

Élisabeth Pivert

Les troubles du langage chez l'enfant psychotique *

L'apport de la psychanalyse dans le métier
d'enseignante en milieu spécialisé

Les troubles du langage sont considérés comme des signes patents de la clinique des psychoses. En psychopathologie infantile, ils peuvent alerter et aider dans le repérage clinique de la psychose.

Enseignante en CLIS ¹, je travaille avec des enfants de 6 à 9 ans présentant des difficultés d'apprentissage. Ma mission est d'enseigner, de repérer et de prendre en compte les difficultés particulières de ces élèves, ce qui les empêche d'apprendre. Je dois inventer, proposer des stratégies pédagogiques pour permettre à l'élève de contourner ses difficultés et de poursuivre le cursus scolaire, tout en tenant compte du rôle de l'école dans la socialisation et le vivre ensemble. Je suis également un témoin de tous les jours, je peux recevoir beaucoup au travers de la relation transférentielle qui s'établit avec moi, l'enseignante, percevoir l'étrangeté.

L'enfant psychotique est parfois dans une jouissance qui l'exclut du contexte social de l'école ou rend difficile la scolarisation. Il s'agit alors, dans un premier temps, d'accéder à une pacification de la jouissance. Comment supporter le vivre ensemble ?

* Soirée REP, le 23 septembre 2010. Cet exposé fait suite à un travail de cartel sur le séminaire de Jacques Lacan, *Les Psychoses*.

1. La CLIS (classe d'inclusion scolaire) est une classe, dans un groupe scolaire ordinaire, qui accueille des enfants de 6 à 12 ans présentant des « troubles des fonctions cognitives ». Sous ce terme sont regroupés des enfants présentant des difficultés d'apprentissage pour des raisons très diverses. L'admission en clis, décision relevant de la MDPH, nécessite obligatoirement l'existence de prises en charge extérieures : CMP, CMPP, SESSAD, hôpital de jour. Les élèves sont ici scolarisés pour des temps variables allant du quart temps au temps complet.

L'approche du professeur des écoles, s'appuyant très souvent sur l'intuition ou un savoir empirique, ses exigences sont différentes selon les difficultés et les comportements des élèves.

L'apport de la psychanalyse dans le métier d'enseignante est une aide au diagnostic : les réponses proposées seront différentes selon qu'il s'agit de psychose ou de névrose. Loin de l'attitude comportementaliste, cette approche permet de considérer l'élève comme un sujet, de ne pas chercher à réparer ou à prévenir tel symptôme gênant. Elle permet de s'interroger sur le fonctionnement de l'enfant et sur la réponse spécifique qui peut lui être proposée.

Qu'en est-il du repérage de la psychose chez ces enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage ? Les troubles du langage peuvent-ils être un indice de la structure ? Que peuvent-ils indiquer, et dans ce cas comment aider l'enfant à maintenir ou à accéder à un lien social ?

En ce qui concerne la psychose, la théorie nous enseigne que son repérage est difficile dans la clinique de l'enfant. Le psychotique reste hors discours, hors lien social, quand ce n'est pas hors langage. Martine Menès² propose de repérer les particularités de la psychose de l'enfant au travers des trois registres : le symbolique (phénomène de langage), l'imaginaire (l'identification) et le réel (phénomène de jouissance).

Les perturbations dans le registre symbolique chez l'enfant psychotique

Elles sont parfois difficiles à déceler. Tout comme chez l'adulte, il a été décrit et je peux observer :

- *des holophrases, des ritournelles* : des fragments de chansons apprises en classe ;

- *des difficultés à s'exprimer, une confusion des propos* : dans le récit d'une élève, tout se mélange, devient confus ;

- *la certitude psychotique* : la certitude de l'élève psychotique, aux prises avec l'angoisse insupportable d'une erreur possible, ne laisse aucune prise à la discussion ;

2. M. Menès, *Un trauma bénéfique : « la névrose infantile »*, Paris, éditions du Champ lacanien, coll. « Cliniques », 2006, p. 34-35.

