notamment lorsqu'on tente de répondre à ses multiples questionnements. Il cherche constamment l'approbation des adultes et leurs contacts, que ce soit dans la parole ou dans la proximité physique et visuelle, au détriment de ses pairs. Enfin, il semble vouloir montrer une image positive de lui au travers des différentes activités qui lui sont proposées. Que ce soit en entretien individuel, dans le jeu ou dans la mise en dessin du conte, Éric semble envisager ces différents moments comme des moyens d'évaluation de ses capacités. De plus, il est intéressant de rapprocher cette hypothèse avec la manière dont il se décrit, ses possessions et son handicap, qu'il met en avant dans sa recherche de comparaison aux autres enfants.

Ces différentes observations me poussent à m'interroger sur la raison derrière ses accès de colère, survenant uniquement à l'encontre du cadre familial, mais aussi sur son image de soi et sur ce qu'il recherche dans sa relation aux autres adultes. Ainsi il me paraît pertinent de poser la problématique suivante : **En quoi l'attaque du cadre familial pour Éric**

**témoignerait d'un fantasme de perte d'amour de l'objet et d'une culpabilité primaire et inconsciente, lesquelles pouvant se retrouver dans le cadre analytique ?**

### III - PARTIE THEORICO-CLINIQUE

Afin d'appréhender le questionnement précédent, il me semble pertinent de s'intéresser à l'éventuelle problématique dépressive d'Éric selon une perspective basée sur les positions psychiques et leurs possibles alternances ou coexistences chez le sujet. Cette logique, utilisée par J. Chagnon, J. Croas, M. Durand et M. Guinard (2011), permet d'observer la présence de processus et d'aspects appartenant à des positions différentes dans une même structure de personnalité. Ainsi, selon ces auteurs, il serait possible d'observer des manifestations d'angoisses dépressives et d'angoisses persécutrices, soit deux aspects fondamentaux des positions kleinienne dépressives et schizo-paranoïde, chez une même personne. Comme l'objectif de cette partie repose sur l'analyse d'un fantasme de perte d'objet et d'une culpabilité primaire, il me semble primordial de s'interroger quant aux angoisses latentes à l'œuvre derrière ces éléments.

#### A - Les différents niveaux de conflictualités dépressives

Dans un premier temps, il me semble important de tenter d'expliquer en quoi il est possible d'observer, chez Éric, des manifestations se rapportant à des angoisses dépressives. Ces dernières sont centrales dans l'apparition et le dépassement de la position dépressive et schizo-paranoïde décrit par Mélanie Klein, comme le rappelle W. Barranger (1999) « la position fait référence à une organisation situationnelle qui se met en place en réponse à un type d'angoisse spécifique ». Cette organisation situationnelle décrit la situation objectale globale dans laquelle se situe l'individu, ce qui fait référence à l'ensemble des transactions réalisées entre-le-moi, le sur-moi et le ça afin de surmonter l'angoisse. Comme durant le développement sexuel de l'enfant, il existe des oscillations entre les deux positions au cours de la vie du sujet, ce qui peut se traduire par des alternances ou la présence simultanée des

deux positions. Le danger provenant de l'angoisse peut alors être menaçant, agressif ou accusateur envers le sujet, de la même manière qu'il peut se retrouver réparable par l'individu si celui-ci éprouve de la culpabilité.

Ainsi, l'angoisse dépressive est décrite comme étant issue « du mal fait aux objets aimés internes et externes par les pulsions destructrices du sujet » (Klein, 1952, p264). De fait, selon la théorie kleinienne, cette angoisse suppose l'apparition antérieure de la position schizo-paranoïde et le vécu de l'angoisse persécutrice comme une angoisse « d'anéantissement du moi » (Klein, 1952, p264). C'est ce qui va pousser le moi à tenter d'intégrer les pulsions agressives et les pulsions libidinales s'exerçant sur les objets afin de les transformer en objets totaux (Palacio-Espasa, 2008). L'angoisse dépressive se rapporte donc aux objets et à leurs avènements suite aux attaques. Elle est en étroite relation avec la culpabilité du sur-moi et le mécanisme de réparation à l'œuvre pour limiter cette angoisse.

