Université catholique de Louvain
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

# Concevoir des espaces d'écoute clinique pour des enfants travailleurs et leur famille

*Une recherche-action dans des institutions éducatives d'éradication du travail des enfants en Équateur*

**Veronica EGAS**

*Thèse de doctorat*

| | |
|---|---|
| Promoteurs : | Professeur Jean-Luc BRACKELAIRE |
| | Professeur Anne-Christine FRANKARD |
| Membres du Jury : | Professeur James DAY |
| | Madame Patricia LALOIRE |
| | Professeur Judy SALGADO |
| | Professeur Karl-Leo SCHWERING |

2010

*Este trabajo está dedicado a:*

***Anaclara**: porque el cielo es el límite*
***Diego**: por nuestro atar, desatar y re-atar lazos*
***Mis padres**: porque sin ellos nada de esto hubiese sido posible*

## REMERCIEMENTS

Le travail du chercheur est une activité normalement considérée comme une construction en solitaire. Le présent travail, par contre, est le résultat d'une co-construction où diverses personnes, de différents domaines professionnels, origines, nationalités et âges ont apporté leur collaboration. Sans eux aucune recherche n'aurait été possible.

Tout d'abord, je voudrais spécialement remercier mon comité d'encadrement pour tout ce qu'il m'a appris, pour le soutien et la patience de chacun d'eux, et tout ce qui a permis que cette recherche prenne forme. Je remercie Jean-Luc Brackelaire pour son soutien dans ce parcours, pour ses qualités humaines et professionnelles et pour son encouragement constant ; Anne-Christine Frankard pour sa rigueur académique, son ouverture à une clinique différente et pour la pertinence de ces apports qui ont été fondamentaux pour cette thèse ; et encore Patricia Laloire pour la confiance qu'elle m'a témoignée, pour tout ce qu'elle m'a appris au niveau de la clinique et de la théorie, et pour son amitié. Je les remercie tous trois d'avoir assuré, durant mon parcours, le lien–entre la Belgique et l'Équateur pendant les 9 ans de mon parcours de formation à l'UCL. Je voudrais également exprimer ma reconnaissance à Judith Salgado pour sa guidance au niveau du domaine des Droits Humains et pour la justesse des commentaires et des observations qu'elle a apportés à ce travail.

Imaginer un travail comme le nôtre sans la présence de la Fondation Proniño, la Fondation Nahuel, le DYA, le PMT et l'UCL-ADRI n'aurait pas été possible. Je tiens à leur témoigner toute ma reconnaissance pour leur engagement à l'égard d'un travail qui leur était initialement inconnu et où des liens de confiance ont pu être tissés et ont constitué la base de nos échanges. Je voudrais accorder à l'équipe de psychologues en Équateur, spécialement à Luis Fernando Vallejos et à Emilio Salao, une place importante dans cet espace pour leur responsabilité et leur application dans le travail qui ont permis au processus initié sur place d'être soutenu et poursuivi. Je voudrais aussi reconnaître l'importance que les enfants, les parents, les familles et les intervenants ont prise dans ce travail et les remercier pour leur énorme patience et leur ouverture à notre égard.

Il y a trois personnes qui ont appuyé, de façon inconditionnelle, le processus de rédaction de ce travail : Isabelle Neirynck, Claire Legrève et Pierre Baudelot. Je les remercie de tout mon cœur pour leur accompagnement et leur apport au moment de l'écriture et de la correction de la thèse. Je les remercie aussi pour leur amitié et leur aide à tout moment et leur suis reconnaissante eu égard à l'énorme difficulté de travailler sur un texte français-espagnol. Merci aussi à mes amies, collègues et secrétaires de l'ex-Unité CAPP pour leur amitié et leur soutien tout au long de ce processus. Que l'on m'excuse de ne pouvoir mentionner toutes les personnes et institutions aux niveaux local, national et international qui ont fait partie de ce travail ; la liste serait longue, mais quand même, je voudrais reconnaître leur importance dans le développement de cette recherche.

Finalement, mais pour autant non moins important, je voudrais remercier deux personnes qui ont été très proches de moi et qui sont devenues essentielles dans ce parcours : Anaclara pour son énorme patience envers moi et les moments où elle a dû partager sa mère avec « la thèse » et Diego parce que nous avons pu partager ce processus ensemble, dans ses bons et moins bons moments. Je ne vais pas terminer ces remerciements sans parler de mes parents : sans eux et leur énorme confiance en moi, rien de ceci n'aurait été possible. Je les remercie de tout mon cœur.

Louvain-la-Neuve, le 19 octobre 2010

# TABLE DES MATIERES


**TABLE DES MATIERES** 7

**INTRODUCTION** 11

**CHAPITRE I. CONTEXTE GENERAL** 17

**1. Préalables: présentation de l'Équateur** 17
Situation géographique 17
Régions, population, religions et langues 18
Histoire et économie 19

**2. Le travail des enfants en Équateur : législation et réalités de terrain.** 21
Les législations disponibles en Équateur 22
Les réalités de terrain quant au travail des mineurs 25

**3. Le projet de thèse : l'étude du sens du travail dans la vie psychique des enfants/adolescents en Équateur** 32

**4. La recherche-action : une méthodologie pour le travail de thèse** 36
Le concept de « recherche-action », origine et légitimité 36
Champs d'application de la méthodologie RA 39

**5. En conclusion** 42

**CHAPITRE II. LA CONSTRUCTION DU PROJET DE THÈSE : L'ANCRAGE DANS LE RÉSEAU INSTITUTIONNEL** 43

**1. Première étape : prise de contact avec les organismes de terrain pour établir la faisabilité du projet** 44
Les institutions : PMT et DYA 45
Le PMT et les centres Panitas 45
Le DYA 46
Construction du projet de collaboration 47

**2. Deuxième étape : formalisation du projet avec les institutions universitaires** 50

**3. Projet de travail** 51

**4. L'équipe de recherche sur le terrain** 53

**5. En conclusion** 54

**CHAPITRE III. LA CONSTRUCTION DU TRAVAIL DE RECHERCHE: ÉPISTÉMOLOGIES, HYPOTHÈSES, MISE EN PLACE, MÉTHODOLOGIE** 57

**1. Hypothèses** 57

**2. Mise en place du projet** 59

**3. Méthodologie** 63

Elaboration d'un modèle d'intervention 64
Construction d'un outil d'évaluation cognitive adapté au contexte 67
L'UDN II : test original et adaptation de l'épreuve au contexte équatorien 71
Méthode d'analyse des résultats cliniques 73
Autres questions méthodologiques 74

**4. En conclusion** **77**

**CHAPITRE IV. LA PHASE D'ETUDE-PILOTE : DEROULEMENT ET ENSEIGNEMENTS 81**

**1. Description et contextes des trois lieux d'interventions** **82**

**2. Application du modèle d'intervention dans les trois sites-test** **84**

**3. Maintien et transfert de la méthodologie d'intervention vers d'autres centres** **89**

**4. En conclusion** **90**

**CHAPITRE V. VERS UNE COEXISTENCE POSSIBLE : EDUCATION, PEDAGOGIE, INSTITUTIONS SOCIALES ET PSYCHANALYSE 93**

**1. L'éducation, la pédagogie et la psychanalyse** **93**

**2. L'éducation et la pédagogie : les points de vue institutionnels et la possibilité de travail avec des psychologues** **95**
Dynamiques institutionnelles 96
L'éducation à partir du regard institutionnel 97
Le pédagogique à partir du regard institutionnel 100

**3. Le travail psychologique dans une institution : du détachement des similitudes à l'accord des différences** **102**
La construction d'un but commun 102
Un travail de co-construction sur le terrain 105
Un travail psychologique dans une institution socio-éducative… est-ce possible ? 110

**4. En conclusion** **112**

**CHAPITRE VI. ENTRE LE TRAVAIL DES ENFANTS ET SON ERADICATION : DES ESPACES « TIERS » 115**

**1. Des « dispositifs » aux « stratégies »** **116**

**2. Les spécificités des dispositifs proposés** **117**
A la recherche de l'enfance 119
A l'émergence du sujet 121
Un espace tiers 123

**3. Particularités dans le travail avec les dispositifs** **125**

**4. Les dispositifs en pratique** **129**
ETI : Dispositif de travail individuel 129
ETF : Dispositif de travail avec les familles 130
ETA : Dispositif de travail avec les institutions partenaires 132
ETP : Dispositif de travail avec la population 134
ETC : Dispositif de travail de formation 136

ETIN : Dispositif de travail avec les institutions 137
ETAD : Un dispositif en construction…. 138

**5. Un exemple de notre travail dans un atelier : un ETP à Esmeraldas 138**

**6. En Conclusion 141**

**CHAPITRE VII. LIENS AFFECTIFS, PLACES DE LA LOI ET DU TRAVAIL DANS LA VIE DES ENFANTS : APPORTS ET LIMITES DE LA CLINIQUE DE L'ESPACE TRANSITIONNEL 143**

**1. Enjeux dans les rencontres cliniques 143**
Les transferts multilatéraux 143
Une position psychanalytique dans le champ social 147
La question des langues : aléas de l'écriture, de la traduction, de la transmission. 150

**2. Les cas cliniques : sélection, description et analyse 152**
Description et analyse des sept cas sélectionnés 156
Xavier : « je ne fais pas partie du gang, mais… » 157
Le choix du cas 157
Contexte du cas 157
Le cas 158
Relecture clinique et perspectives 168
José : « je n'ai pas le temps de venir vous voir…» 171
Le choix du cas 171
Contexte du cas 171
Le cas 173
Relecture clinique et perspectives 181
Vanessa : l'âne enchaîné et l'appel de la mort 188
Le choix du cas 188
Contexte du cas 189
Le cas 192
Relecture clinique et perspectives 198
Giovanni: Chucky, el muñeco diabólico 206
Le choix du cas 206
Contexte du cas 207
Le cas 209
Relecture clinique et perspectives 213
Juan : un enfant qui n'était pas « gato » 220
Le choix du cas 220
Contexte du cas 220
Le cas 223
Relecture clinique et perspectives 230
Maria : « chez moi ce n'est pas comme ça… » 237
Le choix du cas 237
Contexte du cas 238
Le cas 239
Relecture clinique et perspectives 246
Paulina : « c'est la faute à l'argent » 250
Le choix du cas 250
Contexte du cas 250
Le cas 251
Relecture clinique et perspectives 257

**3. Une clinique transversale sur les liens affectifs, la Loi et le travail des enfants. 264**
Liens affectifs 265
Liens mère-enfant 267
Liens père-enfant 269
Liens institution-enfant 271

La diversité des places de l'outil cognitif 273
Place des interventions dans le travail clinique 277
Place de la Loi : les fonctions paternelle et maternelle 280
Place du travail 285
Un espace tiers 288

**4. En Conclusion** **291**

**EPILOGUE. *POUR (RE)PENSER NOTRE FAÇON DE MANIER CONCEPTS, INSTITUTIONS ET CLINIQUE : PLACE ET USAGE DE LA NOTION DU « TRANSFERT » DANS NOTRE TRAVAIL*** **295**

**DISCUSSION ET CONCLUSION** **305**

**BIBLIOGRAPHIE** **311**

**ANNEXES** **321**

**Annexe I : Outil Cognitif** **323**
1. Protocole 323
2. Feuille de Réponses 342
3. Matériel d'appui 343
Connaissances 343
Classification 344
Logique Elémentaire 347
4. Manuel de la Notation 348

**Annexe II : Validation du choix de l'outil Recherche-Action** **355**

**Annexe III : Rapport Annuel** **359**

# INTRODUCTION

Le travail de recherche est un parcours compliqué, difficile et parfois déroutant ou décevant, mais aussi un chemin rempli de moments intenses, nourrissants, de trouvailles et d'inattendus, où une lumière particulière éclaire la route et fait voir le monde sous un jour nouveau. La clinicienne que nous sommes s'est engagée sur ce chemin, d'abord par un troisième cycle, puis avec ce travail de doctorat, et a ainsi découvert la rencontre entre deux pays - l'Équateur et la Belgique -, celle de deux mondes - celui de la clinique et celui de la recherche - , et le défi de leur enrichissement mutuel: l'articulation entre le travail de terrain et l'élaboration théorique, au sein de cet espace propre créé par les allers et retours entre les deux lieux de vie.

Notre rencontre avec la Belgique s'est produite dans le cadre d'un troisième cycle (DES en Psychothérapie Psychanalytique Enfants) à l'Université catholique de Louvain (UCL). Originaire d'un pays dont l'organisation sociale, culturelle et économique est tout à fait différente, nous ne connaissions pas la Belgique, ni ses institutions, ni sa culture, ni ses pratiques cliniques de terrain. Les stages de DES nous ont introduite à tout cela, ainsi qu'au travail psychanalytique avec des enfants et des adultes psychotiques[1], dans une pratique d'équipe et institutionnelle, modalité qui ne nous était pas familière, mais qui, comme nous le verrons plus loin, nous a considérablement aidée dans notre travail de doctorat. De même, le travail collaboratif dans l'équipe « enfants » d'un Centre de Santé Mentale[2] , le projet « A mi-mots » (lieux d'accueil et de rencontre parents/enfants) et l'expérience qui a consisté à se trouver face à un patient dans une langue étrangère, inséré dans un réseau social dont le fonctionnement nous était peu familier, voire étrange, ont été des découvertes dont l'impact sur notre conception et compréhension du travail clinique n'est pas étranger à la mise sur pied du projet dont il sera question dans cette thèse. Enfin, le mémoire de fin de formation[3] nous a emmené à articuler deux axes ; celui de la clinique et celui de la théorie, exercice périlleux mais qui nous a définitivement conforter dans le désir de poursuivre ce type de démarche.

Rentrée en Équateur, nous avons donc voulu continuer à nous enrichir de ces deux mondes, la clinique d'une part, par une pratique de consultations psychologiques, et l'académique d'autre part, en acceptant des charges de cours dans deux universités, mais, malheureusement, sans pouvoir les articuler pleinement. C'est à l'occasion d'une rencontre particulière que nous avons aussi pu renouer, à notre très grande joie, avec cette articulation et le double contexte de la Belgique et de l'Equateur : celle d'une demande de suivi psychologique avec d'enfants qui travaillent (et sont en déficit de scolarisation) ainsi que de leurs familles en Équateur. Cette demande est issue d'institutions de terrain chargées d'éradiquer, ainsi que la loi l'exige, le travail des mineurs, mais qui se heurtent à des difficultés « psychologiques » de toutes sortes : refus de collaboration, enfants agressifs, jeunes membres de gangs, cas d'abus sexuel, violences dans les familles, incestes, difficultés d'apprentissage, entre autres. Ces organismes ont des pratiques de type socio-éducatifs et n'ont pratiquement aucun moyen de traiter les questions de santé mentale, les ressources étant centralisées dans les grandes villes du pays et réservées, le plus souvent, à une élite financière et sociale, dans une pratique de cabinet privé et de rencontre singulière thérapeute-patient.

---

[1] Centre « Parhélie » et « Foyer de l'Équipe »
[2] Centre de Santé Mentale « La Gerbe », pouponnières « Reine Marie-Henriette » et « La flèche »
[3] « Le Lien Mère-Enfant: Thérapie et Prévention »

Répondre à cette demande a donc requis de construire **un *projet original : celui de la création d'espaces de travail psychologique (de type psychanalytique), au sein du travail socio-éducatif des institutions demandeuses, tout en leur donnant un sens qui ne se réduise pas à la simple facilitation du travail des éducateurs mais crée une dynamique thérapeutique pour les enfants eux-mêmes et leurs familles.*** Réaliser ce défi a mobilisé divers professionnels du champ des sciences sociales (psychologues, académiques, travailleurs sociaux, éducateurs, intervenants, entre autres) - et a initié un processus de partenariat entre divers organismes (universités, institutions socio-éducatives et financières privés) qui s'est maintenu tout au long des années de recherche et a fécondé cette dernière étude d'apports croisés de richesses insoupçonnées, ainsi que le lecteur pourra le découvrir.

Compte tenu de la complexité du contexte de travail (aspects culturels propres à l'Equateur, cadres de travail institutionnels multiples, questions financières), la méthodologie de la recherche-action participative (RAP) nous a paru être la voie la plus cohérente pour assurer à la fois le travail de recherche proprement dit (travail de terrain comportant une intervention directe avec une population déterminée et menant à une élaboration théorique) et une bonne harmonie dans les liens entre les partenaires par un travail de co-construction dans les équipes, exercice délicat où les acquis de nos stages de DES nous ont été plus que précieux (pratique du travail d'équipe, confrontation à des populations très carencées, référent psychanalytique dans le travail institutionnel et individuel…).

La question de recherche s'est dans un premier temps déclinée sous une forme multiple: quelle est la place du travail dans la vie de ces enfants et de leurs familles ? Est-ce que l'idée institutionnelle, basée sur les codes des droits humains et des enfants, d'éradiquer le travail des enfants a un sens dans la dynamique quotidienne de cette population ? N'y a-t-il pas d'autres moyens (lectures) de traiter cette problématique ? Les questions et les hypothèses ont pris forme et se sont affinées tout au long des quatre années de recherche, au fur et à mesure que le travail se développait sur le terrain, rencontres avec les enfants, les familles, les intervenants, et du travail de l'après-coup, celui de l'élaboration théorico-clinique. Elles ont ainsi gardé une forme mouvante, souple, sans cesse remises au travail dans l'aller-retour constant entre terrain et formalisation, caractéristique du paradigme de recherche-action.

Nos hypothèses postulent, très prudemment, que le travail pourrait avoir en soi une signification qui n'est pas strictement négative pour chaque enfant et chaque famille, *pour autant qu'il se situe hors du cadre des « pire formes de travail » telles que définies par l'Organisation Internationale du Travail de l'ONU.* « Le travail des enfants », comme concept, a tendance à positionner l'enfant du côté de la victimisation, de l'exploitation et de l'abus par les adultes (la société). Ceci s'avère, dans de multiples situations, être une réalité difficile à nier. Mais, au regard des résistances des familles à abandonner ces pratiques (hors raisons de survie financière), et si l'on se pose la question du sens de travail des enfants au vu de leur histoire familiale et au-delà de la simple objectalisation (enfant objet d'exploitation, objet de gains économiques, objet de vente), le travail pourrait avoir une signification dans chaque situation de vie : une place importante pour le développement psychique de l'enfant, dans l'établissement et le maintien des liens avec ses parents ou encore en tant qu'un lieu de reconnaissance par sa communauté.

Pour essayer de répondre à nos questions et mettre à l'épreuve nos hypothèses, nous avons choisi comme fil conducteur de notre travail une notion psychanalytique winnicottienne : celle de la transitionnalité, qui nous propose un espace qui ne se situe pas dans une aire définie, mais qui se trouve dans « l'entre-deux ». Elle n'est ni dedans ni dehors, ni externe ni interne, elle est « entre ». C'est justement en nous appuyant sur ce concept que nous avons pensé à la construction d'espaces « tiers » : *espaces de reconnaissance et d'ouverture, à la*

*dimension d'enfance comme telle de ces enfants, pour eux comme pour les parents, afin d'ouvrir un chemin d'accès vers la subjectivité de ces enfants*. Ces espaces ont pris la forme de sept dispositifs de travail psychologique destinés aux enfants, aux parents, aux familles, aux intervenants et aux stagiaires psychologues, pensés et adaptés en fonction des demandes du terrain, des contraintes institutionnelles et des réalités culturelles propres à l'Equateur et aux populations locales. Cette notion d'entre-deux traverse tout autant d'autres parties de notre travail : entre l'Equateur et la Belgique, entre la clinique et la théorie, entre la recherche fondamentale et la recherche de terrain, entre la famille et l'institution, entre le travail des enfants et les droits humains.