- *une instabilité de la distance entre les mots et le réel* telle que le mot est susceptible de s'incarner (le mot colle à la chose). Ainsi, Mathieu sera stupéfait et incrédule de devoir « taper sur l'ordinateur » (voir plus loin). Il s'agit d'une *absence d'accès à la métaphore*. La polysémie des mots peut créer de l'angoisse chez l'enfant psychotique ;

- *des glissements de sons et de sens, des difficultés avec la métonymie* : « À la pêche au son "l", que puis-je mettre dans mon panier ? une salade, des olives, un livre, un éléphant ? » « Impossible un éléphant, c'est trop gros pour tenir dans un panier » s'indigne Tania ! Il faut recourir à l'image d'un éléphant pour la pacifier ;

- *des néologismes* : je n'en ai pas encore rencontrés chez mes jeunes élèves, qui comme tant d'autres disent le nous (un ours), le nâne (un âne).

Les phénomènes imaginaires chez l'enfant psychotique

Dans le cas d'une psychose non déclenchée, l'enfant fait « comme si ». Il lui faut faire comme l'autre, pour tenter d'entrer dans un monde qui est pour lui hors sens. Il tente de se calibrer, copie conforme, sur ce qu'il pense qu'on attend de lui (Helen Deutsch : « as if »).

Les identifications imaginaires sont au premier plan mais le sujet n'en est pas dupe. Ainsi, Mathieu, élève beaucoup trop modèle, imite la façon d'agir de ses camarades, adopte leurs idées. Parfois, il n'est pas d'accord, mais il ne peut se dégager du modèle car il s'en sort en imitant l'autre. Le groupe fait tampon pour lui.

Mais comment savoir s'il ne s'agit pas d'une aliénation névrotique à un enfant dominant ? Que faire également des récits mythomaniaques ?

Le réel : les phénomènes de jouissance

Ils se traduisent par une agitation, une excitation débordante. L'enfant suspend son énonciation ou débite de façon répétitive des connaissances. Le poème récité d'un trait, sans respect du rythme, de l'intonation, de la ponctuation, a-t-il encore un sens ? Mais s'agit-il d'un état maniaque, de vivacité ?

Le défaut de signifiant se traduit par un *traitement de la parole non ordonné* : l'enfant saute du coq à l'âne, ne répond pas, répond à côté, ce qui est un phénomène fréquent en CLIS.

Puis-je citer également la fillette brutalement traversée par le dire parental lorsqu'elle subit une frustration ou une angoisse ? « Elle m'ennuie celle-là, j'en ai ras le bol de cette gamine ! »

Des réponses propres à la psychose

En ce qui concerne les troubles de l'apprentissage, des réponses propres à la psychose ont été mises en évidence ³.

Le rapport au symbolique est instable et on retrouve toutes les distorsions par rapport au savoir. L'enfant peut interpréter de façon singulière, répéter mécaniquement, sans accès au sens, ou s'accrocher à une conviction délirante. Les troubles de l'apprentissage peuvent alors être un effet pathologique de la structure.

Les demandes de l'enseignante sont parfois considérées par l'enfant comme des attaques. Il refuse, la demande de l'autre pouvant l'anéantir ou anéantir son désir. La castration peut se présenter comme réelle. Peindre sa main, n'est-ce pas la perdre ?

Que proposer ? Dans le cas d'un élève psychotique, il s'agira de proposer à l'enfant un cadre pour pacifier, contenir la jouissance. L'enseignant cherchera les moyens de l'aider à accéder à une relative subjectivation, à établir un lien social : tenter de freiner les dispositions à la ritournelle, les répétitions sans sens, introduire une différence, opérer une coupure et essayer d'orienter les compétences de l'élève vers une attitude susceptible de lui faciliter le lien social.

En classe, le groupe peut jouer un rôle de soutien, contenant et pacificateur ou au contraire entraîner de l'angoisse.

La réalité scolaire de tous les jours

Sept élèves, âgés de 6 à 9 ans, fréquentent la CLIS. Certains, en hôpital de jour, sont scolarisés à quart ou à mi-temps. D'autres, suivis en CMP, CMPP ou SESSAD, viennent à l'école quatre jours par semaine.

Je me suis interrogée sur les manifestations des troubles de langage chez l'enfant au travers de *trois vignettes cliniques* : les ritournelles de Jean, l'utilisation des pronoms personnels chez Saturnin, l'absence de métaphore chez Mathieu. Au-delà de la confirmation

3. *Ibid.*, p. 164.

d'une structure psychotique, *qu'indiquent-ils et que proposer alors à l'enfant pour maintenir le lien social ?*

Les formules répétées de Jean

Jean, 8 ans, est scolarisé en CLIS, à plein temps depuis un an et demi (au sortir de la maternelle). Il a des petits rires nerveux, m'interroge sur ma vie personnelle. Traversé par ses préoccupations, il participe difficilement à un échange avec le groupe classe, saute du coq à l'âne. Bien qu'il se repère mal dans la journée, il annonce la date tous les matins, « comme une petite mécanique bien rodée ». N'est-ce pas le « il parle comme la poupée perfectionnée » proposé par Lacan⁴ lorsqu'il s'interroge sur le langage et la parole du malade psychotique ?