Selon Palacio-Espasa (2008) et Chagnon et al. (2011), il est possible de concevoir différents niveaux de conflictualités dépressives, chacune ayant des aspects de l'angoisse, des affects et des mécanismes de défense qui leur sont propres. Ces conflictualités sont décrites par Palacio-Espasa (2003), cités par Chagnon et al. (2011) comme « une situation dynamique comprenant l'ensemble des affects et des sentiments (angoisse, douleur, peine/tristesse, culpabilité) éveillés par la perte des objets investis libidinalement ». Pour Éric, il me semble cohérent d'aborder un fonctionnement névrotique ou « para-névrotique » (Palacio-Espasa, 2008) qui sont les niveaux les plus faibles des différentes conflictualités. Ces dernières sont représentées par la prédominance des angoisses de perte de l'objet et plus particulièrement des angoisses de perte d'amour. De plus, la plus grande intégration du moi lui permet de ressentir la culpabilité grâce à la forte ambivalence pulsionnelle à l'œuvre dans ce type de position. Ainsi, le sujet sera en capacité de mettre en place le mécanisme de réparation afin de lutter contre les fantasmes destructeurs à l'encontre des objets aimés.

L'angoisse de perte d'objet fait référence à la perte de l'objet du désir du sujet. Ce n'est pas la perte de l'objet externe en soi qui est à l'origine de l'angoisse, mais c'est à son occasion que le sujet est confronté à la perte « d'investir tout objet externe », c'est-à-dire qu'il « ne se sent plus capable d'aimer et d'être aimé » (Chiland, 1989, p. 407, cités par Chagnon et al. (2011)). L'angoisse de perte d'amour nécessite de se rassurer par rapport à l'objet et va se traduire par la recherche de preuve d'amour dans la relation à ce dernier. C'est pour cette raison qu'il

semble important d'analyser les relations du sujet envers un objet investi, et plus particulièrement celles d'Éric avec la psychologue, afin de pouvoir postuler l'existence de telles angoisses chez ce dernier.

## B - Analité et surdétermination pulsionnelle de la voix

Pour commencer, il me semble pertinent d'aborder la question de la voix d'Éric et la nature de ses relations objectales. La diminution de ses nombreux questionnements en début de séances témoigne, à mon avis, de l'investissement de la psychologue comme objet digne d'amour, et d'une éventuelle projection de l'objet maternel. Les différentes questions qu'il pose peuvent revêtir la forme d'une tentative de contrôle de son environnement vis-à-vis de sa surdité. En effet, Éric se définit d'abord par son trouble sensoriel, monopolise la parole à de nombreux instants et oublie régulièrement ses appareils. De plus, il accepte, tout en les soulignant, les propos de sa mère sur ses troubles du comportement, mais aussi sur sa surdité, comme lorsqu'elle dit « il n'écoute pas tout ». Ces éléments, à mon avis, témoignent d'abord d'une certaine analité dans ses relations objectales par la tentative de maîtrise et de contrôle d'Éric sur sa voix et son échange avec l'extérieur. En effet, cette voix a fait l'objet de nombreuses prises en charge depuis sa naissance, qu'elles soient orthophoniques ou parentales. De ce fait, parler ou non est devenu synonyme d'enjeu fort dans ses relations interindividuelles. Ainsi, le voir dans une oralisation excessive face à l'adulte et à l'inconnu peut relever d'un « investissement infantile à l'origine d'une surdétermination pulsionnelle du côté de l'analité » (Bernard, 2007). Cette sur utilisation de la voix sonore dans la relation de l'enfant avec l'autre peut alors être perçu comme relevant d'une dualité analytique rétention, émission. Enfin, le fait de questionner longuement l'adulte en début de séance peut aussi être vu comme un moyen de ne pas être confronté aux questionnements d'autrui et donc à ses difficultés d'écoute de la voix orale qui pourrait alors réveiller chez lui certaines angoisses, au même titre que ses oublis fréquents d'appareils. En effet, comme lors de la dernière séance de conte, Éric n'a montré aucun signe d'agacement ou de mécontentement à l'idée de poursuivre l'activité sans ses appareils. Au contraire, cela lui a peut-être permis d'éviter tout reproche quant à son écoute, chose qu'il lui avait été souligné quelques minutes auparavant durant la séance d'analyse.