Comme méthode d'analyse pour travailler les hypothèses, nous avons choisi les cas cliniques, en vue de mettre l'accent sur l'importance à donner à la singularité de la rencontre avec l'autre et sur le travail « au cas par cas », tout en traitant la transversalité des éléments qui en ressortiront : ce sera précisément dans la conjonction de ces deux types de données que se trouve la richesse de la méthodologie des cas cliniques. Elle va nous permettre de pouvoir aller vers une compréhension plus générale de mécanismes psychologiques à l'œuvre dans le travail des enfants tout en gardant la richesse de la singularité et de la subjectivation propre à chacun. Notre travail se situe donc dans le champ des recherches qualitatives.

Pour organiser la présentation du travail, nous avons divisé cette thèse en sept chapitres. Les quatre premiers chapitres font référence à la construction du projet sur le terrain et à la mise en place de la recherche-action. Les trois derniers chapitres présentent, dans le cadre épistémologique psychanalytique, une analyse du travail institutionnel, des enseignements des différents dispositifs de travail psychologique et des résultats des cas cliniques.

Le lecteur trouvera dans le *Chapitre I* une présentation du contexte général de la recherche : une description de l'Equateur au niveau géographique et social s'imposait, en prenant en compte la distance non seulement géographique mais sociale, économique et culturelle avec l'Europe. Nous passerons aussi en revue le contexte légal local (Equateur) et international relatif au travail des enfants. Nous évoquerons aussi le concept de recherche-action, son champ de travail et sa place particulière en Amérique du Sud, ainsi que la situation de la psychologie communautaire et de la psychanalyse dans la région.

Le *Chapitre II* présente l'élaboration du projet de thèse lui-même, son ancrage dans le tissu institutionnel local et sa logique de « mouvement constant » de construction, déconstruction et reconstruction : une constante élaboration de nouvelles propositions de travail, toujours guidée par l'idée fondatrice de *co-construction.*

Au *Chapitre III*, seront présentées les hypothèses et les questions méthodologiques : construction du modèle d'intervention psychologique, du travail interinstitutionnel, élaboration d'un outil cognitif. Ces moments se sont avérés ardus mais fondamentaux pour la poursuite du travail en maintenant le même fil conducteur de la recherche.

Et à l'issue des choix méthodologiques, le lecteur trouvera au *Chapitre IV* les résultats de l'implémentation-test du projet sur le terrain dans trois villes du pays, où le réel travail de collaboration entre les psychologues et institutions socio-éducatives a vu le jour.

Le travail institutionnel a été l'un des éléments fondamentaux de notre recherche: nous n'avons jamais travaillé seule, mais toujours main dans la main avec une institution. La phase pilote a fait resurgir une série de problématiques déjà envisagées sur le plan théorique, mais cette fois-ci vécues dans la réalité du travail de terrain : notre travail allait-il dans le même sens que celui des institutions (visée socio-éducative dans le cadre des Lois), notamment en ce qui concerne l'éradication du travail des enfants ? Ou prenions-nous une place « autre » qui

allait peut-être nous mettre en difficulté par rapport à la relation interinstitutionnelle ? La mise en place de la « co-construction institutionnelle » s'est révélée être un processus délicat mais robuste, fragile et solide à la fois, hors de la logique de « l'efficacité » mais valable et productif, c'est-à-dire plein de contradictions mais aussi de réponses à nos questions. Tout ce processus institutionnel sera revu et retravaillé au *Chapitre V*.

Le *Chapitre VI* fera découvrir les espaces d'écoute et d'accompagnement que nous appelons « dispositifs » ou « stratégies », dispositifs psychologiques créés au fur et à mesure que le projet se construisait. L'aspect intéressant de ces dispositifs psychologiques est qu'ils ont pris forme selon les demandes particulières de chaque institution, de la population et de la réalité du terrain. Nous avons conceptualisé ces « espaces » comme un lieu ouvert mais encadré, où la notion d'un pari sur l'émergence du sujet va primer dès le départ: lieu de rencontre, lieu d'écoute, lieu de parole, lieu de reconstruction, lieu de tissage et retissage de liens. Nous faisons la proposition qu'un travail d'accompagnement et d'écoute peut se mettre en place selon deux axes : le premier fait référence à l'espace d'accompagnement en vue de l'émergence du sujet et le deuxième au pari de construction, reconstruction, reconnaissance de la notion de « l'enfance ». Quand on parle du sujet et de son émergence, on se réfère à la psychanalyse, et notamment aux concepts de « responsabilité » et de « sujet » travaillées par Philippe Lacadée (2003). L'espace qu'on propose aux enfants, parents et intervenants, dans une logique d'ouverture, de respect et de responsabilité des mots prononcés, peut se révéler être une voie intéressante et nouvelle pour essayer de construire (reconstruire ?) chez eux une position intrapsychique différente. Mais ces espaces ont aussi comme objectif d'ouvrir une voie au niveau de la dimension « d'enfance », selon la notion travaillée par Jean-Claude Quentel (2004), où c'est l'adulte qui est responsable du processus de reconnaissance de l'enfant, condition pour que l'enfant puisse s'investir comme sujet face à son « enfance ». Peut-être qu'en retissant des liens entre l'enfant et l'adulte, la construction d'une notion autre pourra-t-elle apparaître pour soutenir cette « enfance » anéantie.

Alors comment voir émerger cette notion « d'enfance » chez ces enfants quand il y a un manque de présence paternelle ou maternelle ? Que se passe-t-il sur le plan des fonctions parentales ? Quelle place la Loi (concept psychanalytique de construction psychique) et les lois (du point de vue social et de la culture) prennent-elles dans ce processus ? Par rapport à cette place « particulière » qu'a le travail dans la vie, non seulement quotidienne, mais aussi symbolique et imaginaire de ces enfants ? Comment gèrent-ils tout cela ? Quelle place vient prendre la norme pour eux et leurs familles ? Comment se positionnent-ils par rapport à l'interdit ou à la loi ? Sur base de l'analyse de sept cas cliniques présentés au *Chapitre VII*, nous allons essayer de répondre à ces questions et de trouver la place que peuvent prendre le travail dans la vie psychique de ces enfants et les répercussions dans ces familles. Dans ces rencontres, qui ont eu lieu lors des diverses étapes du processus du projet, nous avons toujours essayé de préserver l'espace du singulier de la rencontre, sans oublier qu'elles faisaient partie d'un travail plus global. En analysant ces cas, il ressort que le « travail des enfants » occupe réellement une place particulière chez chaque individu rencontré.

Dans la dernière partie, de discussion et conclusions, nous relirons le processus du passage de la position de « l'enfant objet de soins et de protection » à l'univers de « l'enfant sujet » - directement en relation avec son histoire et son devenir dans sa vie familiale -, tant pour souligner l'énormité du chemin à parcourir que pour conclure que les dispositifs cliniques proposés peuvent à cet égard prouver leur utilité et poursuivre leur existence : les espaces psychologiques proposés créent une ouverture à la quête par l'enfant de sa place de sujet et d'accès à la subjectivation de sa propre enfance.

Le travail des enfants reste une thématique complexe à traiter, pleine de questionnements sur la *nature* du travail des enfants (quels types d'activités sont considérés comme travail et lesquels ne le sont pas ?), sa *nécessité* (les enfants ne doivent-ils pas apprendre un métier ou travailler pour en prendre l'habitude pour plus tard ?) ou encore sa *pertinence* (à d'autres époques les enfants étaient introduits dans le travail par leurs parents, la famille ou la communauté). C'est à partir du siècle passé seulement que l'idée que les enfants ne doivent pas travailler est apparue. De notre côté, il nous a fallu suivre tout un processus pour que puisse être pris en compte les paroles, les souffrances, les questionnements qui tournent autour du « travail des enfants ». Car derrière les mots « travail des enfants », on trouve des personnes en chair et on os, qui ont une histoire de vie, qui ont des liens familiaux et sociaux, qui viennent montrer qu'ils se trouvent « au-delà » d'un place passive, de l'étiquetage (de la place d'objet), à la recherche d'une place active (chemin vers la subjectivation).

Bien que ces élaborations soient issues des résultats de notre travail de recherche, il n'est pas possible pour nous d'affirmer qu'il existe toujours « une fonction spécifique » du travail dans la vie de chaque enfant. La problématique du travail des enfants existe, est une réalité palpable en Équateur et a des conséquences néfastes dans certaines situations. Nous laisserons donc une ouverture pour de futurs débats, en apportant modestement ce travail réalisé dans une vision particulière, celle de proposer une possibilité de rencontre avec l'autre dans des espaces où la transitionnalité peut permettre aux enfants et adolescents une consolidation de leur identité et leur donner une consistance pour pouvoir accéder à d'autres choix dans leur vie.

## Chapitre I.

## CONTEXTE GENERAL

# 1. Préalables: présentation de l'Équateur

Afin de bien comprendre les réalités du pays, des régions, des villes et des centres où ce travail de thèse a été réalisé, il nous a paru important d'en expliquer les différents contextes ainsi que les caractéristiques qui définissent ces différents espaces. Nous avons donc décrit, ci-après, les éléments d'information essentiels sur les caractéristiques générales de l'Équateur.

## *Situation géographique*

La République de l'Équateur se situe au nord-ouest du continent de l'Amérique du Sud, bordé par deux autres Etats : la Colombie, au nord, et le Pérou, à l'est et au sud (cf carte géographique ci-dessous).

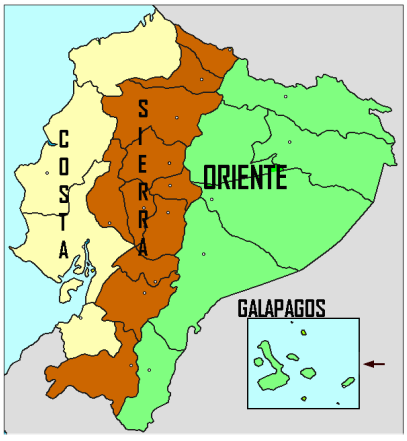
Le territoire fut nommé « Équateur » à la suite d'une mission topographique scientifique initiée par l'Académie Royale des Sciences française et dirigée par Louis Godin, Charles Marie de La Condamine et Pierre Bouguer au XVIIIe siècle. Le choix du nom provient de sa position sur la ligne équinoxiale (équateur), celle-ci traversant d'est en ouest une partie du territoire. C'est également de là que vient son nom de « La mitad del mundo »[4].

L'Équateur présente une surface de 283 560 km², ce qui le classe parmi les pays les plus petits de la région sud-américaine, et il est divisé en 24 provinces (îles Galapagos comprises). (Voir Figure 1 et 2)

**Figure 1 :** Continent sud-américain

**Figure 2:** Divisions géographiques de L'Équateur

(Google Images, 2009 a et b)




[4] Traduction en français : « La moitié du monde »

## *Régions, population, religions et langues*

Le pays est divisé en quatre zones géographiques, distinctes les unes des autres (cf figure 2):

1. La Costa (la côte) est une région côtière chaude et humide. Elle forme une plaine longue de 800 km, s'étalant des premiers versants de la Cordillère des Andes jusqu'à l'océan Pacifique.
2. La Sierra (les montagnes) est une partie de la Cordillère des Andes comportant deux chaînes parallèles de plusieurs volcans de plus de 5000 mètres de hauteur. L'altitude moyenne du haut plateau andin est d'environ 2500 m. Les précipitations sont faibles et le climat tempéré.
3. El Oriente (l'Amazonie) est une région peu accessible, faiblement peuplée, sillonnée par les différents affluents du fleuve Amazone. Cette région, au climat extrêmement chaud et humide, ne connaît qu'une seule saison et représente la moitié de la superficie totale du pays.
4. Les Îles Galapagos sont un archipel déclaré patrimoine de l'humanité par l'UNESCO pour la diversité de ses espèces végétales et animales. L'origine des îles est volcanique.

Composé de ces quatre régions, l'Équateur témoigne, à travers ses différents reliefs, ses climats variés et sa riche flore, de toute l'étendue de sa diversité. Enfin, le territoire se trouve dans une zone à haut risque sismique.

Le pays compte 14.081.616 habitants (INEC[5], 2009), dont le tiers se concentre dans les trois principales villes du pays (et leurs alentours) situées dans les régions de la Sierra et de la Costa: Quito - capitale constitutionnelle du pays -, Guayaquil - capitale économique et l'un des ports les plus importants d'Amérique du Sud - et Cuenca - pôle culturel et touristique -. En Équateur, en effet, l'exode rural vers les grandes villes est important : le taux moyen d'urbanisation est de 63 %. Par contre, la région de l'Oriente (la forêt amazonienne) reste très peu peuplée, regroupant seulement (environ) 3 % de la population alors qu'elle représente la moitié de la superficie du pays. Malgré la concentration d'une majorité de la population dans deux des quatre régions, l'Équateur reste un pays à faible densité de population.

Sur le plan ethnique (voir Figure 3), la population est très diversifiée, et cela de la même manière dans chacune des régions: les métis (ceux issus des rencontres entre ancêtres espagnols et indiens de souche) totalisent plus de 65 % de la population actuelle. Les indiens constituent environ 25% de la population équatorienne, les afro-équatoriens seulement 3 % (descendants de populations africaines originellement destinées à devenir esclaves mais que le hasard d'un naufrage a laissés vivre en Équateur en hommes libres[6]) et le reste (7%) de la population est d'origine européenne (descendants directs des colonisateurs espagnols) ou encore asiatique (issue de récentes vagues d'immigration). Des différences sont clairement observables entre ces ethnies, aussi bien du point culturel qu'au niveau des langues, des modes alimentaires ou des styles de vie (INEC, 2009).

Enrique Ayala Mora (2004), historien équatorien, commente cette diversité ethnique de la manière suivante:

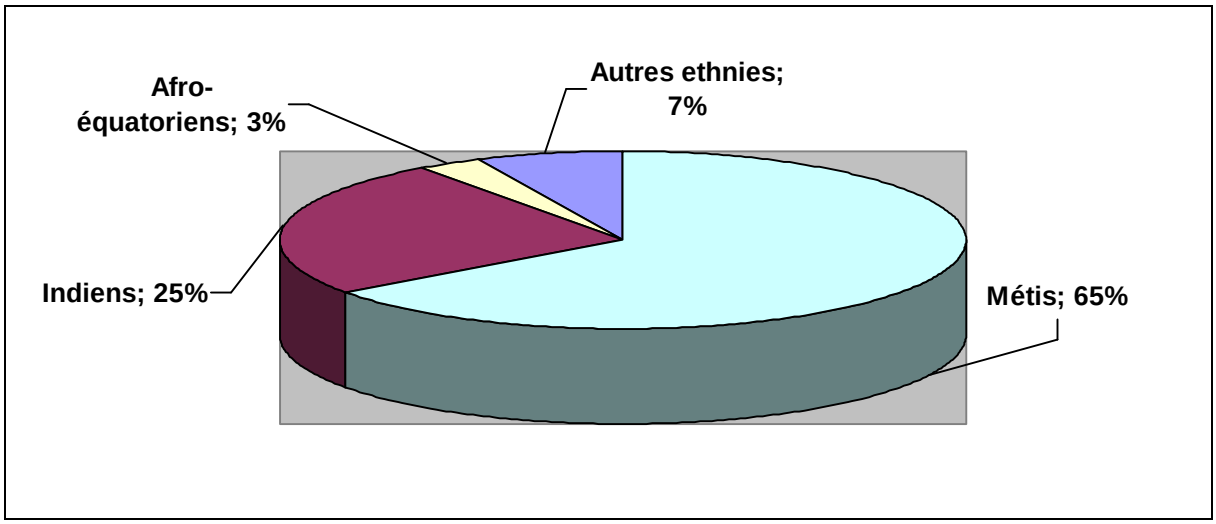
---

[5] Instituto Nacional de Estadísticas y Censos - Équateur

[6] Nous verrons ultérieurement que cette anecdote présentera une importance non négligeable dans le travail que nous avons mené avec cette population

> La diversité ethnique de notre pays est très large. Aux populations indigènes, métisses et noires se sont ajoutés, dans l'histoire plus récente de notre pays, les immigrants d'origine diverse qui, même si leur nombre est réduit, ont contribué à complexifier encore plus notre pays et ont eu une influence non négligeable sur la société.
>
> Tel est le cas des immigrants provenant de nos pays voisins ou ceux qui sont venus de plus loin, comme les Européens, les Chinois ou les Libanais. L'Équateur est une vitrine d'une partie importante des ethnies et des cultures du monde, qui vivent ici sur un même territoire, tout en conservant divers traits spécifiques de leur identité (Cité et traduit de « Ecuador Patria de Todos » par le site web « Une option de plus »).

**Figure 3 : Distribution ethnique en Équateur** (Source: INEC, 2009)




Actuellement, trois langues sont officiellement reconnues dans le pays : l'espagnol, le quichua et le shuar. Les autres langues, ancestrales, sont d'utilisation officielle seulement dans les régions où elles se pratiquent encore.

En ce qui concerne les croyances religieuses, l'Équateur est actuellement un pays très majoritairement catholique (95% de la population), suite au processus d'évangélisation forcée lors de la période de la colonisation espagnole. Néanmoins, une certaine ouverture à d'autres croyances religieuses a commencé à se mettre en place, comme le souligne Ayala Mora (2004):

> La société équatorienne a commencé à accepter des différences sur ce sujet. Avec le temps, les choses ont changé. Aujourd'hui, nous admettons comme acquis le fait qu'il existe une diversité religieuse dans notre pays ou qu'il existe des gens qui ne professent aucune religion. De même, nous savons que le droit fondamental de la liberté de penser a des applications à des niveaux très variés. La diversité religieuse est donc un des traits de nos vies, au sein de notre société, de notre pays *(Cité et traduit par le site web* Une option de plus*).*

## *Histoire et économie*

Les territoires connus comme « Équateur » ont été habités par divers peuples tout au long de son histoire. Jusqu'au XVe siècle, ce sont les « Quitus » (qui donneront leur nom à la capitale actuelle: Quito) qui ont vécu sur ce territoire. Ils ont été ensuite dominés dans un premier temps par les Incas, puis par les Espagnols. Le 24 mai 1822, Quito, située au sein de la « Grande Colombie » (qui regroupait la Colombie, le Panama, le Venezuela et l'Équateur), a obtenu son indépendance vis-à-vis de l'Espagne (bien que d'autres villes l'aient obtenue

plus rapidement, par exemple Guayaquil, rendue indépendante deux ans plus tôt). En 1830, suite à la disparition de Simon Bolivar, fédérateur de la « Grande Colombie », les cinq pays se sont dotés d'une autonomie complète.

