

INHIBITION CHEZ L'ENFANT

Marika Bergès-Bounes

Antoine, 12 ans, vient d'entrer en 6^{ème} en dépit de ses difficultés pour lire, qui datent du CP et persistent malgré 6 ans d'orthophonie et de thérapie. A la question du pourquoi il consulte, il répond - comme le font toujours ces garçons en panne avec le scolaire :

- « je sais pas... c'est ma mère » (sous entendu, ma mère qui m'envoie, ma mère qui sait, ma mère omniprésente...)

- « oui, mais vous, qu'est-ce qui vous ennuie ? ».

- « Je suis dyslexique, dysgrammatical, dyspraxique, tous les dys... le français est une langue trop difficile... y'a trop de règles ! Si on enlevait tous les verbes, les conjugaisons, le féminin et le masculin, le pluriel, ça irait mieux ! ».

- « Que resterait-il ? »

- « Assez pour comprendre ! »

Petit clin d'œil à Georges Perec écrivant « La disparition », un livre tout à fait compréhensible sans utiliser la lettre « e »...

Ce pré-adolescent timide, craintif, « dans ses rêves et ses inventions », comme il le dit lui-même, n'a jamais aimé l'école ni aucun de ses enseignants : « j'ai pris l'habitude que ma mère demande à ma place... j'ai même pas besoin de demander, elle le fait avant : elle préférerait que je reste son bébé, son bébé qu'à elle ; elle dit que je grandis trop vite et que les bébés c'est plus doux ». Ce discours qui manifeste des réticences du côté du symbolique, qui tient même le symbolique et ses contraintes à distance, est clairement du côté de l'inhibition : « exécution défectueuse du travail » (ici de lecture et d'écriture), « limitation fonctionnelle du moi », « appauvrissement de l'énergie », « renonciation à une fonction motivée par le fait que son exercice provoquerait un développement d'angoisse », tous termes utilisés par S. Freud dans le chapitre 1 de « Inhibition, symptôme et angoisse » (1926). Le mécanisme de l'inhibition est à l'œuvre, limitant ici l'accès aux lois scolaires (pourtant connues... mais réputées trop difficiles), entravant le plaisir à jouer avec les lettres, les syllabes, les mots, empêchant la prise d'une position de sujet lecteur - ce que Freud commente : « la dégradation du cours de la satisfaction en symptôme (...) interdit de se convertir en action ». Dans le cas d'Antoine, on pourrait dire que la position de sujet existe, précisément dans l'inhibition : il revendique d'être un « dys » c'est-à-dire quelqu'un en difficulté, en manque ; être « dys » est sa carte d'identité, comme il s'accommode que sa mère soit son alter ego et tienne à ce que rien ne change entre eux deux. Le prix à payer pour cet arrangement n'a pas d'importance, ou plutôt cet arrangement n'aurait-il pas de prix tant la jouissance en est grande ?

Ces restrictions symboliques propres aux enfants - les garçons

essentiellement - en panne avec la lecture, s'accompagnent toujours de cette difficulté à quitter la « planète - mère », l'espace maternel, à se laisser instruire par un enseignant (qui n'est pas la mère), à quitter la maison, le nid : ce que Freud appelle : « le danger de la perte de l'objet ». Restrictions symboliques se nouant le plus souvent à une hypertrophie imaginaire : le discours de ce patient de 30 ans en analyse, est intéressant sur ces points : « je n'ai jamais aimé l'école, je n'ai jamais été bon élève... on m'avait pas dit qu'à l'école j'étais loin de ma mère et je ne savais pas si je la reverrais... j'attendais que ça passe, je pleurais beaucoup, je voulais pas être à l'école... j'étais sans ma maman, coupé d'elle... j'étais pas préparé à un truc pareil, c'était trop dur d'être seul tout d'un coup ! Je pensais à tout ce que faisait ma mère dans la journée, je me disais que j'aurais pu rester avec elle... je détestais l'école ! Je comprenais pas à quoi ça servait... et puis les maitresses étaient pas gentilles, je rêvassais tout le temps, j'étais pas là... j'étais nul à l'école et c'est en étant nul que j'ai obtenu que tout le monde s'occupe de moi pour les devoirs... je voulais qu'on m'explique... mais pas les maths, j'étais pas idiot ! Qu'on m'explique pourquoi on m'avait abandonné à l'école, j'avais fermé mon cerveau pour pas comprendre ».