## C - Angoisse de perte d'amour

Il me semble cohérent d'aborder l'angoisse de perte d'amour de l'objet étant donné sa place supposément importante dans l'organisation des relations interpersonnelles d'Éric. Chez ce dernier, le fait de rechercher la reconnaissance de l'adulte, tout en rejetant les avances de ses pairs, comme l'enfant T, peut être rapproché à la recherche de preuve d'amour ou d'expérience positive avec l'objet. En effet, comme lors de la dernière séance d'analyse, Éric est confronté à la frustration, à ce qu'il peut percevoir comme un manque d'estime de la part de l'objet aimé. Ceci se retrouve lorsque la psychologue a émis des reproches envers le manque d'attention d'Éric, soit ses difficultés d'écoute de la voix orale. Cette confrontation il l'a probablement déjà subi auprès de ses parents, comme lorsque sa mère avait dit « il n'écoute pas tout », ou auprès des professionnels de la surdité qu'il a déjà rencontrés. Fleur Michel (2009) explique que pour l'enfant handicapé, face au pouvoir destructeur du handicap sur les figures parentales, le sujet n'a le choix qu'entre deux options. La première consiste en « une identification au mauvais objet de mauvais parent » (Michel, 2009), c'est-à-dire s'identifier comme l'agresseur de ses parents que l'on a soit même détruit. La deuxième option consiste à réparer l'objet que le sujet a détruit « au détriment de sa propre vie psychique, puisque cette réparation passe par l'acceptation d'un lien pathologique : être comme les parents le souhaitent » (Michel, 2009). Ces deux options me paraissent envisageables dans le cas d'Éric. Dans le cadre de la surdité, c'est cette dernière qui pourrait le conduire à se considérer comme mauvais s'il perçoit sa différence comme à l'origine des attaques parentales. Ainsi, les différents acquiescements d'Éric lors de la présentation de ses troubles du comportement et le fait qu'il se définisse par sa propre surdité qu'il cherche à maîtriser et qui le frustre en cas d'attaque de l'objet me laissent penser qu'Éric tente d'accepter le lien pathologique décrit par Michel précédemment. Être comme les parents le souhaitent, ce serait vouloir ne plus être sourd et du moins tout faire pour y parvenir. Seulement, cette recherche inclut le fait de se reconnaître comme tel auparavant. Ainsi, la croyance que cette surdité serait à l'origine des attaques parentales reviendrait à penser pour Éric qu'il est à l'origine de l'attaque et de la déception de ses parents. Le fait qu'il pourrait se définir comme le mauvais objet et l'agresseur parental peut se retrouver dans d'autres situations cliniques. Comme lorsque ce dernier croit à l'évaluation constante de sa surdité par

la psychologue et moi-même, ou lorsqu'il pense à une compétition durant la dernière séance de conte ou chaque enfant devait produire un dessin. Cela peut se comprendre par un déplacement des relations familiales sur le cadre institutionnel, et ainsi, le laisser penser qu'il doit être cet enfant qui entend et parle couramment, enfant idéalisé et surévalué par ses propres parents.