Depuis lors, l'histoire du pays témoigne de nombreuses périodes d'instabilité politique et de l'instauration régulière de dictatures militaires ; ainsi, 55 dirigeants se sont succédés à la tête du pays depuis 1900. Depuis 1979, le pays a opté pour le régime démocratique, après quelques années de dictature militaire, et 10 présidences constitutionnelles ont successivement occupé le pouvoir jusqu'à cette année 2010.

Actuellement, le pays fonctionne sur base d'un système présidentiel : le Président est élu au suffrage universel direct, pour une période de quatre ans (il peut être réélu une seule fois, pour un second mandat). Il a pour tâches de former et diriger le gouvernement. La fonction législative est assumée par l'Assemblée Générale, comportant 124 « asambleistas » régionaux et nationaux. Quant à la fonction judiciaire, elle est exercée par différents niveaux de tribunaux et de Cours, au sommet desquels se trouve la Cour Suprême de Justice. Au niveau de l'ordre constitutionnel nous trouvons la Court Constitutionnelle comme institution représentante. Dans chaque province de l'Équateur (au nombre de 24) on trouve un gouverneur, nommé par le Président de la République et possédant des pouvoirs de gestion autonome de son territoire provincial.

Depuis le 15 janvier 2007, c'est l'économiste Rafael Correa, ancien Ministre des Finances du pays, qui assume la Présidence de la République d'Équateur, porté au pouvoir par la résurgence du mouvement de « gauche populaire » alors dominant dans le contexte latino-américain.

L'économie de l'Équateur est basée sur les exportations de pétrole, qui assurent environ 60 % du budget national, ainsi que de produits agricoles (31%) et de produits manufacturés (9 %).

Selon une estimation de l'Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), en 1999, la part de l'agriculture dans l'économie interne est de 14%, celle de l'industrie de 36% et celle des services de 50%.

Bien que riche en ressources naturelles comme le pétrole, l'Équateur demeure lourdement endetté et une partie importante du budget annuel est consacrée au remboursement de ses dettes internationales. En effet, l'essor pétrolier des années 70 s'était accompagné d'un endettement croissant, qui rend aujourd'hui déjà le seul service de la dette difficile à assurer. La dette extérieure du pays se monte à environ 13.5 milliards de dollars ( INEC, 2010).

En 2004, les exportations totalisaient 7.538 millions de dollars et le pays importait des produits pour la somme de 7.861 millions de dollars, rendant ainsi la balance commerciale négative. Malgré le changement radical qu'a entraîné la dollarisation de l'économie, instaurée en janvier 2000, qui oblige les entreprises à des efforts de compétitivité, les autres exportations (en particulier la banane et la crevette, soit 17% des exportations) progressent de manière continue (INEC, 2009).

D'après diverses estimations, environ 61.5 % de la population vivrait en dessous du seuil de pauvreté et l'inflation anuelle est de 2.73%. Au niveau du marché de l'emploi, 38.8% des travailleurs bénéficient d'un emploi fixe, 7.90% se trouvent au chômage et 50.50% sont sous-employés. L'Équateur montre un taux d'analphabétisme de 9.13%, un taux de mortalité infantile de 4.3% et l'espérance de vie se situe à 73 ans (Voir Tableau 1).

**Tableau 1 : L'économie de l'Équateur en quelques chiffres** (Source INEC, 2009)

| Indicateur | Pourcentage |
|---|---|
| Inflation | 2.73% |
| Seuil de pauvreté | 61.5% |
| Marché du travail | |
| *Emploi* | 38.80% |
| *Chômage* | 7.90% |
| *Sous-emploi* | 50.50% |
| Analphabétisme | 9.13% |
| Mortalité infantile | 4.3% |
| Espérance de Vie | 73 ans |

Après ce bref parcours de l'histoire, la géographie et l'économie de l'Équateur, en conclusion, il nous a semblé que nous pouvions rejoindre Alexander Von Humboldt qui commente ainsi son voyage en 1800:«Etrange peuple, les équatoriens, qui vivent dans la pauvreté sur des montagnes dorées, s'endorment tranquilles au pied des volcans et s'amusent en écoutant de la musique triste »[7] (Galeano, 1971, notre traduction). Cette phrase souligne admirablement les caractéristiques intrinsèques du peuple équatorien dans ses dimensions paradoxales et ambivalentes, qui colorent aussi bien les caractéristiques géopolitiques du pays que tout le contexte de notre travail : pays riche, mais dont plus de la moitié des citoyens vivent en dessous du seuil de pauvreté, peuple pacifique malgré une grande instabilité politique (et s'il est en régime de dictatures, ce sera sans excès de violences), multiethnique et comportant de fortes différences culturelles, mais en cohabitation et coopération dans chacune des régions. Nous verrons ensuite que la même coloration « étrange » se manifestera dans le domaine de notre étude : le travail des enfants et les aspects psychologiques.

## 2. Le travail des enfants en Équateur : législation et réalités de terrain.

Le travail de thèse a pris place au sein d'organismes actifs dans la lutte contre le travail des enfants et adolescents. Il est donc important, en premier lieu, de situer pour le lecteur le cadre légal et les réalités de terrain relatives à ces questions du travail des mineurs, afin de pouvoir bien comprendre le contexte et la contribution originale de notre travail.

L'Organisation Internationale du Travail (OIT) définit le travail des enfants de la façon suivante: « Toute activité économique des enfants et adolescents en dessous de l'âge minimum requis par la législation nationale pour occuper un emploi, ou de moins de 18 ans, et qui interfère avec leur scolarité, qui se déroule dans un environnement dangereux ou qui est menée dans des conditions qui affectent leur développement psychologique, physique, social et moral, immédiat ou futur » (ODNA[8], 2006). Toutefois, l'âge minimum d'accès au travail

[7] Texte original : "*Los ecuatorianos son seres raros y únicos: duermen tranquilos en medio de crujientes volcanes, viven pobres en medio de incomparables riquezas y se alegran con música triste »*

[8] Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia

pour les enfants varie en fonction des différentes législations nationales et/ou locales, ce qui, dans certaines limites, est toléré par les instances internationales. L'Équateur dispose d'une législation assez complète en la matière : il est donc important d'en prendre connaissance.

## *Les législations disponibles en Équateur*

L'Équateur dispose actuellement de normes nationales et internationales régissant les droits humains et le travail des enfants : la Constitution de la République, le Code des Enfants et des Adolescents (CEA) et le Code du Travail[9], relevant tous trois du niveau national, auxquels s'ajoutent trois conventions internationales : la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CDE) des Nations Unies et les conventions n°138 (régissant l'âge minimum) et n°182 (portant sur les pires formes d'exploitation) de l'Organisation Internationale du Travail (OIT).

En effet, l'Équateur a été parmi les premiers pays dans le monde, et fut le premier pays latino-américain, à signer la **Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CDE) des Nations Unies**, laquelle a pour objectif de faire en sorte que les enfants soient « sujets » de leur Droits et non « objets » de la tutelle parentale et/ou sociale. La convention comporte quatre principes fondamentaux, qui doivent être pris en compte dans la vie et le développement des enfants, à savoir : 1) respecter la non-discrimination, 2) accorder l'attention nécessaire aux intérêts des enfants, 3) garantir le respect de leur opinion et leur droit à l'information, et enfin, 4) assurer leurs besoins de base et leur formation.

> La CDE stipule, dans le détail, l'ensemble des droits des personnes âgées de moins de 18 ans, et, entre autres, leur droit à être protégé(e)s de l'exploitation économique et/ou de tout travail susceptible d'être dangereux, de compromettre leur éducation ou de nuire à leur santé, à leur développement physique, mental, spirituel, moral ou social. Les Etats signataires de cette Convention s'engagent à adopter des mesures législatives, administratives, sociales et d'éducation menant à une plus grande protection des enfants et des adolescents. En outre, ils se sont engagés à fixer un âge minimum d'admission à l'emploi, garantir des horaires réguliers et des conditions de travail suffisamment bonnes, ainsi qu'à définir les sanctions appropriées en cas d'exploitation financière des mineurs (OIT, 2000).

En 2003, l'Équateur a également ratifié deux des **conventions adoptées par la Conférence Internationale de l'OIT**: la convention n°138 (datant de 1973) sur l'âge minimum d'accès au travail et la convention n°182 (1999) sur les « pires formes de travail des enfants ». Les aspects les plus importants de ces deux normes juridiques internationales peuvent se résumer comme suit :

- La convention n° 138 (1973) stipule l'obligation pour les Etats signataires de déterminer un âge minimum d'accès à l'emploi, tout en restant flexible sur celui-ci en fonction du niveau de développement du pays et du type de travail effectué par les enfants et adolescents. Ainsi, elle prévoit un âge minimum de 13 ans, mais, dans les pays où l'économie et le système éducatif sont insuffisamment développés, celui-ci est abaissé à 12 ans. Elle précise par ailleurs que, pour l'exercice d'un travail régulier, l'âge minimum ne devrait pas être inférieur à la fin de la scolarité obligatoire et en aucun cas être inférieur à 15 ans ; mais, comme précédemment, la convention donne pour les pays en difficulté, et seulement pour une période de transition, l'autorisation d'admettre les jeunes au travail dès 14 ans. Par contre, l'âge minimum requis pour le travail dangereux doit être de 18 ans, avec cependant un abaissement à 16 ans dans certaines conditions, très strictement délimitées.

[9] Même si ce Code s'adresse au travail des adultes, il comporte quelques articles relatifs au travail des enfants et adolescents susceptibles d'interagir avec le CEA.

- La convention n°182 (1999) porte, elle, sur les « pires formes de travail des enfants » : les États signataires s'engagent à considérer ce problème comme prioritaire et à prendre sans délai des mesures efficaces pour les interdire et les éliminer. La convention cite à cet égard, notamment :
    - les formes d'esclavage et les pratiques analogues, telles que la vente et la traite d'enfants et d'adolescents, la servitude pour dette, le servage et le travail forcé ou obligatoire, y compris lors de conflits armés;
    - l'utilisation, le recrutement ou l'offre d'enfants et d'adolescents à des fins commerciales d'exploitation sexuelle;
    - l'utilisation, le recrutement ou l'offre d'enfants et d'adolescents pour des activités illicites, y compris la production et le trafic de drogues;
    - tout travail qui, de par sa nature ou les circonstances dans lesquelles il est réalisé, est susceptible de nuire à la santé, à la sécurité ou la moralité des travailleurs.

En 1992, **l'Équateur** a commencé le processus d'intégration des dispositions légales de la CDE et les deux conventions de l'OIT décrites ci-dessus dans le cadre législatif alors disponible : le « Code des Mineurs ». A partir de 1995, diverses organisations publiques et privées ont commencé à analyser, amender et compléter ce nouvel ensemble de lois, pour aboutir, le 1er juin 2000, à la présentation au Congrès National du **« Code de l'enfance et de l'adolescence » (CEA).** Ce texte de lois, approuvé par le Congrès National le 23 décembre 2002, a été publié dans le Registre Officiel le 3 janvier 2003 (Simon, 2008).

Ce CEA est important pour le pays car, pour la première fois de son histoire, il définit de façon ciblée un nouveau cadre juridique pour aider sa population juvénile à sortir de l'injustice et de la pauvreté. Les lois du CEA spécifient les conditions juridiques et politiques qui devraient permettre de faire face à la pauvreté, à l'exclusion, à l'exploitation et à l'abus des enfants, toutes réalités qui, aujourd'hui encore, empêchent les enfants d'avoir une vie décente. La convention prévoit également un organe de contrôle de l'application de ses lois : le Conseil National de l'Enfance et de l'Adolescence, qui est donc l'instance principale chargée, grâce à des missions d'inspection, de garantir le respect des droits des mineurs définis dans le CEA. Les lois les plus importantes du CEA traitant spécifiquement du travail des mineurs sont reprises dans le Livre I (Titre V) :

Dans le chapitre I du Livre I sont listées les interdictions et les restrictions relatives à l'emploi des mineurs :

- l'article 81 stipule que c'est « à l'Etat, à la société et la famille de protéger les enfants et les adolescents du travail, de l'exploitation économique et de toute forme d'esclavage, de servitude, de travail forcé ou dangereux pour leur santé, physique, mentale, spirituelle, morale ou sociale ou qui puisse entraver l'exercice de leur droit à la scolarisation ».
- l'article 82 fixe à 15 ans l'âge minimum d'accès au travail, quelle qu'en soit sa nature (par exemple, le service domestique), et prévoit les mêmes dérogations que celles prévues par le CDE.
- l'article 83 porte sur l'éradication du travail des enfants et adolescents : « l'État et la société doivent élaborer et mettre en œuvre politiques, plans, programmes et mesures de protection visant à éliminer le travail des enfants et des adolescents qui n'ont pas atteint l'âge de quinze ans. La famille doit contribuer à atteindre cet objectif ».

- l'article 84 fixe un maximum de 6 heures de travail par jour, valable pour une période maximale de 5 jours par semaine, et stipule que ceci ne peut interférer avec le droit à la scolarisation.
- et enfin, conformément à l'article 85, le ministère du Travail est chargé de tenir un registre reprenant un certain nombre d'informations relatives aux adolescents qui travaillent (identité, situation familiale, conditions de travail, scolarisation,…), et de les communiquer périodiquement aux Conseils Cantonaux, organes mandatés pour la surveillance des adolescents au travail et dotés de moyens de dénonciation et d'intervention dans les situations illégales ou inacceptables.

Le Conseil National de l'Enfance et l'Adolescence a par ailleurs élaboré un Plan National spécifique pour l'éradication du travail des mineurs et chargé le Comité National pour l'élimination Progressive du Travail des Enfants (CONEPTI) de mettre au point un système national de structures décentralisées, mais coordonnées entre elles, mandatées pour prendre toutes les mesures nécessaires à assurer pleinement la protection des mineurs dans le pays et faire respecter leurs droits. La constitution du réseau des institutions responsables de la mise en place et du contrôle de l'application des lois (cf. supra) est définie principalement par deux des articles du Livre III de la CEA:

- l'article 190, qui prévoit une structure décentralisée, mais coordonnée au niveau national, d'agences et de services publics et privés en charge de définir les politiques, procédures, sanctions et recours en tous domaines afin de garantir la validité, l'exercice, l'exécution et la restauration des droits des enfants et des adolescents tels qu'établis dans le CEA, la Constitution et les instruments juridiques internationaux.
- l'article 192, qui délimite les institutions qui forment cette structure nationale:

1. les Agences pour la conception, la planification, le suivi et l'évaluation des politiques, qui sont le Conseil national de l'enfance et l'adolescence et les Conseils cantonaux pour les enfants et les adolescents;
2. les Agences de protection de la défense et de l'opposabilité des droits, soit,
    a) le service cantonal de protection des droits;
    b) l'administration de la justice spécialisée pour les enfants/adolescents, et,
    c) d'autres agences.
3. les organisations mandatées pour la mise en œuvre des politiques, plans, programmes et projets. Ce sont les établissements de soins publics et les organismes de soins privés.

La Constitution Politique de l'Équateur de 2008 inclut des normes précises au niveau des droits des enfants et des adolescents dans les articles 44, 45 et 46. L'article 44 garantit le développement général des enfants et des adolescents et l'exercice de leurs droits, ce développement étant conçu comme un processus de maturation au niveau familial, scolaire, cognitif, social et communautaire.

L'article 45 reconnaît aux enfants et aux adolescents le droit à la vie, à l'intégrité physique et psychique, à avoir un nom de famille, le droit à l'éducation dans leur langue maternelle et dans leur contexte culturel et les droits liés à la nationalité. Il garantit aussi les

droits à la santé intégrale, à la sécurité sociale, le droit à la vie familiale, sociale et communautaire.

Dans l'article 46, l'Etat assure aux enfants et aux adolescents une protection particulière contre l'exploitation économique et dans le travail. Celui-ci est interdit aux mineurs de moins de 15 ans et le gouvernement a la responsabilité de proposer des programmes visant à l'éradication du travail des enfants. Il accorde aussi une attention prioritaire: aux enfants de moins de 6 ans, à ceux qui présentent des handicaps, dans une situation de catastrophe ou quand les parents se trouvent privés de liberté ou souffrent de maladies chroniques ou dégénératives. Enfin l'état garantit aux enfants et aux adolescents : une protection contre tout type de maltraitance, de violence et d'abus sexuels, des mesures de prévention face aux drogues et aux psychotropes et une protection vis-à-vis de programmes des médias soit violents, soit comportant des discriminations raciales ou sexuelles.

En conclusion, le système juridique équatorien s'avère être l'un des plus avancés et des plus complets de la région sud-américaine. Il s'est délibérément inscrit dans une perspective humaniste et une vision globale de l'enfant, telle que définie dans la CDE, et que Farith Simon qualifie de holistique: « en fait, la Convention, en ne faisant pas de hiérarchie ou de priorité entre les droits, renforce ainsi leur caractère « d'interdépendance nécessaire et d'intégration si on veut donner à l'enfant la possibilité de réaliser son potentiel ». Cela montre que la Convention a une vision holistique (intégrale) des droits » (Simon, 2008, p. 88, notre traduction).

## *Les réalités de terrain quant au travail des mineurs*

Après la présentation de la législation équatorienne relative au travail des enfants/adolescents, nous avons souhaité confronter la « théorie » des lois à la réalité des chiffres, et nous intéresser à quelques indices représentatifs du travail et de la scolarisation des enfants et adolescents, dans le monde en général et en Équateur en particulier.

Le travail des enfants dans le monde n'est pas un phénomène nouveau : selon l'Organisation Internationale du Travail, on comptait, en 2005, 211 millions d'enfants et d'adolescents âgés de 5 à 17 ans travaillant dans le monde, dont près des trois quarts le font dans des situations dangereuses, par exemple, dans le secteur minier avec des horaires lourds et sans protection sanitaire, ou dans des emplois impliquant la manipulation de produits chimiques et de pesticides, ou encore, dans l'industrie, des travaux nécessitant le maniement de machines et d'outils dangereux.