Dans ces évitements du symbolique associés à une complaisance imaginaire, la question est toujours celle de la phobie. Pas une phobie avec « formation substitutive » comme Freud le dit du Petit Hans avec le cheval, mais une position phobique : les lettres ne sont pas pour ces enfants la plupart du temps, des objets phobiques proprement dits, mais c'est la situation d'apprentissage scolaire elle-même qui est phobogène, risquant certaines fois de s'étendre au lieu école, dans la constitution d'un processus phobique qui limite l'espace de sécurité de l'enfant. Et l'on sait à quel point la restriction de l'espace enferme le phobique dans ses rets.

Phobie ? Inhibition ? Angoisse ? « L'angoisse est incontestablement en relation avec l'attente ; elle est angoisse de quelque chose ; elle a pour caractères inhérents l'indétermination et l'absence d'objet (...) l'angoisse névrotique est une angoisse devant un danger que nous ne connaissons pas (...) l'analyse nous a appris que c'est un danger pulsionnel », (...) « danger pulsionnel non reconnu » écrit Freud dans « Inhibition, symptôme, angoisse ». « L'inhibition est en relation avec l'angoisse. Bien des inhibitions sont manifestement des renoncements à une fonction, motivées par le fait que son exercice provoquerait un développement d'angoisse ». (Freud). Le sujet fait en sorte alors de ne pas être confronté à son angoisse et renonce à certaines fonctions pour ne pas avoir recours au refoulement (qui cause le sacrifice de la jouissance), d'où l'inhibition.

Alors que pour M. Klein, l'angoisse est déterminée par l'agressivité inconsciente qui entraîne l'inhibition, ce que l'on peut entendre dans l'équation mise en avant par certains non lecteurs, Freud lie l'inhibition d'une fonction à « une érotisation trop forte des organes intéressés par cette fonction » : « La

fonction qu'un organe remplit au service du moi est atteinte lorsque son érogénéité, sa signification sexuelle, s'accroît. Cet organe se comporte alors, si l'on peut oser cette comparaison quelque peu triviale, comme une cuisinière qui ne veut plus travailler au fourneau, parce que le maître de maison a engagé avec elle une liaison amoureuse. Lorsque l'écriture, qui consiste à faire couler d'une plume un liquide sur une feuille de papier blanc, a pris la signification symbolique du coït, ou lorsque la marche est devenue le substitut du piétinement sur le corps de la terre mère, écriture et marche sont toutes deux abandonnées, parce qu'elles reviendraient à exécuter l'acte sexuel interdit. Le moi renonce à des fonctions qui sont à sa disposition, afin de n'être pas contraint à entreprendre un nouveau refoulement ». (Freud). Cette inhibition à écrire, à laisser une trace, leur trace, leur inscription sur une feuille, est extrêmement fréquente chez les enfants en difficulté scolaire : s'ils arrivent péniblement, lentement, sans plaisir, à lire, à être des « liseurs » (pas des « lecteurs », qui, eux, dévorent l'écrit avec avidité, curiosité et satisfaction), ils butent sur le geste d'écrire et ce qu'il signifie pour eux d'exposition insupportable, et de soumission aux lois du langage : l'acte graphique est impossible.

Dimitri, 7 ans, se débat dans la promesse affichée qu'il va se mettre à écrire et le constat attristé qu'il ne peut pas, promenant son enseignante entre espoir et agacement d'un jour à l'autre, d'une semaine à l'autre. Il a eu du mal, l'année précédente au CP, à entrer dans la lecture, thérapie et orthophonie se sont mises en place, et il est devenu un piètre « liseur », ânonnant encore, déchiffrant lentement, comme à reculons, à son corps défendant car il ne voulait pas des lettres de la maîtresse. Il est dans un imaginaire débridé, à tonalité phobique : dragons, monstres, théories sexuelles infantiles mettant en scène des « pièges pour les zizis », « des virus qui rentrent », « des globules blancs qui mangent les cellules », « les font mourir », « et la police du corps qui fait de la fumée bleue qui tue les microbes », etc... un foisonnement idéique qui tient le symbolique et ses contraintes scolaires à distance.