Le fait de se représenter comme étant le mauvais objet, ou le sentiment d'être mauvais, d'être remplis de mauvaises choses comme le disait Riviere (1937) est un signe pouvant témoigner d'une certaine voracité. En effet, pour éviter de se sentir mauvais, le sujet peut être poussé à rechercher de bonnes choses afin de prouver qu'il soit digne d'amour et de respect (Riviere, 1937, p47-48). Or, si Éric déplace le cadre familial sur la psychologue, celle-ci peut représenter le danger d'être confronté à nouveau au mauvais objet, soit le danger de se faire dévaloriser, punir. Le rapport d'Éric à la loi dans le jeu et à sa transgression dans le cadre analytique me laisse penser à ce que Riviere (1937) décrivait comme étant un moyen d'expérimenter le danger de la persécution que le sujet peut éprouver envers les personnes aimées ou hait, dans le but de savoir s'il est capable de le fuir. Lorsqu'Éric contourne devant nous les règles du jeu, sans comprendre pourquoi la psychologue le reprend ou lorsqu'il sort délibérément du cadre du jeu dans l'activité conte pour pouvoir questionner les adultes et prendre une position tierce d'observateur externe, ce dernier expérimente peut-être le danger d'être considéré comme mauvais. De ce point de vue, il me semble pertinent de rapprocher ses nombreux oublis d'appareils durant les séances de conte, mais également le fait qu'il nous explique avoir déjà cassé les fils de son implant, tout en mordillant ses nouveaux à d'autres reprises. Enfin, lorsqu'Éric explique que ce n'est « pas bien de pas punir ses enfants », tout en mimant et en énumérant les différentes punitions qu'il reçoit, ce dernier s'inscrit une fois de plus comme un mauvais objet, devant obligatoirement être puni pour ses agressions.

De plus, il me paraît intéressant de mettre en relation ces éléments avec ses comportements en début de séance qui consistait à nous montrer et à nous prêter ses possessions, comme sa montre ou ses cartes de jeu. Ces éléments peuvent relever d'un besoin d'être rassuré qu'il n'est ni pauvre ni misérable et qu'il est bien digne d'estime et d'amour, tout comme ses oralisations fréquentes, représentées par ses questionnements ou ses récitations de poèmes. Ces potentiels processus ont d'ailleurs pu être réactivés suite aux reproches qu'il a perçus par la psychologue à la fin de la dernière séance d'analyse. Suite à cela, les éléments comme la dénonciation du vol d'un de ses compères à l'activité conte qui suivit, et le dénigrement du

travail de ses pairs, peuvent être interprétés comme relevant d'une projection visant à considérer les autres comme mauvais à la place de soi-même (Riviere, 1937, p62). Comme le disait Chagnon et al. (2011), l'agressivité dans la conflictualité « paranévrotique » peut se retrouver projetée sur un objet tiers, investit de façon ambivalente. Ce dernier peut être représenté par l'enfant T, souvent victime du rejet d'Éric, mais aussi de rares moments de complicité comme leurs chants ou leurs discussions discrètes. Enfin, il est peut-être probable que le dessin réalisé durant la dernière activité de conte puisse représenter une tentative de dissimuler, de cacher, d'inhiber l'agressivité en écrasant le loup dans un coin de la feuille et en le représentant le plus petit possible.

## D - Culpabilité primaire et inconsciente face à la réprobation parentale

Les hypothèses précédentes concernant la relation entre Éric et ses parents, mais aussi son déplacement sur le cadre analytique, laissent penser qu'un des moyens pour Éric de préserver un lien parental reste une tentative de sortir de la surdité. Lorsque ce fantasme rencontre l'échec et la frustration dans la réalité suite à la réprobation, alors une culpabilité inconsciente et primaire peut surgir.