Aujourd'hui, une petite voix inconnue s'élève, une voix aiguë, traînante, insistante, avec une pointe d'interrogation anxieuse : « C'est l'heure du goûter ? C'est l'heure du goûter ? » D'où vient cette question que Jean prononce avec cette voix inhabituelle : de lui-même, de sa sœur, de sa nourrice ?

« Non, Jean, cela va être l'heure de la récréation.

– C'est l'heure du goûter ? C'est l'heure du goûter ? »

Mes tentatives de réponses (l'heure des maths, de la lecture...) demeurent vaines à faire taire l'insistante petite voix.

« C'est l'heure du goûter ? » (bis). Les explications ou les réponses de ses camarades amusés puis excédés sont également sans effet à arrêter la phrase monobloc que Jean peut répéter cinq ou six fois de suite.

Un matin, dès 9 heures, dans le couloir qui mène à la classe, la petite voix s'élève : « C'est l'heure du goûter ? » (bis). Je décide de ne pas donner de réponse mais de l'interroger : « Qu'en penses-tu ? » Jean me regarde interloqué, inquiet : « C'est l'heure du goûter ? » (bis).

Et si je prenais sa question au pied de la lettre, respectant son sens, sans souci de son incongruité à une heure pareille ? Je décide de donner à Jean les moyens de répondre lui-même à cette lancinante question. Je l'entraîne vers l'emploi du temps illustré que j'affiche tous les matins et le commente : « Voici le moment du regroupement,

4. J. Lacan, *Le Séminaire, Livre III, Les Psychoses, 1955-1956*, Paris, Seuil, 1981, p. 45.

l'heure de la lecture, la récréation, l'heure des maths... L'heure du goûter est là, tout en bas. Où en sommes-nous ? Où est l'heure du goûter ? Donc... ce n'est pas l'heure du goûter, c'est l'heure de ... ? » Plus tard dans la journée, même interrogation, même réponse de ma part.

Le lendemain, même question, je lui désigne l'emploi du temps : « Va voir. » Il s'exécute. Au bout de quelques jours, à peine la phrase ébauchée, Jean s'interrompt : « C'est l'heur... » en me voyant désigner l'emploi du temps. En voilà fini de l'insupportable petite phrase !

Voilà bien ce que Lacan a nommé sous le terme de ritournelle ⁵ : « [...] il y a la forme que prend la signification quand elle ne renvoie plus à rien. C'est la formule qui se répète, qui se réitère, qui se serine avec une insistance stéréotypée. C'est ce que nous pourrions appeler, à l'opposé du mot, la ritournelle ». Cette forme, la plus vide, arrête la signification. Pour Lacan, elle constitue, avec le néologisme, la forme la plus pleine, la signature du délire ⁶.

Pourtant, si cette forme ne renvoie plus à rien, le fait de prendre au pied de la lettre ce que nous dit Jean, de lui supposer un savoir (son dire a un sens), lui a permis de se dégager de cette question.

Jean n'en restera pas là. Quelques jours plus tard apparut un « Chu, chu, chu, chu, chu... ».

« Jean, tu arrêtes, s'il te plaît ?

- Chu, chu, chu, chu, chu... »

D'où vient ce « chu » ? Je propose :

« Jean, tu n'es pas un train !

- Chu, chu... »

Les nerfs de chacun commencent à se lasser. Les élèves protestent : « Maîtresse, il m'énerve ! Jean, tu arrêtes ! » « Chu, chu... » Nous vécûmes plusieurs jours sous le signe de l'horripilant « Chu, chu... », jusqu'au jour où...

Cet après-midi-là, les élèves étaient absorbés à leur tâche, et le silence régnait dans la classe. On entendait l'enseignant de la classe voisine : « Chut, chut. » C'était exactement le bruit reproduit, amplifié par Jean !

5. *Ibid.*, p. 43-44.

6. *Ibid.*, p. 44.