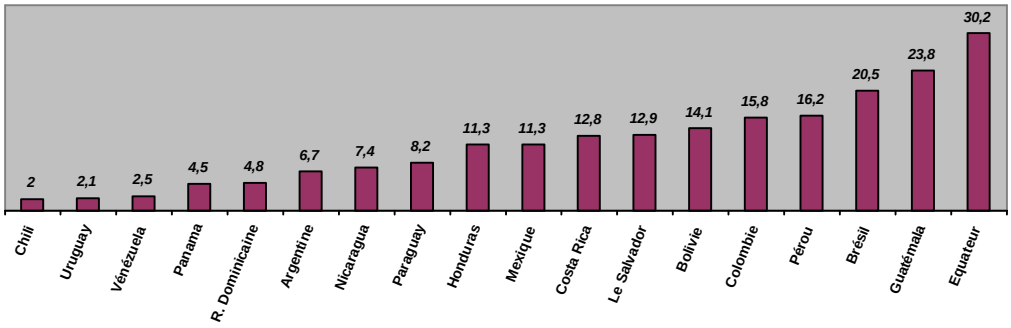
Rien qu'en Amérique du Sud et aux Caraïbes, on dénombre 5,1 millions d'enfants au travail, ce qui représente 2,4% du total mondial, et un nombre non négligeable de ces jeunes sont enrôlés dans ce que l'OIT qualifie de « pires formes de travail des enfants » (voir supra). Dans ces régions, un enfant sur cinq âgé de 10 à 14 ans travaille et, d'après les chiffres relevés par la Fondation Telefónica[10], l'Équateur se trouve en tête de ces pays avec le plus haut pourcentage d'enfants de cette classe d'âge au travail (Voir Figure 4). Ceci pourrait être le résultat d'événements récents : l'instabilité politique des ces dernières décennies, qui a engendré des crises économiques et sociales, et le changement du système monétaire (de notre monnaie, appelée sucre[11], au dollar), qui a provoqué une baisse considérable du pouvoir

[10] La Fondation Telefónica est un organisme privé œuvrant pour l'éradication du travail des enfants et adolescents, en partenariat avec institutions sociales. Elle cofinance ce projet de thèse avec l'UCL.

[11] Du nom du général José Antonio de Sucre, qui a combattu dans les guerres d'indépendance aux côtés de Simon Bolivar.

d'achat de la population, celle-ci étant suivie d'une vague d'émigration vers les USA et l'Europe.

**Figure 4 : Pourcentage d'enfants âgés de 10 à 14 ans qui travaillent en Amérique Latine** (Source: Fondation Telefónica, 2008)




Pour notre pays, selon le « Rapport National sur les résultats de l'enquête sur le travail des enfants en Équateur » de l'OIT en 2005, environ sept cents septante neuf mille enfants et adolescents entre 5 et 17 ans travaillent, soit 21% de cette classe d'âge. Le taux d'emploi augmente avec l'âge (Figure 5), est plus élevé pour les garçons que pour les filles (Figure 6) et plus marqué également en zone urbaine (Figure 7).

**Figure 5 : Pourcentage des enfants et adolescents âgés de 5 à 17 ans qui travaillent en Équateur** (Source: OIT 2005)

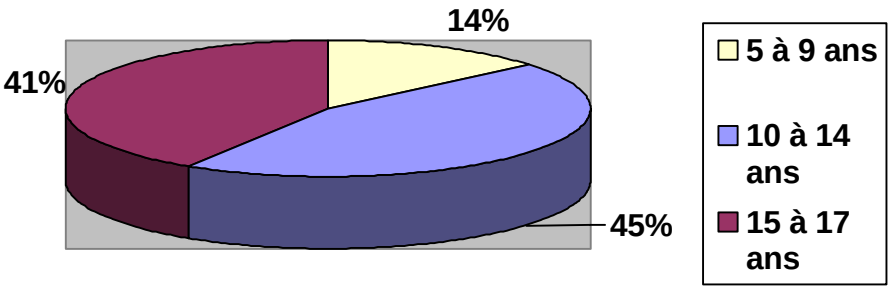
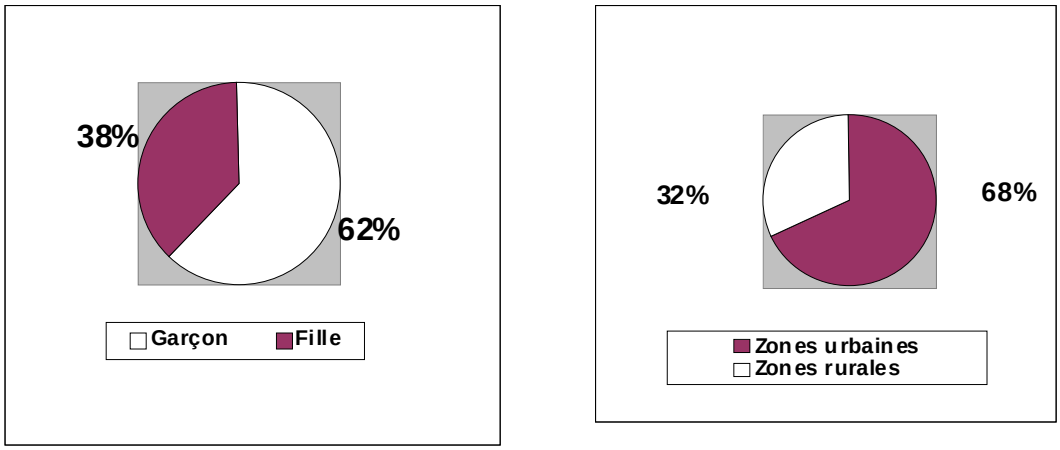



**Figure 6 : Distribution par sexe des enfants et adolescents âgés de 5 à 17 ans qui travaillent en Équateur** (Source: OIT 2005)

**Figure 7 : Distribution par type de résidence des enfants et adolescents âgés de 5 à 17 ans qui travaillent en**

**Équateur** (Source: OIT 2005)




L'Institut National des Statistiques et des Recensements de l'Équateur (INEC), dans sa publication « Una revisión al trabajo infantil y adolescente en el Ecuador » (2007), identifie l'origine ethnique et sociale des mineurs entre 10 et 17 ans qui travaillent (les critères ethnico-sociaux sont établis par les chefs de famille eux-mêmes): chez les citoyens d'origine indienne, 68,4% des enfants travaillent, suivis par les ménages afro-équatoriens où 34,7% des enfants travaillent, 32,7% chez les ménages métis, 28,2% dans les ménages définis comme « blancs » et, enfin les « autres » (28,2%) (Voir Figure 8). Ces taux sont à mettre en relation directe avec les taux de pauvreté respectifs des différentes ethnies et leur situation économique : selon l'INEC (2009), les taux de pauvreté en Équateur sont respectivement de 67,79 pour le groupe indien, 43,28% chez les Afroéquatoriens, 30,78% chez les métis et 27,41% chez les Blancs, soit des chiffres extrêmement proches des % des enfants qui travaillent dans ces populations.

Selon l'INEC toujours, 19% des enfants et des adolescents qui travaillent ne vivent pas avec leur père, 3% proviennent de foyers où la mère est absente et 11% vivent dans des ménages où aucun parent n'habite. Les 67% restants sont des ménages où les deux parents sont présents (Voir Figure 9).

**Figure 8 : Ethnie du chef de famille des enfants/adolescents âgés de 10 à 17 ans qui travaillent en Équateur** (Source: INEC, 2006)

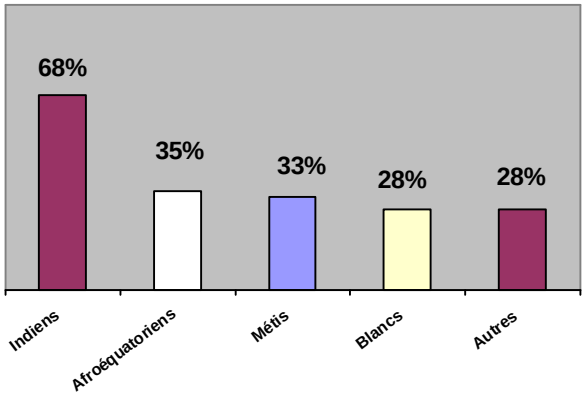
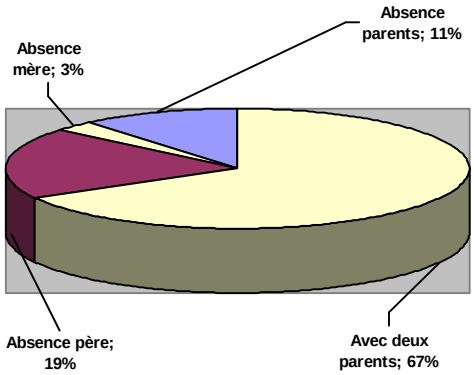
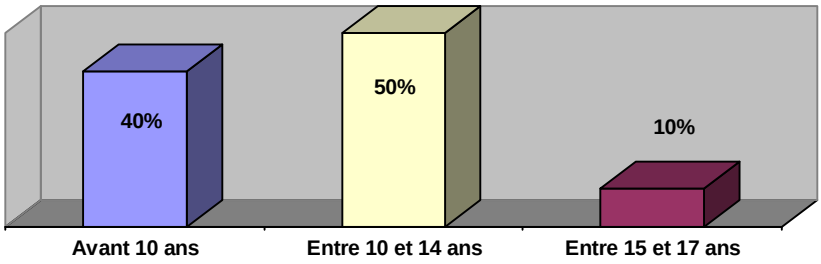



**Figure 9 : Composition familiale des ménages des enfants/adolescents âgés de 10 à 17 ans qui travaillent en Équateur** (Source: INEC, 2006)



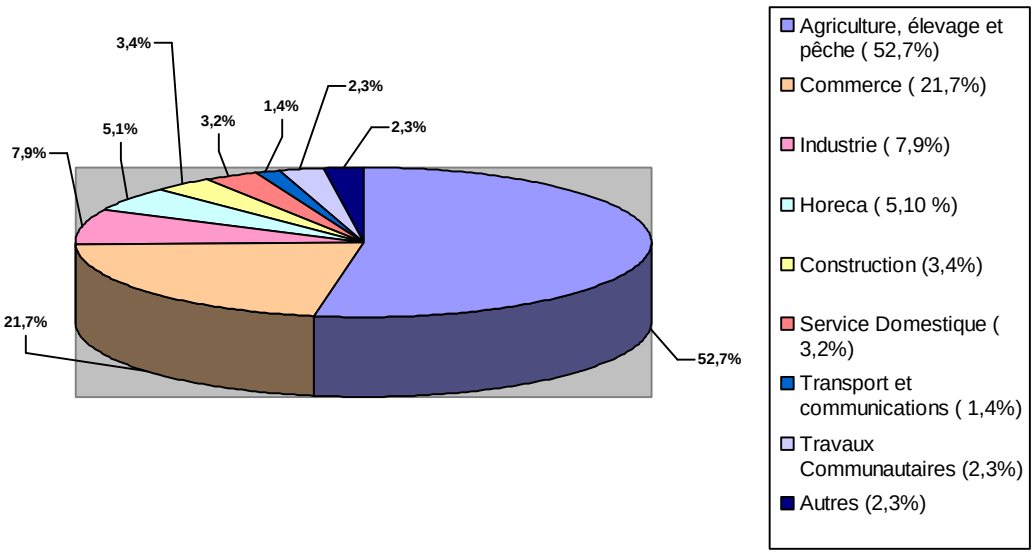

Une grande proportion des enfants commence à travailler déjà avant l'âge de dix ans, si bien que 90% d'entre eux auraient débuté avant 14 ans, c'est-à-dire avant l'âge minimum légal en Équateur, fixé à 15 ans (Figure 10).

**Figure 10 : Âge du début du travail des enfants/adolescents âgés de 5 à 17 ans qui travaillent en Équateur** (Source: OIT, 2005)




En 2006, l'INEC a recensé les différents types de travaux prestés par les enfants : la moitié d'entre eux travaillent dans l'agriculture, l'élevage, ou la pêche (52.7%), l'autre moitié se distribue - principalement - entre le commerce (21,7%), l'industrie (7,9%), l'horeca (5.1%) et le travail domestique (3.2%) (Voir Figure 11).

**Figure 11 : Type d'occupation des enfants/adolescents âgés de 10 à 17 ans qui travaillent en Équateur** (Source: INEC, 2006)




Au niveau des horaires de travail, l'OIT indique qu'en moyenne les enfants et les adolescents déclarent travailler 5 jours par semaine, à raison d'une moyenne hebdomadaire de 30 heures. Cette moyenne est légèrement plus élevée pour les garçons, les résidents urbains, et augmente avec l'âge pour atteindre 37 heures par semaine pour le groupe d'adolescents âgés de 15 à 17 ans. (Voir Figure 12)

Parmi les enfants et adolescents âgés de 10 à 17 ans, l'INEC relève que la très grande majorité d'entre eux effectue leur emploi en journée. Mais il reste encore 7% de ces enfants et adolescents qui prestent dans des emplois à horaires décalés : alternativement en début de journée, en fin de journée ou de nuit (Voir Figure 13).

**Figure 12 : Nombre d'heures de travail prestées par semaine par les jeunes âgés de 5 à 17 ans en Équateur** (Source: OIT, 2005)

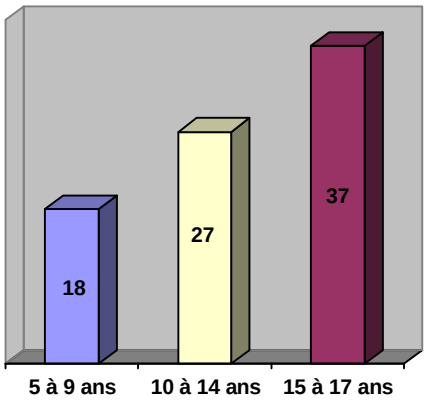
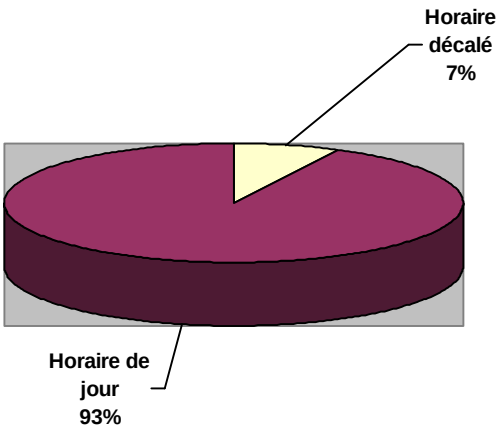
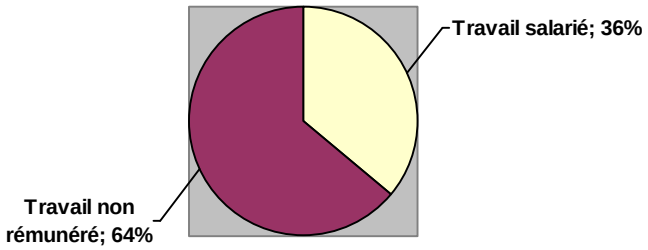



**Figure 13 : Type d'horaire de travail des enfants et adolescents travailleurs âgés de 10 à 17 ans en Équateur** (Source: INEC, 2006)



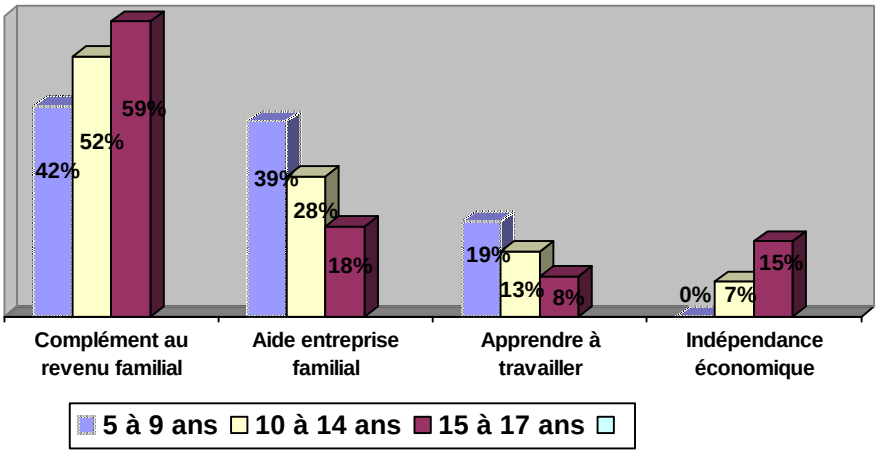
De tous les enfants et adolescents âgés de 10 à 17 ans qui travaillent en Équateur, 64%, soit 483.613 jeunes, sont non rémunérés, tant à domicile que dans des fermes ou sur d'autres lieux de travail. L'estimation se porte à 36% d'enfants/adolescents bénéficiant d'un revenu de leur travail, qu'il soit financier (en « espèces ») ou non monétaires (en « nature » : il peut bénéficier de rétribution en nature comme, par exemple, l'hébergement, la nourriture ou les vêtements (Voir Figure 14).

**Figure 14 : Rétribution du travail des enfants/adolescents âgés de 10 à 17 ans en Équateur** (Source: INEC, 2006)



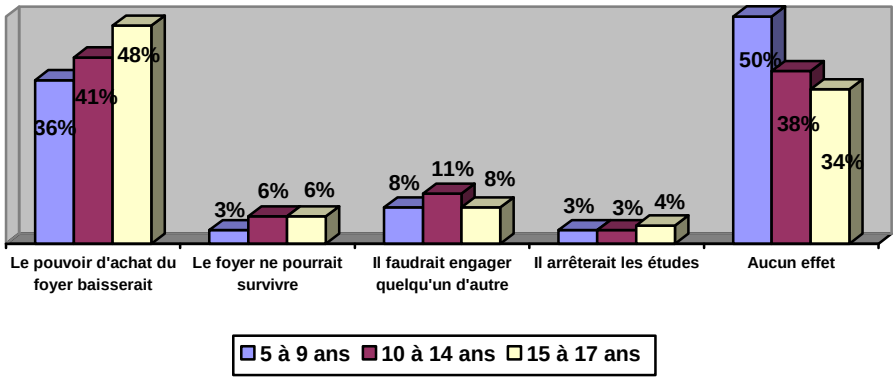

Selon les patrons des enfants et des adolescents, la raison principale de la mise au travail des personnes mineures est l'apport d'un complément au revenu familial (52%). D'autres raisons sont également avancées, comme l'aide au sein d'une entreprise familiale, l'apprentissage préprofessionnel ou l'indépendance économique (Voir Figure 15).

**Figure 15 : Raisons attribuées par des employeurs pour la mise au travail des enfants et adolescents âgés de 5 à 17 ans en Équateur** (Source: OIT, 2005)



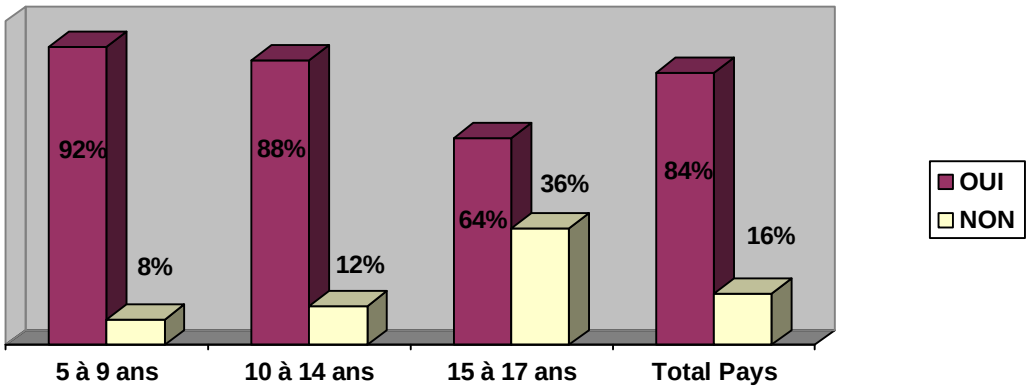
Comment les patrons des enfants et des jeunes travailleurs perçoivent-ils les conséquences pour le foyer de l'arrêt du travail des enfants ? 41.6% d'entre eux estiment que le niveau de vie des ménages baisserait et 5% pensent que le ménage ne pourrait pas « s'en sortir ». D'autre part, 40,6% pensent que le ménage ne serait pas affecté par l'arrêt du travail du jeune. Dans la figure 16, on peut voir ces chiffres détaillés par tranches d'âges de l'enfant/adolescent qui travaille.