En effet, si Éric tente d'expérimenter le danger qui le ferait se ressentir comme mauvais, et si les propos de la psychologue concernant ses difficultés d'écoute l'ont touché, il serait peut-être possible d'envisager la présence de culpabilité inconsciente chez ce dernier, sentiment faisant suite à ses pulsions agressives envers la psychologue. En effet, c'est « le sentiment que le mal fait à l'objet aimé est causé par les pulsions agressives du sujet » (Klein, 1952, p267) qui désigne la culpabilité. De plus, c'est bien le sentiment que le sujet a fait le mal qui entraîne son désir de le réparer.

Selon André Green (2003), la culpabilité primaire dépendrait de la réprobation parentale survenant avant la création du sur-moi de l'enfant, soit avant qu'il soit capable d'y attacher un sens. Ce serait alors la peur ressentie face à l'autorité, mais aussi la sensibilité de l'enfant par rapport à l'intimidation qui l'a caractérise et forme ainsi le berceau de l'angoisse. L'auteur suppose que ce sont les identifications primaires de l'enfant qui le pousse à utiliser la « peur-soumission » afin de « provoquer la bienveillance » (Green, 2003) lorsqu'il sera confronté à cette culpabilité. En reprenant les propos de Freud au sujet de cette culpabilité, il

précise les différents processus à l'œuvre dans sa création. L'enfant projetterait d'abord son monde interne sur l'adulte, soit sa destructivité puis sa « capacité de ressentir ce qu'impliquaient ses attaques antérieures » (Green, 2003). Il accéderait ensuite à l'introjection de son agression sur l'adulte qui serait en partie retourné et prise par une partie du Moi de l'enfant. Cette dernière, en lieu et place du sur-moi se mettra en tension avec le reste du Moi et c'est justement cette tension qui serait appelée sentiment de culpabilité. Celle-ci trouvera sa forme dans le besoin de punition de l'enfant et son enjeu restera la « survie de l'objet d'amour » (Green, 2003).

Mélanie Klein (1937) précise que la culpabilité inconsciente, du fait de sa pénibilité, s'exprime secondairement, de façon déguisée, dans les relations interpersonnelles du sujet. Inconsciemment, Éric ne se sent peut-être pas digne de la considération des personnes aimées, et ses sentiments d'infériorité auraient des racines liées à cette même culpabilité inconsciente. Cette dernière précision de Mélanie Klein sur ce sentiment rejoint les hypothèses précédentes, comme quoi, Éric aurait le besoin d'être approuvé et loué afin d'obtenir une preuve qu'il est bien digne d'amour et qu'il n'est pas mauvais. L'auteur précise que l'origine de ce sentiment viendrait de la peur inconsciente d'être incapable d'aimer suffisamment ou réellement les autres, associé à une difficulté de maîtrise de ses propres pulsions agressives envers la personne aimée, soit la peur d'être un danger pour elle (Klein, 1937, p92). Ce serait donc bien le conflit entre les pulsions agressives et l'amour de l'enfant qui engendrerait la culpabilité et donc le souhait de faire le bien, de rendre les gens heureux pour réparer l'objet aimé qui a été détruit en fantasme (Klein, 1937, p96). Pour limiter ce sentiment, Mélanie Klein explique que l'enfant peut rechercher chez l'adulte un moyen de restreindre ses pulsions agressives, de les limiter afin d'éviter les remords et le sentiment d'être mauvais. Cela pourrait expliquer les tendances d'Éric à chercher régulièrement l'approbation et la présence de l'adulte. Ces éléments sont plus visibles dans les situations de conte, ou Éric n'est plus seulement en présence de la psychologue et de moi-même, cadre pouvant être considéré comme plus contenant par ce dernier, mais aussi en présence d'autres enfants et adultes. C'est dans ce genre de situation qu'il est possible de considérer sa recherche d'attention auprès des adultes, que ce soit en termes de proximité physique ou de reconnaissance de ses capacités, comme un moyen de supporter la frustration induite par le conflit entre son amour et sa haine de l'objet. Comme le disait Mélanie Klein (1937), c'est la manière dont l'enfant s'adaptera et supportera ce genre de conflit qui formera le fondement de ses relations sociales ultérieures. Si jamais la

culpabilité devenait trop grande, c'est ce qui pourrait l'amener à se détourner ou à repousser les personnes aimées.