Jean : « Chu, chu... » Là aussi, je vais chercher à prendre ce que dit Jean au pied de la lettre. Il semble répéter la formule magique qui fait taire les élèves. « Jean, c'est monsieur F. qui dit chut, pour faire taire ses élèves. Tu n'es pas monsieur F. ! Tu es Jean ! » Surprise de Jean, c'en sera fini des « chu », au grand soulagement de la classe entière.

Toutefois, un élève récemment arrivé trébuche sur le nom de Mathieu : « Matheu ». « Mateu, Mateu, Mateu, Mateu... » Cette fois, c'est la fin de l'année toute proche qui mettra un terme à nos interrogations et nos tentatives de faire cesser la ritournelle.

Jean s'en est allé dans une autre école. En novembre, il a fréquenté le centre aéré du mercredi. Aimé m'interroge : « J'ai vu Jean. Pourquoi il dit toujours : "Pirouette, cacahuète, pirouette, cacahuète" ? »

Les ritournelles de Jean se présentent comme des phrases, des bouts de phrases, sons issus du discours de l'autre et qui ne font plus sens. Aider à donner, à restituer du sens, arrêter, proposer un signifiant, nommer n'ont permis à Jean que de changer de ritournelle.

Mais pourquoi ces ritournelles ont-elles fait irruption ? Voici un an et demi que je connais Jean, jamais il n'avait parlé ainsi en classe. Leur apparition correspond-elle à l'arrivée en CLIS d'un nouvel élève plus grand, très différent du petit groupe et donc inquiétant ? Ce nouveau venu n'ose pas aborder Jean, qu'il regarde lui aussi avec inquiétude. L'heure du goûter représente-t-elle la fin d'un inconnu angoissant : « Que va-t-on faire en classe ? Que va-t-il se passer ? » Ou bien s'est-il passé, à l'heure du goûter, quelque chose qui a fait signe, énigme pour Jean ? La ritournelle permet-elle alors de vider l'affect, de neutraliser quelque chose ?

Je vais aborder maintenant la question du réel et des phénomènes de jouissance associée. Outre les sauts du coq à l'âne, Jean récite les poèmes d'un trait, sans reprendre sa respiration. Y met-il un sens ? Afin d'opérer une coupure, je propose l'apprentissage d'une courte scène de théâtre. Jean ne parvient pas à s'arrêter à la fin de sa tirade. L'élève interlocuteur doit savoir s'interposer fermement pour prendre sa part au dialogue. Jean, tout d'abord surpris, accepte, mais cela lui demande beaucoup d'effort. Le mime gestuel, l'expression du visage des acteurs l'aideront beaucoup, en mettant du sens, à couper l'holophrase et à subjectiver le dialogue.

Proposer, redonner un sens semble aider Jean à se dégager d'une ritournelle, mais pour en recréer une autre. Les activités de théâtre lui offrent un soutien plus constructif pour une mise en sens. Il peut ainsi arriver à un échange, une activité partageable avec l'autre, ne serait-ce qu'un court moment. Peut-on aller jusqu'à dire une activité plus subjectivable ?

L'emploi des pronoms personnels : Saturnin

Après quatre années de maternelle, Saturnin, 7 ans, en hôpital de jour, nous rejoint deux après-midi par semaine. L'utilisation qu'il fait des pronoms personnels *je* et *tu* dépend des situations.

À son arrivée, Saturnin utilisait systématiquement de façon inversée les pronoms personnels : « Tu restes assis sur ta chaise, je veux que tu te tiennes tranquille », disait-il en me regardant. Lacan⁷ le définit ainsi : « Ce "tu" qu'on tue là : c'est celui que nous connaissons parfaitement dans la phénoménologie de la psychose. Le "tu" qui en nous dit "tu", se fait plus ou moins entendre, "tu" qui parle tout seul, et nous dis "tu vois", "tu es". Comme dans l'expérience de Schreber, ce "tu" n'as pas besoin de dire "tu" pour bien être le "tu" qui nous parle. » Saturnin parlait à ma place, pour moi. Lacan poursuit : « Nous reconnaissons ici notre vieil ami, le Surmoi. Ce Surmoi est bien quelque chose comme la loi, mais c'est une loi sans dialectique⁸. » Saturnin était traversé par le discours surmoïque.