**Figure 16: Conséquences pour le foyer familial de l'arrêt éventuel du travail de l'enfant /adolescent (âgés de 5 à 17 ans), selon leurs employeurs** (Source: OIT, 2005)




En ce qui concerne la scolarisation, selon les résultats de l'OIT, 84% des enfants équatoriens âgés de 5 à 17 ans fréquentaient l'école en 2005, sans différence quant au sexe mais bien selon le type d'habitat : ce taux s'avérait sensiblement plus élevé dans les zones urbaines que dans les régions rurales (25% des enfants et des adolescents ne fréquentaient pas l'école face à 9% dans la zone urbaine). La fréquentation scolaire présente une tendance à la baisse avec l'avancée en âge. Les plus grands problèmes de fréquentation sont observés chez les adolescents (Voir Figure 17).

**Figure 17 : Pourcentage des enfants et adolescents âgés de 5 à 17 ans scolarisés en Équateur** (Source: OIT, 2005)



Sur l'ensemble des jeunes travailleurs qui ne fréquentent pas l'enseignement ordinaire, 1 sur 5 a déclaré qu'il n'était pas inscrit à l'école pour pouvoir travailler, malgré l'obligation scolaire qui court jusqu'à la fin des années primaires (Voir Figure 18).

En 1999, l'analphabétisme (défini comme l'incapacité de lire et/ou d'écrire) atteignait 4% chez les adolescents âgés de 15 à 17 ans qui travaillaient. En 2006, ce pourcentage est tombé à 1,8%, contre un taux d'analphabétisme de 1,1% chez les adolescents de même âge qui ne travaillaient pas (Voir Figure 19).

**Figure 18 : Enfants et adolescents âgés de 5 à 17 ans scolarisés, selon leur statut d'emploi, en Équateur** (Source: INEC, 2006)

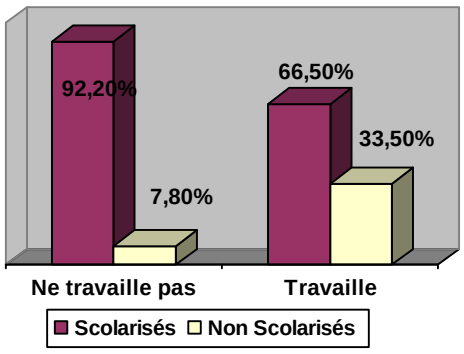
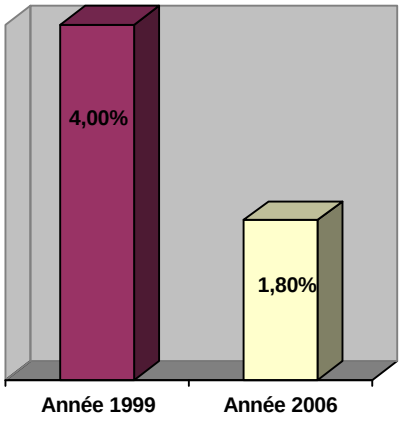



**Figure 19 : Taux d'analphabétisme chez les enfants de 15 à 17 ans qui travaillent, pour les années 1999 et 2006, en Équateur** (Source: INEC, 2006)




Ainsi que nous pouvons le constater à la présentation de ces différents chiffres, si l'Équateur dispose d'un important dispositif légal (normes et lois) relatif à la scolarisation et au travail des enfants, la réalité du pays reste encore complexe et loin de respecter strictement ce dispositif. La concrétisation des lois promulguées en actes et dispositions dans la vie quotidienne reste encore une étape à accomplir.

## 3. Le projet de thèse : l'étude du sens du travail dans la vie psychique des enfants/adolescents en Équateur

Dans les paragraphes qui précèdent, il a été clairement mis en évidence l'existence d'une incohérence entre le contenu des lois du pays quant au travail des enfants et la réalité des pratiques, qui montre que le travail des enfants reste très prédominant, surtout chez les plus âgés d'entre eux. Les enquêtes (cf. figure 16) montrent que l'arrêt du travail des enfants pourrait n'avoir pas de conséquences majeures pour la vie de la famille chez plus d'un tiers des ménages, surtout chez ceux dont les enfants sont très jeunes (50%), et que, s'il y a un réel effet sur le pouvoir d'achat de la famille, le travail des enfants n'est pratiquement jamais vraiment indispensable (seulement 6% ou moins des familles ne pourrait survivre). En témoignent aussi certaines données (cf. figure 17) qui montrent que la scolarisation reste très

présente chez les plus jeunes des travailleurs et diminue progressivement avec l'avancée en âge. S'il y a un réel apport de confort de vie pour les familles, il ne peut justifier à lui seul le maintien des pratiques de travail des enfants/adolescents et la tolérance des autorités à ce sujet. Le travail des enfants pourrait faire partie d'un processus plus large de construction sociale, d'intégration familiale, voire de structuration psychique même des enfants (cf figure 15). Si nous prenons un autre regard, le travail des enfants peut revêtir des caractéristiques positives de construction du lien humain, de l'appartenance sociale, de l'identité personnelle, de la structuration psychique même, ce bien sûr dans le contexte spécifique du fonctionnement social en Amérique du Sud. Ces aspects pourraient, entre autres et en plus de son utilité financière réelle, intervenir dans l'explication des résistances observables des peuples d'Amérique Latine à obéir aux nouvelles lois rendant illégal le travail des enfants.

La fonction du travail des enfants/adolescents, lorsqu'elle est considérée strictement dans le cadre du discours des droits humains, celui de l'abolition simple du travail au nom des lois et de la dignité, revêt donc un aspect restrictif dans la mesure où la problématique est pensée hors du contexte de vie des personnes, hors compréhension du social et du psychisme de l'enfant. S'il faut se méfier de la position simpliste de la nécessaire éradication du travail des enfants par la promulgation de lois, il faut tout autant se garder de celle d'en faire valoir exclusivement les aspects socio-familiaux comme pouvant légitimer ces pratiques : les deux réalités s'intriquent et le champ totalement inacceptable reste celui de l'abus, de ce qui a été décrit plus haut comme les « pires formes de travail », précisément celles qui ne revêtent aucune fonction positive ou structurante, que ce soit sur le plan social ou psychique.

Hors du cadre des abus, dans un contexte de travail des enfants et adolescents que l'on pourrait qualifier d'« habituel », il ne reste pas moins que le travail des enfants/adolescents s'exerce dans un espace mental paradoxal : l'interdiction par les lois combinée à leur non respect admis par les autorités (tolérance réelle des pratiques de travail) crée une coupure entre ces enfants, ces familles, et la culture au niveau des lois qui régissent la société dans laquelle ils évoluent. Une société se doit de représenter un ordre de fonctionnement défini, des normes et règlements préétablis, qui donneront des repères au niveau de la façon d'agir à ses membres. Mais au sein de l'Équateur actuel (comme dans les autres pays d'Amérique Latine), c'est justement cela qui fait défaut. Rien ne marche comme on l'attend, les normes, les règles restent au niveau du papier, et, dans la réalité, ce sont d'autres normes et règles qui régissent le fonctionnement social. Pour ces enfants qui sont délibérément introduits dans un monde des adultes (le travail) avant l'âge légal pour cela, et qui le savent, n'y a-t-il pas pour eux aussi deux réalités sur le plan psychique: l'une où on trouve leurs droits écrits sur papier, et l'autre, la réalité de la rue ? Y a-t-il un lien entre l'expression des symptômes relevés par les institutions de terrain (violences, etc.) et l'imposition de cette situation psychique ?

La problématique est complexe, un seul point de vue serait réducteur. Notre proposition est celle d'apporter une autre vision, de trouver des réponses « autres », à l'aide de l'épistémologie psychanalytique et plus exactement en utilisant la notion de transitionnalité, concept travaillé par plusieurs auteurs, et dont nous retiendrons essentiellement la proposition d'espace transitionnel de Donald Winnicott.

Pour Winnicott, cet espace transitionnel constitue une sorte de troisième espace entre la mère et le bébé : ni extérieur ni intérieur, ni dehors ni dedans. Cet espace permet à l'enfant d'oser une séparation en respectant ses propres rythmes. Ce lieu comporte une connotion de ludique, de souple, de « tiers », c'est-à-dire, un « entre deux ». La psychanalyse a repris ce concept winnicottien et l'a étendu à d'autres situations et espaces, ainsi que l'ont également fait d'autres sciences sociales.

Nous reprendrons cette notion pour l'utiliser dans notre travail et nos élaborations par rapport aux enfants travailleurs et leurs familles. Nous allons proposer aux enfants et adolescents un travail psychique, utilisant ce concept de la transitionnalité, qui vise à une consolidation de leur identité, qui puisse leur donner une consistance suffisante pour pouvoir passer à d'autres choix dans leur vie, dont la scolarisation. Pour cela, nous avons créé des « dispositifs de travail psychologique », qui proposent diverses alternatives de travail (individuel, familial, de groupe) pour accéder à cette aire transitionnelle. Nous croyons que cette proposition autre peut venir leur servir comme appui à la recherche d'alternatives de vie, leur permettre d'opérer un choix qui vienne directement d'eux et non de devoir souscrire à des directives imposées par l'extérieur.

Pour pouvoir travailler cette notion et nos questionnements au niveau de la pratique et, en même temps, répondre aux demandes institutionnelles du terrain, notre travail a suivi deux axes principaux: celui de la recherche-action et celui de la clinique psychanalytique. La recherche-action est venue nous aider à construire un travail à plusieurs, à tenir compte et utiliser les ressources et enseignements des réalités du terrain et à nous montrer, in fine, que les résultats sont plus valables à long terme quand ce sont les acteurs de terrain eux-mêmes qui s'approprient et s'immergent dans le travail de co-construction.

La psychanalyse est la référence théorico-clinique de notre travail. Les interventions, les entretiens, les « dispositifs psychologiques », la position des chercheurs, entre autres, ont été marqués par cette théorie. Proposer un travail psychanalytique traditionnel n'était pas possible dans le cadre de notre travail, mais penser à des interventions sur base psychanalytique avait tout son sens à notre avis. Les rencontres entre enfants/adolescents qui travaillent et psychologues ne pouvaient évidemment s'envisager dans un cadre traditionnel d'entretiens psychologiques individuels organisés dans un cabinet professionnel. Il fallait aller à la rencontre de ces jeunes, dans leur environnement de vie et pouvoir trouver des enfants/adolescents susceptibles de participer à ces entretiens. De surcroît, si notre réflexion est juste, il n'était pas possible de mettre les familles et l'entourage des enfants à l'écart de ce travail, dans la mesure où ils sont directement les représentants des questions de lois et impliqués dans les liens psychiques initiés par la mise au travail de leurs enfants. Enfin, les institutions qui luttent pour la réinsertion scolaire des enfants/adolescents mis au travail sont, elles aussi, constitutives de la représentation psychique en ce qu'elles sont les initiatrices de la mise en question de la légitimité des pratiques. C'est pourquoi ce travail de thèse a mis sur pied un projet de prévention et de construction de moyens, à travers de dispositifs de travail psychologiques, pour faire face aux difficultés psychologiques présentes chez les enfants/adolescents qui travaillent, et qui viennent perturber leur développement, tant au niveau personnel que scolaire ou familial, et tout le déroulement de ce travail va se réaliser au sein d'institutions qui travaillent à la réinsertion scolaire des enfants travailleurs et en collaboration avec les intervenants de terrain et les familles. Le lecteur trouvera donc décrits ici la mise sur pied, l'analyse et les conclusions d'un travail psychologique, basé sur les fondements épistémologiques de la psychanalyse effectué avec des personnes appartenant à des groupes dits « défavorisés » ou « difficiles ».

Nous postulons que la problématique du travail des enfants ne trouve pas son origine uniquement sur des difficultés d'ordre économique ou sur la pauvreté, ainsi que l'explication sociale le présente. Nous sommes convaincue que d'autres éléments y sont à l'œuvre, qui appartient à la réalité psychique, les liens affectifs et les dynamiques familiales des enfants et familles qui se trouvent immergés dans cette problématique. Le travail de thèse va donc s'intéresser au rôle du travail dans le fonctionnement psychique des enfants et adolescents qui travaillent en Équateur et à sa fonction dans la structuration des liens familiaux et sociaux.

Nous allons donc proposer des espaces de travail psychologique sur base psychanalytique, des espaces transitionnels où les enfants, parents et intervenants pourront traiter ces questions d'une autre façon : en parlant et en écoutant. Des espaces construits à plusieurs et qui peuvent être une alternative « autre », un « tiers » pour travailler la problématique du travail des enfants. Tout ceci non comme une réponse immédiate à une demande institutionnelle, mais comme une proposition d'un travail de construction à plusieurs entre institutions, intervenants, enfants, parents et psychologues.

En effet, sur le terrain, nombre d'institutions non gouvernementales travaillent, sur base des fondements socio-juridiques, à réaliser la concrétisation des lois sur le travail des enfants dans la vie quotidienne. Notre réflexion fut initiée par les difficultés rencontrées dans ce travail de terrain: l'idée de proposer un travail psychologique avec les enfants/adolescents qui travaillent est née en 2005, lors d'une conversation informelle que nous avons eue avec María Augusta Proaño, la coordinatrice de Proniño[12], un organisme privé qui finance des programmes de réinsertion scolaire pour jeunes travailleurs. Elle se montrait préoccupée par rapport à certaines difficultés vécues par des intervenants de terrain avec les enfants/adolescents et les familles avec qui ils travaillaient. Mme Proaño faisait là référence à des enfants violents, agressifs, « difficiles » ou en décrochage scolaire, mais également à des jeunes ayant effectué des tentatives de suicide, à des familles déstructurées, des cas d'incestes et d'abus sexuels, de violences familiales, des adolescents insérés dans des « gangs » entre autres. Autant de problèmes vis-à-vis desquels ils se sentaient démunis et pour lesquels ils ne trouvaient pas de voie d'accès possible pour rejoindre ces jeunes : ce type de situation présente hélas un caractère de gravité et de chronicité qui rend les intervenants de terrain impuissants à obtenir des améliorations stables.

Mme Proaño se demandait s'il y avait une façon de prévenir ou d'aborder ces difficultés, qui clairement empêchaient les enfants de se développer au niveau personnel, scolaire et familial, et de quelle façon envisager une intervention concrète auprès de ces enfants et de leur famille : Comment faire face à ce genre de problèmes ? Que faire avec les difficultés qui dépassaient les institutions et les intervenants? Quel chemin suivre pour pouvoir gérer les situations difficiles au niveau de la santé mentale? Est-ce qu'il y avait un moyen de faire en sorte que la psychologie puisse venir soutenir et épauler le travail des institutions ? Il apparaissait assez clairement que le type d'intervention qui semblait pouvoir répondre à ces difficultés était de nature psychologique, et Proniño était prêt à discuter un projet innovant avec un professionnel de la santé mentale.

Il est rapidement apparu qu'un projet au niveau de la santé mentale pouvait être mis en place. Mais la difficulté était de pouvoir penser ce projet de telle façon qu'un versant de recherche puisse y être intégré et de l'organiser dans une configuration permettant d'associer, de façon opérationnelle, un travail psychologique de type psychanalytique au travail socio-pédagogique des institutions de terrain : toutes options qui allaient requérir des modalités de travail spécifiques, adaptées aux particularités structurelles et aux exigences sociales locales.

C'est à l'aide d'une méthodologie née au milieu du XXème siècle et appelée « recherche-action (RA) » qu'une réponse va être donnée à cette difficulté : méthodologie déjà pratiquée en Amérique Latine par les organismes privés et publics en réponse aux problématiques d'injustice sociale, de pauvreté ou du développement social. Nous allons ci-dessous présenter une explication théorique du concept, décrire son utilité et les champs d'application déjà existants dans les mouvements sociaux et de défense des droits humains en Amérique du Sud, de façon à mieux introduire le contexte dans lequel notre projet de thèse,

[12] Programme Social de la « Fondation Telefónica »

l'étude du sens du travail dans construction psychique des enfants/adolescents en Équateur, a pris place.

## 4. La recherche-action : une méthodologie pour le travail de thèse

> « L'origine d'une recherche-action est, le plus souvent, la rencontre entre une volonté de recherche et le désir de changement d'une institution. » *(Liu, 1997, p. 148)*

La recherche-action est une méthodologie particulièrement utile à la recherche de réponses aux questions sociopolitiques. Elle a beaucoup été utilisée en Amérique du Sud dans les sciences sociales. Son émergence n'est pas indépendante de contextes politiques et économiques particuliers.

En effet, à la fin des années 1960, la montée des luttes populaires en Amérique latine et une nouvelle vision idéologique de tendance de gauche ont produit une série de reformulations dans les sciences sociales. Le prétendu caractère apolitique et a-idéologique des sciences sociales ainsi que la déception face aux résultats et au peu d'impact des méthodes classiques de recherche ont conduit à l'émergence de nouvelles propositions méthodologiques, dont celle de « recherche-action participative » (RAP). Ce mouvement, initié par Kurt Lewin, a pour concept fondateur la notion de processus participatif et démocratique dans la conduite de la recherche, qui est dès lors menée avec la population locale, de la collecte d'informations à la conclusion, en passant par l'analyse, la conceptualisation, la planification, l'exécution et l'évaluation. Ce changement méthodologique a brisé le mythe de la recherche statistique comme méthode seule détentrice d'une légitimité scientifique, et a fait valoir que les connaissances nouvelles issues de ces recherches ancrées dans l'exercice du travail de terrain peuvent conduire à des découvertes et des résultats observables, mesurables et potentiellement ré-injectables dans le champ des pratiques sociales. Notre travail s'inscrit dans cette méthodologie, nécessaire à sa réalisation pratique et répondant au contexte sociopolitique particulier existant en Équateur au moment de sa mise en place. En effet, le pays traversait une période difficile, d'instabilité politique et de difficultés économiques engendrées par la vague d'émigration consécutive à la grave crise économique de 1999 : l'imposition du système de dollarisation a eu de telles répercussions sur la vie des familles qu'il a obligé une partie de la population à s'expatrier vers d'autres continents, c'est-à-dire l'Europe et les Etats-Unis. Depuis, la situation politique est restée difficile, le pays ayant changé de président huit fois entre 1997 et 2007 (avec une moyenne de 14 mois par période présidentielle) : cette époque a vu surgir d'importants mouvements sociaux, axés sur la défense des Droits de l'Homme et de l'Enfance, qui ont soutenu divers projets et produit des résultats marquants. Le travail de ces institutions, qui a commencé dès les années 80, a pris ainsi une place appréciable dans le contexte social du pays.