Enfin, comme dernier élément d'analyse concernant la culpabilité d'Éric, il me semble intéressant de se questionner sur ses moments de jeux durant les séances d'analyse. En effet, c'est bien par le jeu que « l'enfant traduit sur un mode symbolique ses fantasmes, désirs et ses expériences vécues » (Klein, 1932, p19). De plus, Mélanie Klein (1932) précise que le lien entre culpabilité de l'enfant et le jeu est extrêmement important dans l'analyse de ce dernier. Durant le stade de la période de latence, l'auteur précise que l'imagination de l'enfant se retrouve refoulée au détriment de la réalité dans laquelle le jeu s'inscrit davantage. Outre les détails du jeu en lui-même, Mélanie Klein (1932) précise que le passage d'un jeu à un autre et les motifs derrière ce dernier doivent être pris en compte dans l'analyse. Ce point permettra, à mon avis, d'y voir une nouvelle fois la culpabilité d'Éric face à son agressivité. Entre la deuxième et troisième séance d'analyse, Éric voulut changer de jeu. Lors de la deuxième, le jeu du chat et de la souris l'avait beaucoup intéressé. Outre ses réactions de surprise lorsqu'il se faisait manger par le chat, c'est bien son envie grandissante d'incarner ce personnage qui est plutôt intéressant. Le chat pourrait représenter le mauvais objet tentant d'agresser la souris qui se trouve à proximité de ce dernier. Une fois le temps de cette séance écoulé, il insista sur le fait qu'il aimerait rejouer à ce même jeu. Durant son entrée dans le bureau à la séance prochaine, il voulut directement se remettre à jouer à ce qu'il appela « le jeu du chat ». Cependant, il décida alors de se tourner vers un autre jeu après un moment d'hésitation ou son regard passa du premier au second qui était « S.O.S Ouistiti », consistant à sauver le plus de singe possible. Peut-être est-il possible d'y voir la présence de culpabilité faisant suite au plaisir d'Éric d'avoir joué le chat, et donc d'avoir agressé les objets. Ainsi, le choix du jeu suivant et sa volonté de ne pas faire tomber, ou de ne pas blesser les singes, pourraient se voir comme un moyen de réparer le mal fait aux objets dans le jeu précédent. Élément intéressant, « le jeu du chat » avait fait suite à la discussion entre Éric et la psychologue quant au traumatisme paternel et à la présence ou non de certaines figures généalogiques. Ainsi, mais sans rentrer dans des interprétations forcées, il me semble postulable que l'agressivité d'Éric dans le jeu, mais aussi sa culpabilité pour l'avoir expérimenté en présence de la psychologue, ait pu être associée à la mention de ce drame familial.

## Synthèse

Dans ce mémoire, j'ai choisi d'aborder l'attaque du cadre familial d'Éric sous l'angle de la culpabilité et de l'angoisse de perte d'amour. Cette possible angoisse chez Éric se traduirait par son envie de ne pas se considérer comme mauvais, et donc, par sa recherche d'éléments positifs à offrir à l'objet aimé. C'est bien cet objet, l'objet supposé maternel, qui le forcerait à se sentir mauvais au travers de sa surdité, faute de n'avoir pas suffisamment apporté de preuve de son amour. Ainsi, et pour préserver le seul lien que possède Éric à cet objet, il s'inscrirait peut-être dans un lien pathologique avec ce dernier, selon Michel (2009), le forçant à correspondre à l'image idéalisée de ses parents. C'est en supposant le déplacement de relations sur le cadre analytique qu'il est alors possible de réfléchir à certains éléments cliniques issus des entretiens d'Éric comme un reflet de ses relations parentales. Sa définition de lui-même, l'acceptation de ses prétendus troubles et la recherche d'éléments positifs et gratifiants viendraient soutenir l'hypothèse de sa considération comme objet mauvais. La forte teneur émotionnelle de sa réaction faisant suite aux remontrances de la psychologue, ses projections d'agressivité au cours de l'heure suivante sur ses pairs et dans le dessin soutiennent davantage l'hypothèse de la présence d'une culpabilité inconsciente, primaire et réactionnelle à l'échec ressenti face à l'objet d'amour. Enfin, l'utilisation de sa voix dans le cadre institutionnel laisse à penser à une certaine analité de ses relations objectales. En effet, le contrôle et la maîtrise qui ressortent au travers de ses questionnements multiples en début de séance et de ses tentatives de dissimuler ses problèmes de compréhension au travers d'une prise de parole continue peuvent également se réfléchir selon les deux hypothèses précédentes.