Si le ton de ma voix devenait plus ferme, si je semblais froncer les sourcils, Saturnin s'adressait à moi : « Je suis fâchée », à quoi je répondais : « Tu as raison je suis fâchée, je ne suis pas d'accord avec ce comportement, ce n'est pas un comportement d'élève. » Ainsi, Saturnin se mettait à ma place, me prêtait des propos. Un jour, il m'a dit : « Je vais te donner une claque », à quoi j'ai répondu : « Ah ! non, moi, la maîtresse, je ne donne jamais de claque à mes élèves. » J'étais soucieuse de resituer le cadre scolaire, de lui proposer de distinguer les différents lieux de vie, de lui rappeler qu'il était en classe, de lui suggérer de quitter son imaginaire.

Saturnin pouvait également se mettre à ma place si l'élève en cause était un autre enfant de la CLIS. Lacan souligne ainsi que « la

7. *Ibid.*, p. 311.

8. *Ibid.*, p. 312.

fonction de la deuxième personne est de viser ce qui est personne, ce qui dépersonnalise ⁹ ».

Au club hippique, tenant son poney, il émet (mais qui lui a dit ?) : « Tu restes à côté de ton poney, tu attends. » Toutefois, au dire de ses parents, il n'avait jamais osé approcher un cheval tant il avait peur. Fallait-il pour supporter l'angoisse et l'incertitude qu'il s'en réfère à un cadre qui lui vient de l'Autre, un Autre égoïste qui ne tient pas compte de ses peurs ? Soit un Autre « dépourvu de toute compréhension à l'égard des besoins vitaux ¹⁰ » du sujet ? Ce « Tu restes » fait intervenir l'Autre, un Autre qui toutefois le sécurise en lui dictant sa conduite. Il est certain que Saturnin reste à côté de son poney, ne le lâche pas et attend, ce qui contraste avec ses vagabondages habituels. Il obéit donc à ces paroles qui le traversent.

Ainsi que Lacan le propose, « si le sujet ne se doute pas de la réalité de ce qu'il entend, c'est en fonction de ce caractère de corps étranger que présente l'intimation du "tu" délirant ¹¹ ». Il poursuit : « Quand le sentiment d'étrangeté porte quelque part, ce n'est jamais du côté du Surmoi, c'est toujours le moi qui ne se retrouve plus, c'est le moi qui entre dans l'état du double, c'est-à-dire expulsé de sa maison, tandis que le "tu" reste possesseur des choses. »

Avec le temps, l'emploi des pronoms personnels s'est inversé, l'usage courant est apparu (« je » pour lui, « tu » pour moi) :

- dans des périodes de calme, Saturnin peut dire : « Je veux jouer au jeu du verger », et s'adressant à moi : « Tu bois ton thé, de quelle couleur est ton thé ? » ;

- quand la présence des petits autres de la CLIS devient trop pesante, Saturnin demande maintenant : « Je veux une feuille pour dessiner », puis il s'isole à sa table. Si je le questionne : « C'est difficile pour toi ? », il sait répondre : « Oui, j'ai peur » ;

- dans des périodes d'angoisse extrême, la CLIS et moi-même semblons jouer désormais un rôle sécurisant. Ainsi, lorsqu'un événement insolite vient troubler la classe - une infirmière vient le chercher pour la visite médicale -, Saturnin proteste : « Je veux rester dans la CLIS, je veux rester avec É., je ne veux pas m'en aller » ;

9. *Ibid.*, p. 311.

10. *Ibid.*, p. 310.

11. *Ibid.*, p. 313.

- Saturnin saurait-il se décentrer ? Alors que je faisais une remarque à un élève, il me demande : « Tu es fâchée ? »

Lors de l'arrivée de Saturnin dans la CLIS, l'inversion des pronoms personnels révèle une absence de distance par rapport à l'Autre, l'autre (il se met à ma place). Correspond-elle à une façon de se défendre de son angoisse, lors de son arrivée dans un monde inconnu, énigmatique ? Les seuls repères sont alors le discours de l'Autre qui le traverse, tel le sécurisant « Tu restes à côté de ton poney ».

L'absence d'accès aux métaphores : les mots qui collent à la chose

Mathieu, 9 ans, est scolarisé en CLIS, à plein temps, depuis trois ans. Il semble parfois vivre dans un monde énigmatique. Il a beaucoup de mal à entrer en relation avec les autres élèves. Pour leur parler, rire avec eux, être « ami », il lui faut faire comme l'autre, l'imiter : « Moi aussi. » Il tente de se calibrer, copie conforme, sur ce qu'il pense qu'on attend de lui : il est devenu un parfait élève, l'élève « modèle », beaucoup trop « modèle » !