### *Le concept de « recherche-action », origine et légitimité*

Si on considère généralement Kurt Lewin comme l'inventeur de la recherche-action, parce qu'il a été le premier à promouvoir cette nouvelle méthodologie, conforme à ses orientations épistémologiques, et à utiliser le terme « action research » (Liu, 1997), nous pouvons relever cependant que trois mouvements constitutifs du phénomène de la recherche-action sont apparus presque simultanément, tant dans le monde anglo-saxon qu'en France :

1. En 1933, Kurt Lewin fuit le nazisme et émigre aux Etats-Unis où il décide de passer de la recherche expérimentale en laboratoire à une pratique de recherche sur le terrain.

Son travail de l'époque portait sur les habitudes alimentaires de certaines populations, dans le but de pouvoir utiliser au mieux la nourriture disponible, raréfiée dans le contexte de privations dues à la guerre ; il met en place un dispositif de travail de groupe, sous forme d'ateliers. Il mourra malheureusement avant de pouvoir finaliser une véritable recherche-action, mais il aura initié la première transition entre recherche fondamentale et recherche de terrain.

2. Le travail de la Tavistock Clinic du type recherche-action commence à l'époque de la seconde guerre mondiale, lorsqu'une équipe de psychiatrie sociale est créée dans l'armée britannique. Un des ses membres est Wilfred Bion, qui, pressé par les circonstances de traiter davantage de patients dans le service de psychothérapie, propose l'idée de travailler avec eux en groupe. Ces travaux seront à la base de programmes concernant la sélection du personnel, les névroses de guerre et la réadaptation de prisonniers.
3. En 1941, en France, François Tosquelles dirige un asile d'aliénés en Lozère. La guerre engendre une suspension du financement, alors au lieu de fermer l'institution, il envoie ses patients travailler dans le village le plus proche. Au fur et à mesure que le temps passe, il perçoit des changements positifs chez les malades. Cette constatation sera à la base du mouvement d'analyse institutionnelle, qui adoptera la recherche-action lewinienne comme démarche de recherche.

Ce mouvement s'est développé à l'époque de la 2ème guerre et de l'après guerre car il était impératif de pouvoir donner des réponses aux questions importantes de la réalité quotidienne d'alors, ainsi que le décrit Michel Liu:

> Dans chaque cas, des chercheurs placés dans un contexte de changement radical de leurs conditions de vie sont confrontés à un problème ayant pour eux, des enjeux très élevés. Ne disposant pas d'une solution connue, ils utilisent leurs savoirs pour inventer des cheminements en vue de résoudre leur problème et s'aperçoivent après un certain temps que la mise en œuvre de ces actions leur a ouvert des perspectives inattendues et leur a permis d'élaborer des nouvelles connaissances (1999, p. 22).

Davantage systématisées depuis les années cinquante, les recherches-actions se sont alors heurtées à la difficulté d'acquérir une légitimité scientifique aux yeux de la recherche fondamentale, jusqu'alors considérée comme seule valide par les milieux scientifiques et académiques. Ce sont les nombreux et pertinents réalisations et résultats de ces recherches, tant sur le terrain (milieu social et institutionnel) qu'au niveau des contributions originales aux corpus théoriques qui lui ont finalement acquis la reconnaissance des autorités scientifiques.

Nous allons consacrer une brève réflexion à cette question, qui n'est pas sans importance quant à la validation scientifique qui pourra être reconnue à nos travaux de thèse.

La question de la légitimité

Dans le milieu de la recherche, des positions divergentes existent entre d'une part, la recherche « fondamentale », dite « scientifique », et, d'autre part, la recherché sur le terrain, qualifiée de « recherche-action ». Dans le secteur des sciences humaines, de nombreux débats quant aux légitimités respectives de ces deux méthodologies ont eu lieu entre chercheurs dits « théoriques » (expérimentation en laboratoire, etc.) et chercheurs « de terrain » (qui réalisent des interventions directes dans le milieu) Ainsi, par exemple, Jaques Ardoino (2003) relève que, pour les adeptes de la recherche dite fondamentale :

> L'expression « recherche-action » est un scandale. Il ne faut pas oublier que la fin du siècle dernier est l'époque du positivisme triomphant. On raffole des faits et on se méfie de la subjectivité ; l'objectivité est une valeur prioritaire, primée, privilégiée, comme l'illustre une formule bien connue : « On ne peut pas à la fois être au balcon et se regarder passer dans la rue » (p. 41).

Les spécialistes en méthodologies de recherche ont tenté de sortir de l'impasse créée par l'opposition mutuellement disqualifiante de ces deux axes de travail et de trouver une voie de coexistence pacifique entre les différentes formes de recherche par une reconnaissance différenciée de leurs objectifs et utilités respectives, ainsi que l'un de ces auteurs, Jean-Marie De Ketele, le formule particulièrement clairement en quelques lignes:

> Les chercheurs qui se qualifient de « fondamentalistes » regardent avec dédain leurs collègues qui « descendent » sur le terrain pour faire de la recherche-action : pas de dispositif de recherche, aucun contrôle des variables, pas ou peu de mesures, peu d'attention à la validité et à la fiabilité… ! Ces collègues à leur tour leur envoient un dédain aussi hautain : nous sommes les seuls à connaître la « vraie » réalité, « nous étudions les phénomènes dans leur complexité et nous ne découpons pas la réalité en tranches », « le chercheur doit expliciter son référentiel et non pas se retrancher derrière une pseudo-neutralité » … ! Ce dialogue de sourds est un faux débat. Si on considère que des types de recherche différents revêtent des fonctions et des exigences différentes, si on admet que chaque type de recherche doit être pensé et réalisé pour remplir une fonction prioritaire bien précise, mais secondairement elle peut occasionnellement remplir d'autres fonctions, alors on doit reconnaître l'utilité et la noblesse de chaque type de recherche (1996, p. 89).

La « recherche-action » dispose donc de son propre cadre de travail, ses techniques opératoires et ses fondements épistémologiques, dont elle postule qu'ils donnent des bases solides pour les différents travaux qui vont se mettre en place suivant sa logique. Même si la nature participative du travail était implicite dans la formulation même, sa qualité particulière de « participative » y est spécifiquement mentionnée à partir des années 80, où le terme devient « Recherche-Action Participative (RAP) », ne laissant plus aucune ambiguïté sur l'action transformatrice elle-même comme faisant partie intégrante du processus de recherche (Ander Egg, 2004).

La principale spécificité est le fait qu'elle ne peut se résumer à un axe méthodologique univoque ou même juste systématisé, comme en témoigne déjà sa double dénomination : elle comporte deux référents (praxis et élaboration théorique), indique leur (inhérente) articulation dans la démarche de recherche, l'ensemble visant à construire un champ de pensée dans l'optique d'engendrer un changement précis dans le monde réel :

> Cependant, depuis plus d'un demi-siècle, cette approche spécifique aux sciences sociales a permis de relier action et recherche par un trait d'union. Ce trait est un élément important pour exprimer l'intention de conduire une action délibérée […] de recherche ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations (Mesnier & Missote, 2003, p. 9).

Liu souligne l'importance de cette double dénomination :

> Le critère de dénomination a pour nous l'avantage de discriminer entre les démarches qui se veulent résolument duales, c'est-à-dire celles qui poursuivirent à la fois l'étude et la transformation de la réalité étudiée, et celles qui ne veulent avoir qu'une seule finalité, qu'elle soit d'action ou d'étude (p. 19, 1997).

Mais la catégorisation des études dans l'une ou l'autre de ces démarches n'est pas toujours simple, car dans le corpus même des recherches-actions s'observent diverses tendances et/ou champs de travail qui d'une façon ou d'une autre peuvent recevoir cette « appellation » mais ne se ressemblent pas et ont peu d'éléments en commun, ce qui complique considérablement la tâche des chercheurs :

> D'une part, on peut remarquer partout l'élasticité de la notion de R-A (comme une résistance à stabiliser une définition) ; même celle que nous avons proposée (une action délibérée, visant un changement dans le monde réel, engagée sur une échelle restreinte, englobée par un projet plus général et se soumettant à certaines disciplines pour obtenir des effets des connaissances ou/et de sens) recouvre une grande variété des formes, des enjeux, dans chaque secteur (Dubost, 1988, p. 44).

Liu (1997), devant la difficulté soulevée par son confrère, propose d'affiner le concept :

> De ce fait il existe une conception extensive : serait recherche-action toute démarche qui modifie un tant soit peu ce qu'elle étudie ; cette définition pourrait alors englober presque toutes les recherches et tous les projets réalisés à ce jour ; et une conception restreinte, voire partisane : serait recherche-action ce qui se réalise dans tel courant, dans telle école de pensée (p. 19).

Il propose, lui, une définition plus générale et conciliatrice de ces extrêmes : «nous avons choisi un moyen terme reposant sur deux critères explicites. Nous avons considéré qu'était recherche-action, toute étude qui se proclamait comme telle, et qui reconnaîtrait à Kurt Lewin l'origine de la formulation de la démarche » (1997, p.19).

## *Champs d'application de la méthodologie RA*

En Amérique du Sud, nombreux ont été les champs où la recherche-action s'est développée, depuis 1977, année du Colloque mondial sur la recherche-action et l'analyse scientifique qui s'est tenu à Cartagena (Colombie), où s'est initié le développement de la RAP en tant que méthodologie de recherche participative, de transformation de terrain engagée dans la praxis populaire. Ses principales références sont l'éducation populaire, la théologie de la libération, la sociologie du développement, le travail communautaire et les influences de la psychologie sociale appliquée à la fin des années 70.

Les principales contributions de la RAP ont été faites dans le cadre du développement des mouvements populaires des années 80 où cette méthode a commencé à être utilisée non seulement pour analyser les problèmes sur une petite échelle dans les zones rurales mais aussi pour des problématiques plus complexes telles que le développement urbain, les problèmes régionaux, la santé publique, l'histoire de la ville, la lutte contre la pauvreté et les inégalités sociales[13]. Un des représentants et fondateurs de la RAP en Amérique du Sud est le sociologue colombien Orlando Fals Borda, qui la concevait dans le cadre d'une vision politique de gauche, associée à l'idée d'une revendication des classes populaires envers les classes riches du pays. Il a fait le lien, à l'intérieur de la RAP, entre la politique, la recherche, le pouvoir et les luttes de classes sociales en Amérique du Sud. Fals Borda prend les éléments de la RAP (recherche et action) pour les rapprocher du peuple, dans l'idée qu'un changement (une révolution) puisse avoir lieu : « (…) le savoir académique plus le savoir et la sagesse populaire peuvent se traduire par un savoir scientifique total de nature révolutionnaire (et peut-être un autre paradigme) qui détruise le précédent monopole injuste des classes »[14] (Fals Borda, 2008, p. 525).

Dans le **domaine de la coopération au développement**, les techniques RAP ont été appliquées avec succès par les ONG et d'autres organismes dans des domaines tels que les coopératives, l'agriculture et l'éducation des adultes. Dans les années 1990 et 2000, la RAP a continué à promouvoir les approches participatives dans des secteurs très variés tels celui de l'éducation et de l'intervention sociale avec les groupements de quartier, les immigrés, les malades du SIDA, du développement local et de l'alphabétisation, soulignant sans relâche la nécessité d'associer chercheurs, avocats et travailleurs sociaux avec les personnes impliquées, de systématiser les expériences populaires, de socialiser et de démocratiser les connaissances et l'expertise acquises dans une recherche (Ander Egg, 2004).

---

[13] Un des représentants de ce mouvement était le brésilien Paolo Freire, qui affirme en 1968, dans son livre « La pédagogie de l'opprimé » que les pauvres sont capables d'analyser leur propre réalité. Cette perspective a contribué à une redéfinition du travail social avec les groupes vulnérables et à une expansion de l'éducation des adultes et de l'éducation populaire (Ander Egg, 2004).

[14] Notre traduction. Texte original en espagnol: "(…) el conocimiento académico mas el conocimiento y la sabiduría popular pueden resultar en un conocimiento científico total de naturaleza revolucionaria ( y tal vez otro paradigma) que destruya el anterior monopolio injusto de clases."

**Dans le champ de la psychologie communautaire**, cette discipline a, rappelons-le, été fondée aux États-Unis par des psychologues qui cherchaient à surmonter les limites rencontrées par l'utilisation de la psychologie clinique traditionnelle (paradigme « maladie-et-cure ») dans la promotion de la santé mentale (étendre la pratique à un segment plus large de la population et davantage dans une approche préventive), ce qui a mené aux pratiques innovatrices de psychologie proposées par Seymour B. Sarason, Edward Seidman et Julian Rappaport en 1974, entre autres. La psychologie communautaire privilégie la prise en compte des phénomènes de groupes, de collectifs ou de communautés fondées sur des facteurs sociaux et environnementaux afin d'entreprendre des actions visant à améliorer les conditions de vie des personnes. La méthodologie employée privilégie une approche territoriale, participative pour les personnes impliquées dans les processus d'intervention, en essayant de générer des changements à long terme dans les systèmes environnementaux dans lesquels ces groupes sont incorporés (Montero, 1984). En Amérique du Sud, les professionnels ont assisté à un important développement de la psychologie communautaire suite aux critiques portées à l'encontre de la domination d'une psychologie trop théorique à l'écart de l'étude réelle des problèmes de développement et de justice sociale. Cela a engendré une ouverture fortement orientée vers le terrain et une attention spécifique pour le contact direct avec les situations précaires. Parmi ses figures les plus représentatives, nous pouvons citer Maritza Montero, Irma Serrano Garcia, Gerardo Marin et Ignacio Martín-Baró (SJ), entre autres.

**La recherche-action dans le champ de la santé mentale**

Bien que la psychologie communautaire ait eu une présence marquée dans certains pays d'Amérique latine comme le Mexique, le Venezuela, El Salvador, Porto Rico, l'Argentine, le Pérou, l'Uruguay et le Chili, ses interventions au niveau de la santé mentale en Équateur ont été plus rares et se sont généralement effectuées dans les cadres épistémologiques traditionnels de la psychologie et de la psychiatrie. Les quelques projets de psychologie communautaire parrainés par l'État ont eu de surcroît une durée de vie limitée, faute de soutiens financiers pérennes. Les quelques propositions de travaux psychologiques visant la population provenaient d'institutions privées et d'ONG internationales et, malheureusement, jusqu'à présent, la formation d'un réseau national de santé mentale qui puisse intervenir dans les politiques publiques n'a pas été possible (les contributions de ce secteur ont été de durée limitée et sans planification à long terme). Parmi les recherches unissant Europe et Amérique Latine à travers « le Réseau belgo-latino-américain pour la santé mentale » (Codapsy-Reblasam), nous pouvons citer :

- Une recherche-action menée à Lima, au Pérou, par Dwight Ordóñez sur les enfants des rues en 1994.
- Une recherche-action sur «le jeune toxicomane» menée par le Prof Augusto Pérez à Santa Fe de Bogota, Colombie.
- En Équateur, une recherche-action de la Fondation Famille par Miguel Cardoso, Jean-Yves Hayez et Jorge Serrano sur les enfants et les difficultés d'apprentissage à la ville de Riobamba entre 1995 et 2000.
- Une recherche-action à Cochabamba, en Bolivie, à l'Universidad Nacional Mayor de San Simon, par le Prof Rolando Ewel, sur le thème de la migration et dénutrition. (1995-2000)

D'autres travaux de recherche-action gérés par des professionnels ou des institutions privées et publiques ont été aussi mis en place. Par exemple, Jean-Claude Métraux (pédopsychiatre suisse) a également effectué des travaux au Nicaragua à la fin des années 80.

Son travail s'intéressait à la mise en place d'une prévention auprès des familles en crise familiale ou sociale. C'était un programme visant à renforcer les compétences des non-professionnels, dans le domaine psycho-social, pour des tâches de promotion de la santé mentale infantile» (Métraux, 1993, p. 220).

**La psychanalyse,** quant à elle, s'est étendue en Amérique du Sud (surtout en Argentine et au Brésil) à partir de la migration des psychanalystes européens fuyant la Seconde Guerre Mondiale. En dehors de ces deux pays, d'importants groupes psychanalytiques se sont développés au Chili, en Uruguay, au Mexique et en Colombie. Ce paradigme est venu répondre dans la région à une série de mouvements sociaux et de pensées de l'époque ainsi que Nestor Braunstein l'explique: « La révolution cubaine, la guerre du Viêt-Nam et Vatican II, les grandes figures de la pensée structuraliste, le Mai 1968 français, Marcuse, Che Guevara et Cohn-Bendit, tout cela s'associa pour conférer à la psychanalyse argentine, uruguayenne, chilienne, mexicaine, etc., l'aura d'une présentation du monde et d'une confrontation au monde sans rivale »(2007, p. 426).

A l'heure actuelle, en Amérique du Sud, il y a quelques démarches (à visée sociale) utilisant l'épistémologie psychanalytique. Nous pouvons noter :

- Au Brésil, la « Casa da Árvore», centre situé dans les favelas et qui travaillent selon la méthodologie de la Maison Verte de Françoise Dolto, ainsi que Lulli Milman, psychanalyste et directrice de l'institution, l'explique:

  Quand nous avons choisi une favela pour être notre lieu de travail, nous avons marqué la première grande différence entre nous et la Maison Verte parisienne. Ce choix dit, très clairement, l'intention d'une intervention dans le champ social. Nous avons choisi un segment de la population déjà isolé géographiquement et socialement, qui se caractérise par un pouvoir d'achat réduit, un faible niveau de scolarité et, plus que tout, est soumis à des niveaux de violence absurdes, avec des codes de loi et de conduite assez spécifiques [ ] dans ce cadre, se génèrent naturellement de plus grandes impasses dans le processus d'humanisation des enfants (L. Milman cité par Pingault, 2004).

- En Colombie, Tania Roelens (psychanalyste) travaille également avec des populations à haut risque, ici, les enfants des rues. Grâce à la fondation Cachivache, des espaces d'accueil alternatifs sont proposés pendant la journée aux « habitants de la rue » (enfants et jeunes des rues). Roelens en explique le cadre de fonctionnement : « Son but n'est ni la réhabilitation ni la formation ni l'occupationnel. Ce n'est pas un lieu thérapeutique, pas plus qu'un hospice pour indigents. Son objet est autre » (2001, p. 120). Elle continue:

  Ce que le jeune trouve avant tout à Cachivache, c'est un endroit où on lui fiche la paix, et il apprécie ce refuge, ce repos, cette pause dans le harcèlement, l'agitation du chaos et de la violence. Chacun est reçu par son surnom ou par son nom, est invité à faire ici ce qu'il était venu faire ou dire. Il découvre un accueil bienveillant à ses premières demandes, un geste qui réconforte, des soins pour le corps blessé. On ne donne ni nourriture, ni vêtements, ni gîte. On ne les soumet pas non plus à de lourds entretiens : à quoi bon parler de soi quand on n'a rien ? Pour exposer davantage la réalité de l'abandon, de la solitude, de la violence ? Pour accroître le manque ? D'avance, ils remettent en question la valeur de la parole comme possibilité de trouver en autrui un garant, de s'inscrire en lui, puisque personne ne s'occupe d'eux, l'invitation à parler induit la persécution. La parole se libérera quand ils auront confiance dans le cadre et qu'ils ne se verront pas harcelés par un regard sur cette division subjective faite d'échec, de chute, de délit, de profonde blessure narcissique ; ils découvriront le plaisir d'une rencontre différente, ils pourront alors laisser de côté le corps cuirassé, le déguisement de ñero[15], l'exigence d'une satisfaction immédiate (2001, p. 121).