## CONCLUSION

Selon les théories de Chagnon et al. (2011), l'analyse réalisée dans le cadre de ce mémoire tendrait à montrer une certaine conflictualité « paranévrotique » chez Éric. Que ce soit dans son angoisse de perte d'amour, dans sa culpabilité primaire, ses projections agressives, les éléments cliniques peuvent montrer une certaine maturité dans le développement du moi. La capacité d'Éric à se préoccuper d'autrui, d'éprouver de l'empathie

avec l'autre tout en ressentant de la culpabilité liée à ses pulsions agressives peut témoigner d'un certain accès à la position dépressive et à son élaboration selon Mélanie Klein (1952). Concernant les pulsions agressives d'Éric et sa culpabilité, ces éléments pourraient être déclenchés par la « frustration des satisfactions pulsionnelles » (Green, 2003). L'attaque du cadre familial par Éric serait donc le témoin de sa souffrance retournée en agressivité sur ses relations parentales, et plus particulièrement maternelle au vu des hypothétiques déplacements que l'enfant réaliserait sur la psychologue. Ce type de relation cyclique, entraînant un besoin chez l'enfant, outre ses attaques, d'obtenir du soin chez l'objet maternel, peut être vu comme une tentative de l'enfant pour faire reconnaître à sa mère « la nature désirante du lien » (Green, 2003). C'est cette non-réciprocité dans la reconnaissance du désir qui serait à l'origine de l'agressivité d'Éric envers l'objet maternel.

D'autres hypothèses sont envisageables pour tenter d'expliquer les comportements d'Éric à l'encontre de ses objets parentaux. Le traumatisme paternel pourrait avoir influencé l'angoisse de perte d'Éric et la non-reconnaissance de sa propre potentialité désirante dans le sens où cette histoire ne lui appartient pas, mais a pu lui être transmise malgré tout. De plus, il est aussi possible dans un sens de voir cet élément comme potentiellement menaçant vis-à-vis d'Éric et donc d'être à l'origine d'une angoisse plus persécutrice que dépressive. Certains éléments cliniques n'ont pas été analysés comme les affects d'Éric envers l'évocation de l'absence de certains sujets dans son arbre généalogique ou encore les relations que ce dernier entretenait avec les différents rôles instaurés dans l'histoire du conte. Le déplacement du cadre familial sur le cadre analytique ne reste qu'une hypothèse et mériterait une recherche plus approfondie quant aux relations d'Éric notamment au travers de l'activité conte par l'utilisation des figures parentales, mais aussi par sa fonction organisatrice.

Enfin, le mécanisme de réparation aurait pu être davantage analysé, surtout après la réprobation de la psychologue. Il est probable qu'Éric ait pu tenter de soulager l'objet après ses tentatives de destruction, mais il aurait été aussi intéressant de prendre les derniers éléments cliniques sous l'angle de l'angoisse de persécution. En effet, s'il l'on considère la réparation sous un angle plus schizo-paranoïde, alors l'objet aimé que l'on peut réparer devient persécuteur et la tentative de le faire revivre se transforme en volonté de l'apaiser, « de se le rendre propice » (Klein, 1952, p267).