Chez lui, les troubles du langage se manifestent par son incompréhension. L'interlocuteur le voit se figer, l'air stupéfait, interrogateur, incrédule, perdu, puis il s'absente.

J'initie les enfants à l'utilisation de l'ordinateur. Chaque élève est responsable de l'écriture d'une phrase (rédiger une lettre d'invitation à une autre classe). Je propose : « Tu vas taper ton texte à l'ordinateur. » Mathieu me regarde stupéfait, incrédule, effrayé : « On va taper l'ordinateur ? » Alors j'explique, je déplie la phrase : « Avec tes doigts, tu vas appuyer sur les touches de l'ordinateur... » Deux ans plus tard, Mathieu relève toujours l'incongruité de la phrase et réagit comme si cela était devenu une source de plaisanterie : « C'est pour rire, hein maîtresse, on va pas le taper, l'ordinateur. » Mathieu aime rire, mais est-ce vraiment si drôle pour lui ? Ne se conforme-t-il pas à la dédramatisation proposée, le rire ayant un rôle pacificateur dans ce cas ?

Je lis l'histoire de Michka (Père Castor). Le petit ours quitte sa maison car il ne veut plus être un jouet aux mains de sa méchante maîtresse Élisabeth (mon prénom). J'adresse un coup d'œil à Mathieu : il me regarde terrifié. Je tente de le rassurer : « Cette petite

fille, ce n'est pas moi ; elle a le même prénom que moi, mais ce n'est pas moi. Petite fille, je n'ai jamais jeté mon ours par la patte. » Il semble plus rassuré. Je continue : « Tu connais plusieurs personnes qui s'appellent Élisabeth : la gardienne, le médecin scolaire, moi-même. Et puis tu connais deux enfants qui s'appellent Mathieu, toi et un autre petit garçon de CE1 : toi, tu es Mathieu, tu n'es pas l'autre élève de CE1. » Les autres élèves viennent à la rescousse. Il y a trois élèves qui s'appellent Antoine, deux Nathalie.

Ici, c'est le groupe qui joue un rôle, pacificateur. Mathieu regarde les autres élèves, les écoute, et les imite : puisque cela l'amuse, alors cela l'amuse aussi ! Mais cela l'amuse-t-il vraiment ?

Tant de mots courants ont plusieurs sens (verre, vers, vert...). Comment Mathieu peut-il s'y retrouver dans la polysémie des mots ? Bien sûr, les adultes peuvent proposer des holophrases comme *les-dentsdupeigne* et les dents (de la bouche), encore faut-il prévoir, être à l'affût de chaque mot aux significations multiples. Suite à une animation « La santé de vos dents », Mathieu s'est montré inquiet puis absent face aux dents du peigne ! Est-ce l'angoisse de ne pas comprendre, de voir la chose s'animer (le peigne peut-il mordre ?) ? Au-delà de l'inconnu : « Que veut dire ce mot ? », il peut y avoir : « Quel sens ce mot a-t-il pour l'autre qui me parle ? »

En conclusion

Au travers de ces exemples, il apparaît que ces enfants sont traversés par le discours de l'Autre, de l'autre, dans des situations énigmatiques, qui ne font pas sens pour Jean, nouvelles, inconnues, angoissantes pour Saturnin, ou lorsque l'autre fait effraction dans son monde, lorsqu'ils ne se sentent plus en sécurité, qu'il y a non-sens.

Dans ce monde énigmatique, l'enfant se protège en se réfugiant, en se logeant dans la ritournelle, dans l'emploi inversé des pronoms personnels, qui permettent de maintenir une distance vis-à-vis de l'autre, de l'Autre. La présence d'un cadre sécurisant, le rappel de celui-ci peuvent aider l'enfant, dans certains cas, à quitter le langage trop plein, ou vide, pour redevenir l'auteur de son discours.

Pour Mathieu, qui n'a pas accès à la métaphore, l'accès au sens reste difficile, avec un tel degré d'incertitude et le risque que le monde puisse devenir hors sens. Il reste dans l'énigme et se raccroche

mensuel 58

à l'ironie, peu efficace, et surtout à l'imitation de l'autre. Observer l'autre, faire comme lui, l'imiter restent pour Mathieu un des recours pour s'en sortir, une issue pour survivre dans ce monde. L'appui des petits autres reste la solution qu'il a mise en place.