- Et d'autres propositions de travail d'obédience psychanalytique dans le champ social existent dans d'autres pays du secteur sud-américain (Uruguay, Chili, Mexique et

[15] Ñero : raccourci de « compañero », traduction en français : « pote ».

Argentine) et restent limités, s'inscrivant dans la gestion locale ; ils n'ont malheureusement pas, jusqu'à maintenant, réussi à quitter l'initiative ponctuelle pour arriver à des actions plus étendues et de plus d'impact dans la société.

La psychanalyse en Équateur n'a pas eu une présence très forte dans le développement global du pays. Les psychanalystes ont pratiqué leur travail le plus souvent dans le cadre restreint de la consultation individuelle, sans s'impliquer de manière générale dans d'autres endroits visibles de la société. Toutefois, il est possible d'identifier certaines de leurs contributions dans des domaines spécifiques (Verdezoto, 2006) :

- Dans la littérature équatorienne, avec les écrits de Humberto Salvador et Jorge Icaza (écrivains), où l'on peut mettre en évidence certains thèmes influencés par ce paradigme.
- Dans le domaine juridique, où Farith Simon[16] met en évidence son influence dans la conception du premier code de l'enfance et l'adolescence comme dans les versions suivantes.
- Dans la publication, on trouve une compilation réalisée par Gino Naranjo de textes et écrits psychanalytiques entre 1987 et 2006, produits par des psychanalystes locaux reconnus dans le milieu sud-américain, comme Marie-Astrid Dupret, Ivan Sandoval, Rodrigo Tenorio, Iris Sanchez et Marlene Aguirre.

## 5. En conclusion

Nous devons constater que la pratique du paradigme de « RAP » dans le champ de la santé mentale en Équateur est davantage ponctuelle que généralisée et qu'elle se pratique à partir d'espaces individuels ou spécifiques, et non comme une proposition visant des résultats à plus grande échelle et à visée plus porteuse. La mis en place de projets dans le champ de la santé mentale, visant à l'intégration sociale ou communautaire *à partir de la psychanalyse*, autrement dit un mouvement « hors les murs » n'a, jusqu'à présent, jamais encore été rendu possible.

C'est ce pari que nous avons souhaité affronter à travers notre projet de thèse qui dès sa naissance, a été pensé, construit et proposé dans une philosophie de travail de type « recherche-action » avec un cadre épistémologique clairement psychanalytique. Mais nombre de questions concrètes et moins concrètes ont surgi. Etait-il possible de proposer une recherche-action de nature « psychanalytique » dans le milieu de travail envisagé (un milieu institutionnel avec une population défavorisée en Amérique du Sud) ? Les conditions nécessaires pour pouvoir envisager une démarche de ce type étaient-elles remplies ? Les acteurs de terrain étaient-ils préparés à ce type de projet et disposés à collaborer ? C'est à cela que nous allons répondre dans les chapitres suivants.

[16] Il a examiné le rôle de la pensée psychanalytique dans le droit et soutient ses analyses des textes de H. Salvador « Esquema Sexual » et du travail de Marie-Astrid Dupret, « Hurto de Infancias ».

## Chapitre II.

## LA CONSTRUCTION DU PROJET DE THÈSE :

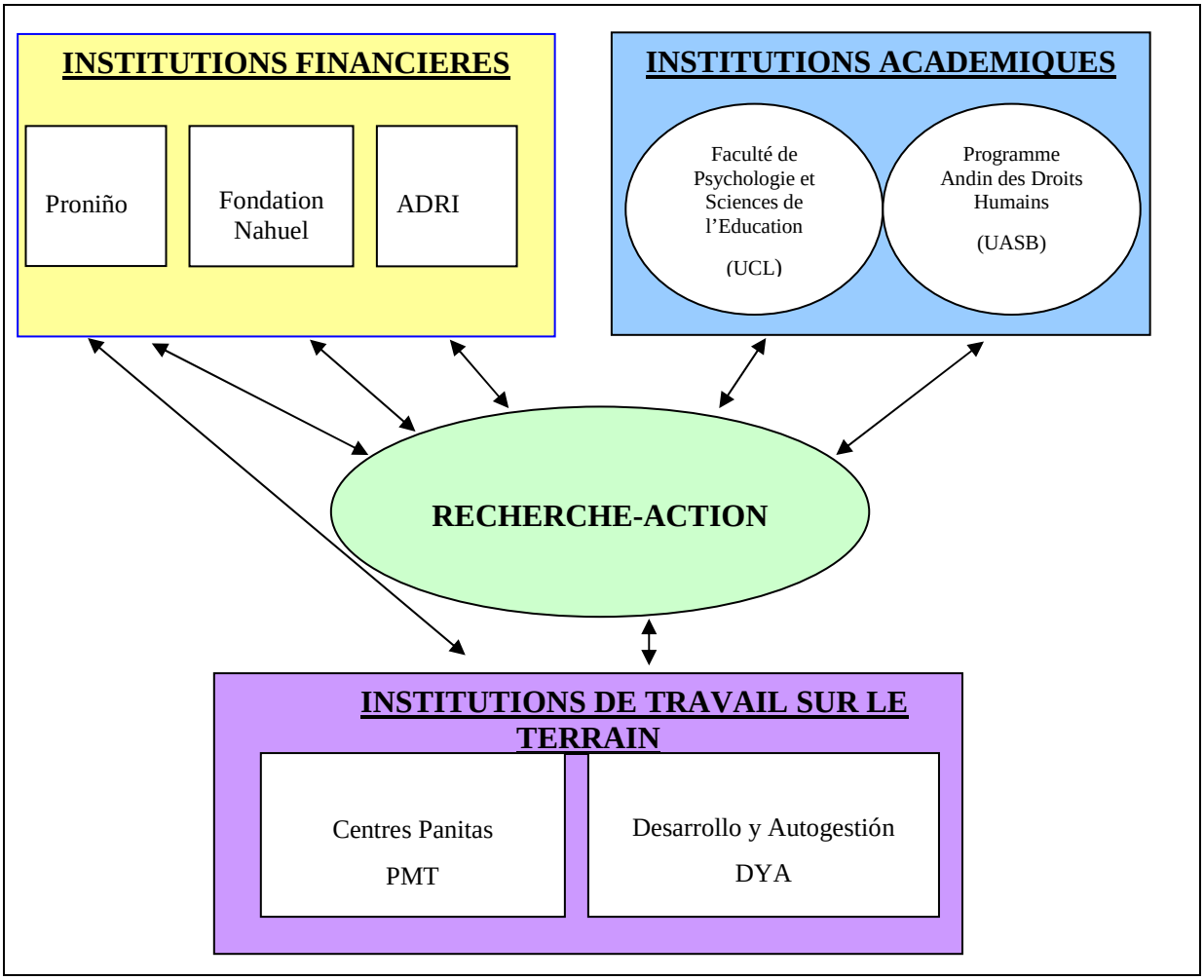
## L'ANCRAGE DANS LE RÉSEAU INSTITUTIONNEL

*« La recherche-action ne vise pas seulement à identifier un problème, mais à le résoudre par la mise en œuvre d'un changement et à utiliser cette résolution comme une expérimentation pour obtenir des connaissances scientifiques. Elle implique pour cela un travail en commun entre usagers et chercheurs» (Liu, 1997, p. 163).*

La recherche-action repose dès son début, ainsi que nous l'avons vu dans le chapitre précédent, sur un ensemble d'interlocuteurs œuvrant dans divers domaines et qui procèdent d'une articulation constante entre eux. Notre projet de thèse va comprendre lui aussi des acteurs à divers niveaux (et places), avec une idée de complémentarité et d'interactivité entre les différents interlocuteurs impliqués dans le travail.

Le schéma 1 ci-après présente un récapitulatif de ces **différents partenaires**, dont les rôles et collaborations seront détaillés dans les chapitres suivants.

**Schéma 1 : Institutions Partenaires de la Recherche-Action**



Le projet embrassait ainsi différents secteurs et pouvait compter sur *un accompagnement* aux niveaux académique, théorique, clinique, technique et économique.

Dans la mesure où le projet s'est réalisé avec des partenaires travaillant sur le terrain, une première étape a été de les contacter afin de vérifier la faisabilité de la recherche-action. Une fois que les premiers contacts institutionnels ont eu lieu et que le processus de demande a commencé à prendre forme, l'étape suivante a été d'élaborer un projet qui puisse viser à la fois un travail de recherche académique (théorique) et une intervention de terrain. Cela impliquait d'inclure également dans la construction du projet les institutions académiques belge et équatorienne. Une proposition initiale de travail a pu être alors élaborée et présentée aux institutions dans le but d'être retravaillée ensemble. Nous allons décrire ces différentes étapes ci-dessous.

## 1. Première étape : prise de contact avec les organismes de terrain pour établir la faisabilité du projet

Au sein des mouvements de promotion des Droits Humains et de l'Enfance se trouvent une série d'institutions ayant entamé un tenace travail de fond pendant cette dernière décennie, et parmi celles-ci, deux ont été pionnières dans la mise sur pied d'actions avec les jeunes qui travaillent, à travers un réel contact, quotidien et continu et à long terme avec les enfants , leurs familles et l'école : le « Programa del Muchacho Trabajador – PMT [17]» et le « Desarrollo y Autogestión - DYA[18] », les deux institutions de terrain avec lesquelles le projet de thèse s'est réalisé. La Fondation « Proniño » est l'organisme qui soutient (avec d'autres) la tâche tant du PMT que du DYA dans le combat contre le travail des enfants. Elle a pour but d'obtenir l'éradication progressive du travail des enfants à travers le financement de programmes de développement social et l'octroi de bourses scolaires aux enfants, afin de leur permettre d'avoir de nouvelles opportunités de vie.

Après l'accord de principe de Mme Proaño, directrice de la Fondation Proniño, pour la mise sur pied d'une recherche-action, nous avons effectué une prise de contact avec les cadres des institutions impliquées (PMT et DYA): nous avons tenu à aller à la rencontre de ces responsables, afin de présenter au mieux l'apport spécifique et contributif qu'un travail psychologique de base psychanalytique pourrait apporter à leurs pratiques habituelles. Pour ce faire, il nous a paru primordial d'entendre d'abord ce qu'ils avaient à dire à propos des problèmes relationnels et psychologiques vécus, de clarifier notre perception des problématiques rencontrées, pour pouvoir construire une proposition de travail qui leur soit utile.

Afin de bien situer notre cadre de travail, nous allons brièvement présenter les contextes de fonctionnement et les actions menées par ces deux institutions au sein desquelles notre recherche doctorale a été effectuée, puis nous décrirons les processus par lesquels les collaborations et le travail de thèse se sont construits et menés à bien (ce que nous avons appelé « les réunions initiales »).

[17] Le programme de l'enfant qui travail
[18] Développement et autogestion

## *Les institutions : PMT et DYA*

Les institutions choisies par Proniño pour effectuer notre recherche doctorale sur l'accompagnement psychologique ont été le DYA et le PMT, dans la mesure où elle les finance (du moins en partie) et où elles ont le même but : l'éradication progressive du travail des enfants. Ces deux institutions ont en commun l'objectif d'éloigner les enfants de la rue et du travail en tentant le pari d'une réinsertion des enfants dans le réseau scolaire. Il y a des équipes locales d'intervenants dans chaque ville, pour chacune des institutions, qui travaillent au niveau de l'éducation aux Droits des Enfants et de l'Homme (communication-information), tant avec les enfants qu'avec leurs familles et leurs écoles.

Mais chacune d'elles applique une méthodologie spécifique et un processus différent dans leur lutte, ce qui va enrichir les connaissances nouvelles qui seront apportées dans la mise sur pied d'un travail psychologique. En effet, le PMT fait venir les enfants au sein de leurs centres pour leur offrir une éducation citoyenne, proposant principalement un axe pédagogique, tandis que le DYA va à la rencontre des communautés locales et soutient un travail d'autonomisation de type socio-éducatif dans la lutte contre le travail des enfants. Ainsi, il allait être possible d'analyser le nouveau dispositif (travail psychologique) en fonction du contexte d'application et d'en évaluer plus finement l'adéquation ; et, de fait, la réalisation du projet a montré un impact différentiel dans le travail psychologique de ces deux optiques.

### *Le PMT et les centres Panitas*

Le « Programa Muchacho Trabajador » (PMT) est une institution qui a plus de 25 ans d'expérience dans le domaine de la lutte contre le travail des enfants. En 1990, elle prône la reconnaissance des enfants et leur prise en charge comme sujets de droit, et ce à travers un programme d'éducation citoyenne spécifiquement destiné aux enfants au sein de leur centre, mais inséré dans un travail communautaire plus généralisé. Un des objectifs est de reconnaître, de renforcer et de promouvoir l'image des enfants afin de les considérer des personnes ayant des potentialités et des capacités d'opinion et de décision face aux questions de vie qui les touchent directement (santé, politiques, etc.). Le PMT est présent dans 13 villes du pays, dont, entre autres, Ambato, Guayaquil, Lago Agrio, Portoviejo, Cuenca, Esmeraldas, Puerto Quito, Atacames, Riobamba, Santo Domingo et Quito. Ces villes ont été choisies car ce sont celles où les enfants qui travaillent sont les plus nombreux. Le PMT y a développé plusieurs projets, dont la création de 15 centres sociaux « Panitas » (Propuesta Alternativa para Niños y Niñas Trabajadores)[19] , espaces de référence et de prévention, qui proposent une alternative au travail pour les enfants et leurs familles par l'éducation, l'information et la formation à leurs Droits et responsabilités citoyennes.

Concrètement, les centres "PANITAS" ont construit un programme de « modules d'interventions » qui comprennent des formations aux questions citoyennes, des enseignements de leurs droits, des processus d'intégration des valeurs de vie démocratiques, le développement des capacités d'apprentissage et également des activités d'approfondissement des connaissances de base en espagnol et en mathématiques (Goyes, 2004). Le travail concret effectué dans ces centres comporte donc trois composantes principales:

[19] Proposition alternative pour des garçons et filles qui travaillent. PANITA dans l'argot populaire veut dire aussi « ami »

- Une proposition pédagogique qui comprend : le développement de la capacité de pensée et l'éducation aux Droits et aux valeurs.
- Un plan d'insertion scolaire qui prévoit une série d'accords et d'engagements contractuels entre le jeune, sa famille et le centre, puis offre des bourses scolaires, des formations et un suivi des familles et des professeurs.
- Un programme individualisé de soins de santé pour les enfants, incluant la mise sur pied d'un suivi médical préventif et curatif, le recours à d'autres services professionnels si nécessaire et la consolidation du réseau de soins de santé si faire se peut.

Ces centres se situent souvent, dans une optique stratégique, au centre ville, car ce sont des endroits connus et d'accès facile. Chaque centre dispose de trois ou quatre pièces où les enfants peuvent venir. Ces derniers, au nombre total de 200 à 300 par centre, sont répartis en groupes d'environ 15 enfants tenus de venir deux fois une demi-journée par semaine.

La prise de contact d'un enfant avec un Centre Panita se déroule généralement de deux façons: soit les « **médiateurs** » (intervenants-éducateurs), à raison de deux ou trois pour chaque centre, vont dans les rues de la ville et repèrent les enfants en train de travailler, soit les enfants se rendent spontanément au centre, informés par le bouche-à-oreille.

Une fois que l'enfant connaît le centre et s'est familiarisé avec les médiateurs (cela nécessite le plus souvent un véritable processus d'apprivoisement), les intervenants essayent de rencontrer sa famille, que ce soit au domicile ou au centre, afin d'engager une négociation avec l'enfant et ses parents. Le but est d'arriver à un accord où les parents acceptent d'envoyer leur enfant à l'école (la plupart des enfants travailleurs n'y vont pas) et où l'enfant s'engage à aller deux fois par semaine au centre Panita pour travailler les « modules d'intervention » avec les médiateurs. Une fois le contrat signé, le PMT octroie à l'enfant une bourse qui paye ses frais scolaires. Les enfants du PANITA sont censés arrêter de travailler dès leur insertion dans le programme, mais certains enfants, pour diverses raisons, ne stoppent pas tout de suite, voire continuent à travailler; cependant, même dans ces cas-là, l'institution reste toujours ouverte pour eux, privilégiant la permanence du lien et comptant sur le long terme pour améliorer la situation de l'enfant.

## *Le DYA*

Le DYA (Desarrollo y Autogestión) est une institution qui a 20 ans d'expérience dans le milieu social du pays, y menant un projet de travail au niveau communautaire avec les populations défavorisées et souvent « à risque » (santé, maltraitance, violences, etc.). Elle les aide à mettre sur pied une dynamique intra-communautaire propre à améliorer leurs conditions de vie et de travail. Le but est d'appuyer la création de structures locales permettant l'initiative populaire, que ce soit à travers l'exécution de projets de développement, la réalisation d'études, d'évaluations et de recherches, ou l'impulsion de politiques et d'actions qui promeuvent le développement social et économique de ces populations trop souvent peu prises en charge par les institutions publiques, faute de moyens.

L'expérience du DYA y est vaste et comporte des projets concrets d'action, de recherche et de conseil multidirectionnels: recherche de fonds et d'alternatives de travail rentables, santé et soins primaires, condition de la femme, éducation populaire, éradication du travail infantile dangereux, installation d'infrastructures sanitaires de base, renforcement de leur organisation interne, entre autres.

Le DYA a trois domaines de travail : « Production », « Enfance » et « Santé ». Nous nous intéresserons ici seulement au domaine de l'enfance, secteur qui organise, dans plusieurs villes du pays, et parmi d'autres initiatives, les projets communautaires centrés sur l'éradication du travail des enfants.

Le DYA et son secteur « Enfance » ont par ailleurs aussi des projets au niveau des décharges publiques, des marchés des villes, de l'exploitation minière, etc. Les intervenants du DYA, appelés « promoteurs », étudient les problématiques spécifiques présentes dans la ville qui pourraient avoir une relation avec les domaines d'intervention de l'institution, puis sélectionnent les lieux d'action après une évaluation approfondie de la situation. Leur méthodologie se définit au niveau de l'organisation communautaire : les promoteurs prennent les premiers contacts avec la population cible, puis soutiennent et accompagnent la mise en place d'une auto-organisation du groupe de personnes appartenant à la communauté affectée par la problématique de façon à stimuler la création de leurs propres stratégies de résolution face aux problèmes rencontrés. Une fois le groupe organisé, ils effectuent un travail de sensibilisation des parents et/ou familles en vue d'éloigner les enfants des travaux les plus durs et des (re)scolariser. Les promoteurs rendent visite aux écoles et assurent le suivi scolaire des enfants qui font partie du projet. Les enfants bénéficient de bourses pour leurs frais scolaires.