## BIBLIOGRAPHIE

Baranger, W. & Resnik, S. (1999). *Position et objet dans l'œuvre de Mélanie Klein* (traduit par D. Faugéras). Toulouse : Érès.

Bernard, A. (2007). Surdité et lien vocal. *Champ psychosomatique*, 48,(4), 157-178. doi:10.3917/cpsy.048.0157

Chagnon, J., Croas, J., Durand, M. & Guinard, M. (2011). Approche projective des angoisses et problématiques de perte en psychopathologie de l'enfant. *Psychologie clinique et projective*, 17,(1), 29-64. doi:10.3917/pcp.017.0029.

Green, A. (2003).  nigmes de la culpabilité, mystère de la honte. *Revue française de psychanalyse*, vol. 67,(5), 1639-1653. doi:10.3917/rfp.675.1639.

Klein, M. (1932). *La psychanalyse des enfants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Klein, M. & Riviere, J. (1937). *L'amour et la haine*. Paris : Petite bibliothèque Payot.

Klein, M. (1952). Sur la théorie de l'angoisse et de la culpabilité. In M. Klein, P. Heimann, S. Isaacs, & J. Riviere (Eds.), *Développements de la psychanalyse*, (7e  d., pp.254-273). Paris : Presses Universitaires de France.

Michel, F. (2009). *Handicap mental : crime ou châtiment ?*. Paris: Presses Universitaires de France.

Palacio Espasa, F. (2008). Les paliers de la conflictualité dépressive: Articulations entre la partie névrotique et psychotique de la personnalité. Dépression de vie et dépression de mort. *Le Carnet PSY*, 129,(7), 34-38. doi:10.3917/lcp.129.003

## **Attaque du cadre familial chez un enfant sourd de 8 ans**

La culpabilité primaire à l'œuvre dans la conflictualité dépressive

### Résumé :

Au sein d'un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) spécialisé dans la surdité, j'ai eu l'occasion de rencontrer  ric, un enfant sourd de 8 ans. La demande parentale est centrée sur ses crises de colère survenant dans le cadre familial. De plus, le père de l'enfant évoque la présence d'un traumatisme parental important dont  ric n'a jamais été informé. L'attention d' ric est volatile, au même titre que sa capacité d'écoute qui l'attriste fortement lorsqu'elle lui a été reprochée. Il se définit par son handicap et voit en chaque activité une nouvelle mesure d'évaluation de ce dernier. Ainsi, il serait possible d'envisager que l'agressivité d' ric provienne d'une angoisse de perte de l'objet et d'une culpabilité primaire et inconsciente. Ces possibles éléments de réponses seraient issus du lien particulier et peut-être pathologique unissant  ric à ses parents. Enfin, il serait possible d'envisager un lien entre son agressivité et le traumatisme paternel dont il n'a pas été informé.

Mots clés : culpabilité – angoisse de perte – position dépressive – agressivité – lien familial

## **Attack on the family environment of an 8-year-old deaf child**

Primary guilt at work in depressive conflict

### Summary:

At a special education and home care service specializing in deafness, I had the opportunity to meet Eric, an 8-year-old deaf child. Parental demand is centered on her outbursts of anger occurring in the family setting. In addition, the child's father evokes the presence of a significant parental trauma of which Eric was never informed. Eric's attention is volatile, as is his ability to listen, which saddens him strongly when she reproached him. He defines himself by his disability and sees each activity as a new measure of his disability. Thus, it would be possible to envisage that Eric's aggressiveness comes from the anguish of loss the object and a primary and unconscious guilt. These possible elements of answers would come from the particular bond and can be pathological uniting Eric to his parents. Finally, it would be possible to envisage a link between his aggressiveness and the paternal trauma.

Key words: guilt – loss anxiety – depressive position – aggressiveness – family bonds