Cet enfant - qui n'avait jamais dessiné avant le début de la thérapie - se trouve en panne dès qu'il doit écrire, c'est la maîtresse qui finit par le faire à sa place, tantôt complaisante, tantôt exaspérée. Voilà ce que dit Dimitri : « Je voudrais écrire mais j'y arrive pas... mais demain je vais y arriver... peut-être que la langue deviendrait différente... que les lettres pourraient pas être les mêmes... mais on comprendrait rien...ce serait une nouvelle langue à apprendre... c'est l'envie de tracer des formes pas comme on le dit... si on pouvait écrire ce qui nous passe par la tête, ce serait bien, mais il faut écrire ce que l'école te donne à écrire... ou alors si j'écrivais dans ma langue à secrets, ce serait plus facile... Si tu veux je t'écris dans ma langue à secrets puis je te traduirai parce que tu pourras pas le lire... c'est pas la même langue, c'est presque extra terrestre : l'ennui, c'est de tracer la lettre parce que faut bien faire dans les lignes, alors

que moi y'a pas de règle, les majuscules elles sont pas plus grandes que les autres lettres... mais je suis comme dans un labyrinthe, je peux pas en sortir... je suis au milieu du labyrinthe... il me faudrait une tronçonneuse pour sortir... mais peut être qu'il y aurait un second labyrinthe après... puis un troisième..., comment faire ? ». Cet enfant, désolé, déprimé, dit-il, de ne pas parvenir à écrire (et de fait, ses cahiers sont vides...) commence à écrire quelques mots, en fin de séance, le dos tourné, toujours au moment de partir... à la fois honteux et soulagé (« l'école... pompier... les fleurs... orthographe...et plus quelque chose de vrai... je vai déménagé bintau ») comme un cadeau qu'il me laisse, ou un gage ? Mais la seule idée de prendre un crayon le laisse habituellement muet, interdit, incapable alors de penser ; inhibition motrice doublée d'une inhibition psychique chez cet enfant pour lequel la confrontation à la loi de l'écriture et à la perte, est impossible : l'acte du scripteur est suspendu, le « je » s'efface, rien ne s'inscrit, l'activité graphique et l'érotisation qui l'accompagne habituellement sont interdites.

Jean Bergès avait l'habitude de dire que l'enfant ne parvenait à écrire que lorsqu'il n'écrivait plus sur le corps de sa mère, renouant avec la signification sexuelle de l'inhibition pour Freud : « c'est le corps de la mère, les câlins ! Tant qu'il y a du câlin pas d'écriture ! Plus il y a d'imaginaire, moins il y a de lecture et d'écriture ; pour que la lettre soit symbolique, qu'elle supporte le phonème, il faut qu'elle soit débarrassée de l'imaginaire, de la forme, (...) l'enfant n'écoute pas à l'école car il attend le savoir de la mère, il est le garant du savoir sexuel de la mère, d'où il ne peut pas la tromper. Ainsi, il est essentiel pour l'enfant de ne pas savoir, d'où l'inhibition possible » J. Bergès.

Comme Dimitri beaucoup d'enfants n'osent quitter l'activité érotisée dans le jeu avec la mère, le corps de la mère, l'imaginaire, et s'aventurer dans les filières impératives du symbolique, lecture et écriture ; il est précieux que ces inhibitions soient repérées précocement (et non interprétées comme des caprices ou des oppositions) et qu'elles puissent être travaillées dans des thérapies qui ne sont habituellement ni rapides ni simples car elles touchent l'inscription symbolique d'un sujet et sa reconnaissance.

Marika Bergès-Bounes