Le DYA centre son travail sur les enfants et familles qui habitent dans les quartiers défavorisés. Conformément à leur philosophie de travail, les promoteurs ne s'établissent pas dans des locaux privés (seul le bureau central à Quito dispose de lieux propres), mais vont chercher plutôt à s'insérer dans les lieux sociaux déjà existants dans les quartiers et que ces familles fréquentent : maisons communales, garderies, écoles, etc., afin de faciliter la concertation entre les responsables de la commune et la population. Dans le cadre de son travail, l'institution propose des ateliers, des séminaires et des conférences autour de thèmes favorisant l'éducation populaire dans le domaine des Droits des Enfants et de la Santé Familiale.

## *Construction du projet de collaboration*

La construction de la collaboration entre nous et les institutions partenaires peut se traduire par ce que nous nommerons un *mouvement de structuration de la demande :* en effet, la demande venait d'une institution (Proniño) qui n'avait pas de contact direct avec la population-cible, mais qui voulait d'une façon ou l'autre répondre aux difficultés rencontrées par les intervenants de terrain des institutions qu'elle finançait. Si l'organisme faîtier Proniño souhaitait apporter une réponse (s'il y en avait une…) et réclamait avec insistance l'apport d'une aide psychologique, les cadres des institutions de terrain, eux, n'avaient jusqu'alors pas exprimé de demande spécifiquement liée à une intervention de cette nature. Certes, ils avaient besoin d'aide pour faire face aux questions sensibles, mais ils n'avaient pas dans l'idée initialement que ce devait être une intervention psychologique qui permettrait de répondre à leurs difficultés. Il faut souligner que ces deux organisations n'avaient jamais travaillé avec des psychologues dans leurs projets précédents et il était évidement prévisible qu'elles ne pouvaient concevoir d'emblée l'utilité ou la pertinence d'une telle intervention. C'est cette compréhension et l'élaboration des attentes des intervenants par rapport à l'intervenante psy qui se sont réalisées dans ces entretiens initiaux, et c'est pourquoi nous l'appelons un mouvement de « structuration de la demande ».

Aller à la rencontre des institutions pour les connaître et les entendre elles aussi se sont effectués en deux temps : rencontre avec les responsables, pour l'accord officiel quant au

projet, puis contacts avec les intervenants de terrain et les enfants/familles, pour élaborer le contenu de la recherche-action sur base des réalités de terrain.

Pour élaborer les attentes futures, notre premier contact avec les institutions PMT et DYA s'est effectué avec les responsables, personnes haut placées, qui ne travaillent pas directement avec la population, mais qui sont celles qui prennent les décisions. La réaction initiale à la proposition d'accompagnement psychologique sur base psychanalytique de leurs pupilles fut très positive pour le DYA mais davantage méfiante de la part du PMT. Cette réaction était liée à la crainte que notre position de psychothérapeute vienne interférer avec leur processus socio-éducatif (voire le disqualifier), que notre perspective psychanalytique, associée dans le pays à une conception élitiste et privée de ce type de pratique, se révèle inappropriée pour le travail de terrain et, enfin, à leur peur d'être en réalité indirectement évalués par Proniño à travers ce projet.

Les premières rencontres ont dû débattre et clarifier la demande : **y avait-il une demande institutionnelle de leur part pour ce type d'accompagnement ?** Ou bien le projet de thèse ne répondait-il qu'à une demande exprimée par l'institution financière et alors, avec quel but ? Comme chaque institution avait son propre fonctionnement et sa propre méthodologie, la relation entamée avec chacune d'entre elles a été différente dès les premiers contacts. Avec le PMT, une discussion plutôt théorique a eu lieu, tandis qu'avec le DYA, la discussion s'est orientée rapidement vers les attentes concrètes et les modalités de réponses. Après plusieurs réunions, les institutions ont pu envisager l'utilité (le besoin ?) d'un espace psychothérapeutique dans le travail avec la population et ainsi le résultat de ce processus avec les deux institutions (séparément) a abouti à un accord pour leur présenter un projet d'accompagnement psychologique.

Après acceptation du projet par les institutions, nous avons pris contact avec les intervenants de terrain (promoteurs et médiateurs) des deux institutions, ainsi qu'avec les enfants et leurs familles. Pour construire ce projet, il était en effet indispensable de **faire connaissance** avec un Centre Panita et ses réalités quotidiennes, d'écouter les médiateurs, les enfants et les familles, pour découvrir à quoi ressemble un jour ordinaire là-bas. De même, nous nous sommes rendue dans une ville de la côte, Manta, pour nous familiariser avec le projet du DYA sur le marché de la ville que nous avons visité et où nous avons également parlé avec les familles et écouté les promoteurs. M. Liu décrit ce mouvement essentiel de la recherche-action:

> (…) les chercheurs vont demander à rencontrer d'autres membres du terrain, car c'est à partir des différents points de vue exprimés qu'ils pourront avoir une idée plus précise des problèmes de l'institution. Une seconde raison de rencontrer ces interlocuteurs tient au fait que ceux-ci seront concernés par la future recherche-action, certains d'entre eux y prendront peut être une part active et tous seront les utilisateurs des transformations qui seront mises en place. Ainsi, dès les premiers contacts, avant même que la décision de réaliser une recherche-action soit prise, il se crée un réseau d'interactions entre les chercheurs et les membres de l'institution, réseau qui se structurera progressivement et évoluera tout au long de celle-ci (1997, p. 149).

Ces rencontres ont donc permis de donner au projet de recherche-action un sens contributif pour les travailleurs de terrain et de lui apporter une coloration de travail collaboratif avec les intervenants: en effet, il s'est avéré au cours des discussions qu'un **intérêt pour un travail de nature psychologique était clairement présent chez les médiateurs du PMT comme chez les promoteurs du DYA, c'est-à-dire chez les gens qui travaillent au quotidien avec les enfants et leurs familles,** contrairement aux premières réactions ou réticences des décideurs, nettement plus timorés face au projet. Ceux qui se débrouillent tous les jours non seulement avec leur travail, mais avec les difficultés, la souffrance, la violence, les questionnements soulevés par les enfants là-bas avaient une vraie

demande d'aide qui a permis l'élaboration concrète des futures collaborations. Et c'est en effet en écoutant les intervenants, qui avaient des difficultés avec les enfants, avec les parents, que nous avons pu *commencer* à construire une proposition qui puisse faire sens dans leur travail quotidien. Cette étape, pendant laquelle ***la demande s'est clarifiée*** d'abord parmi les intervenants et ensuite avec les enfants et leur famille, a été centrale pour assurer une assise solide à notre projet, processus bien décrit par M. Liu: « (…) une recherche-action naît de la rencontre entre un terrain où existe une situation problématique et une volonté de recherche que porte une équipe. Cette rencontre peut conduire à une demande qui constitue le début effectif de la recherche-action » (1997, p. 162).

Le fait de pouvoir envisager de proposer un **travail « de type psychanalytique » dans un milieu « social »** pour les institutions, le « comment » concevoir et proposer un projet qui puisse être valable pour les trois institutions engagées et nous-mêmes, la clarification des attentes respectives par rapport au projet et des engagements spécifiques, la définition de la demande et des réponses à y apporter, autant de processus de questionnements et d'ajustements mutuels qui se sont déroulés à travers plusieurs rencontres et réunions, temps de maturation du projet et de constitution de liens de collaboration. La situation initiale des chercheurs dans les recherches-action comporte donc des spécificités, ainsi que Franca Manoukian le décrit bien: « Ils le feront alors en se posant des questions et en se lançant dans des processus de connaissance dont la caractéristique est qu'ils ne sont ni garantis ni guidés par un savoir déjà constitué : c'est par là que peut démarrer une recherche-action» (2001, para. 10).

C'est en effet par une étape exploratoire auprès de plusieurs acteurs (institutions, dirigeants et acteurs de terrain), sans idée préconçue quant au projet, hors la ligne générale de répondre à des difficultés spécifiques de terrain, qu'une proposition a pu être pensée et élaborée à travers les échanges et les rencontres, qu'une connaissance co-construite a pu voir le jour et que la voie vers une demande plus concrète a été ouverte. C'est à partir de cette demande qu'une proposition d'accompagnement psychologique a commencé à être élaborée, non dans l'optique de donner une réponse immédiate à cette demande – ce qui était compliqué -, mais comme une possibilité d'aborder, de connaître et d'essayer de travailler sur ces questions d'une manière différente, plutôt que de penser le projet comme une « réponse-solution ».

D'abord, il était important de clarifier ce que nous voulons dire par « accompagnement psychologique ». Dès le début, ce projet était présenté comme un « accompagnement » : un travail proposé aux enfants, aux parents, aux intervenants qui allaient soutenir ce processus, démarche qui ne se situait pas au niveau du « savoir faire », du « connaître », de l'« éduquer », mais de l'accompagnement pour découvrir ensemble différents moyens de trouver des réponses à leurs questions, en utilisant la psychanalyse comme référent (ces aspects seront expliqués plus en détail au Chapitre V).

Enfin, le travail a consisté à essayer d'articuler un projet qui puisse, d'une part, prendre en compte la demande de Proniño, du PMT et du DYA, comme décrit ci-dessus, mais en sus être lié à une recherche théorique s'appuyant sur la psychanalyse. Nous l'avons qualifiée de recherche-action, justement parce que nous avons démarré sans disposer d'un savoir préétabli par rapport à ces enfants et à leurs familles. L'idée, était qu'au fur et à mesure que l'approche des enfants et des parents prenait place, nous pourrions avoir des notions plus précises et concrètes par rapport aux différentes situations et propositions de travail. Dès lors, le projet était proposé comme un travail en constante élaboration, qui se construisait à partir des échanges entre enfants, parents, médiateurs, promoteurs et psychologues.

## 2. Deuxième étape : formalisation du projet avec les institutions universitaires

Une fois que les explorations initiales ont permis une ouverture pour un travail sur le terrain, il était devenu nécessaire de pouvoir établir un socle pour les aspects académiques de la recherche : l'élaboration d'un savoir nouveau qui viendrait enrichir et féconder la connaissance de cette problématique vécue sur terrain.

Notre recherche-action comportait deux axes importants : écouter les demandes du terrain et en même temps articuler cette écoute avec des éléments théoriques, en essayant de maintenir un lien entre les deux regards. Ce mouvement est bien décrit par Robert Rapoport : « La recherche-action vise à apporter une contribution à la fois aux préoccupations pratiques des personnes se trouvant en situation problématique et au développement des sciences sociales par une collaboration qui les relie selon un schéma éthique mutuellement acceptable » (1973, p. 115).

Pour cela, il a fallu réfléchir par rapport à la place que la « recherche » et « l'action » allaient prendre dans le travail. Le fait de séparer les deux concepts : recherche et action, théorie et clinique, travail de terrain et élaboration théorique, n'était pas imaginable pour nous. Il était nécessaire de pouvoir construire un lien entre les deux éléments et ceci impliquait le fait de non seulement imaginer une articulation entre les deux notions mais aussi de trouver des représentants institutionnels. Pour le terrain, nous disposions déjà d'interlocuteurs idéaux auprès des institutions socio-éducatives, les intervenants et la population et donc, pour la recherche, la nécessité d'inclure des institutions universitaires a pris corps.

Les deux universités associées à ce travail de thèse sont l'Université Catholique de Louvain - UCL (Belgique) et la Universidad Andina Simón Bolívar - UASB (Équateur). La collaboration de ces deux institutions avait une double finalité : que le processus de recherche puisse recevoir un soutien permanent dans les deux lieux de travail (soit en Équateur et e Belgique) et que les deux institutions puissent apporter (chacune dans sa perspective) son regard critique sur le travail.

L'appui de ces universités venait non seulement enrichir le travail proposé mais aussi encadrer et formaliser l'aspect de la recherche. Leur intervention a été proposée selon la spécificité de chaque institution. Ce sont les Professeurs Jean-Luc Brackelaire et Anne-Christine Frankard (unité CAPP[20]) de la faculté de Psychologie et Sciences de l'Education de l'UCL qui ont accepté d'être promoteur et co-promotrice du projet, ce qui déterminait un cadre de travail à la fois psychologique (psychanalytique) et anthropologique aux futures analyses des difficultés déclarées par les intervenants comme étant d'ordre « psychologique ».

Du côté de l'UASB, c'est Judy Salgado qui a accepté d'assurer l'accompagnement du processus. Mme Salgado est professeure et responsable du « Programme Andin des Droits Humains » (Programa Andino de Derechos Humanos – PADH) de l'UASB, apportant ainsi au travail un regard plus juridique au niveau des Droits de l'Homme et de l'exercice réel de ces droits en Équateur. Il ne faut pas oublier que le travail allait être réalisé avec une population où les enfants avaient été ou étaient encore liés à diverses formes de travail et que dans les institutions socio-éducatives, une approche de travail dans le domaine des Droits était

[20] Psychologie clinique : anthropologie, psychopathologie et psychothérapie

également présente; dès lors, la perspective théorique des Droits Humains avait toute sa pertinence pour la bonne conduite de la recherche.

Liu parle l'importance de la présence des universités dans la recherche-action considérés interlocuteurs- clés du processus :

> Dans la mesure où la recherche-action est une démarche de recherche, elle concerne et est concernée par la communauté scientifique ou du moins la partie de celle-ci qui lui est pertinente. Ce lien peut être très direct dans la mesure où certains membres de cette communauté peuvent faire partie des comités constituant le commanditaire ou le maître d'ouvrage. […] Elle sera l'un des canaux par lesquels transiteront les résultats et les connaissances accumulés. La communauté scientifique peut être aussi un organe d'évaluation de la recherche-action, celui qui en sanctionnera les aspects scientifiques. Elle peut également avoir un rôle de soutien des chercheurs acteurs. Elle remplit ce rôle en tant que dépositaire des valeurs de recherche, en tant que source des connaissances et des compétences des chercheurs. (1996, p. 155)

Nous verrons par la suite que la place des promoteurs et co-promoteurs des deux universités dans le processus de recherche-action a englobé non seulement les deux finalités initiales, mais qu'elle a pris beaucoup d'ampleur dans le déroulement global du travail ; ceux-ci se sont avérés être des acteurs directs et indirects dans la co-construction de la recherche-action.

## 3. Projet de travail

> « L'engagement dans la recherche-action est le résultat d'une négociation » (Liu, 1997, p. 67).

Au terme de ces accords collaboratifs, le projet de thèse se définit comme suit :

- ✓ *Objectifs : l*e projet avait comme buts principaux:
  - Mener à bien un ***projet d'investigation et d'action,*** qui puisse permettre, en même temps, d'obtenir des fait RÉELS par rapport à la situation de santé émotionnelle et mentale des enfants et familles et obtenir des outils qui puissent aider à proposer des formes de travail psychologique alternatives et en accord avec la situation réelle.
  - Créer des ***dispositifs de travail*** dans le champ psychologique qui permettent d'offrir aux enfants et aux familles des espaces où ils puissent être écoutés et accompagnés dans leurs problèmes et leurs difficultés quotidiennes.
- ✓ *Activités : l*e projet a été pensé de sorte qu'il se développe en deux étapes :
  - Une étape ***de projet pilote*** où l'on travaillerait d'abord avec les enfants des Centres Panitas et DYA dans trois villes : Quito, Manta et Esmeraldas. Ces villes ont été choisies en prenant en compte le nombre d'enfants et la fréquence des problèmes présentés au niveau psychologique.
  - Une deuxième étape de ***travail global du projet*** qui serait menée au niveau national, avec les enfants de tous les centres PMT et DYA sponsorisés par Proniño.
- ✓ *Durée*: la recherche-action était proposée pour une période de quatre ans. L'étape pilote se déroulerait pendant la première année et les trois années suivantes seraient consacrées à appliquer et retravailler le modèle d'intervention obtenu lors de l'expérience pilote. Chacune des années comporterait deux phases de travail de 6 mois: une de travail sur le terrain en Équateur et l'autre de travail scientifique en Belgique (construction des outils et analyse des données recueillies).

- ✓ *Equipe :* l'UCL (Belgique) avait pour mission d'évaluer le processus de recherche dans le secteur psychologique infantile et d'appuyer la recherche doctorale. L'Université Andine Simón Bolívar (Équateur) était chargée d'encadrer le travail de thèse pour ce qui concerne les questions liées aux Droits humains et des enfants. Dans le secteur du travail du terrain, allaient faire partie de l'équipe les médiateurs des centres Panitas du PMT et les promoteurs du DYA, les deux institutions soutenant la recherche et mettant de surcroît à disposition des espaces physiques de travail. Pour la recherche elle-même, une équipe de deux psychologues : nous-mêmes et un psychologue clinicien, permanent en Équateur. Après la première année (étude-pilote), l'équipe allait se conformer aux nécessités du terrain et aux financements obtenus.
- ✓ *Financement : la subsidiation de la recherche-action était partagée initialement entre deux institutions (ADRI-UCL[21] et Proniño), mais à partir de la deuxième année, une troisième institution s'est ajoutée (Nahuel) :*
    - Proniño était le responsable financier du projet pour la partie réalisée en Équateur et prenait en charge tout le fonctionnement des actions sur le terrain. L'institution s'engageait à financer d'emblée le processus du pilotage, le financement des étapes suivantes étant fonction de l'évaluation des résultats de l'étude-pilote.
    - L'ADRI (UCL) octroierait une bourse doctorale à l'UCL pour le chercheur pour financer ses séjours en Belgique et, de cette façon, elle a pris en charge tout le processus de recherche et l'élaboration scientifique du projet.
    - Fondation Nahuel : lors de la deuxième année du travail, la Fondation Nahuel est venue partager avec Proniño le soutien économique pour le travail sur le terrain en Équateur (salaires, frais de transport et formation).

Cet accord était le résultat de rencontres de divers types : légères, denses, souples ou compliquées ; mais toutes gérées avec la rigueur et l'ouverture suffisantes pour permettre d'aboutir à une fin précise. La proposition de la recherche-action a eu, dans chaque institution, des répercutions internes qui allaient se révéler lors du développement du travail.

Cependant, une fois l'accord signé, les institutions engagées dans le processus sont restées dans l'expectative quant au travail concret à réaliser et à l'intérêt qu'il pouvait revêtir pour leurs pratiques. Marie-Anne Hugon nous parle de cette sensation que provoque la recherche-action : « … les démarches de recherche-action suscitent un nouvel intérêt dans la mesure où elles sont des réponses potentielles aux situations de crises et de perturbation vécues de façon convergente par les acteurs du système » (1988, p. 10).

Au-delà de l'idée générale du projet, il était temps d'élaborer le contenu réel et un plan détaillé des diverses activités à réaliser pour les quatre années qui devaient suivre : une étape de travail à connotation très particulière : « c'est comme si différentes personnes ou différents groupes acceptaient de se retrouver dans un lieu avec les yeux bandés, en sachant qu'il existe peut-être un chemin vers le futur. » (Manoukian, 2001, para. 9)

Dès le départ du projet, notre pari avait toujours été que le projet devait se donner des bases solides avant son démarrage, socles de base ici concrétisés par les engagements des intervenants et institutions. Et que, par contre, la construction et le déroulement du travail de

[21] Administration des relations internationales - UCL

recherche allaient suivre une toute autre dynamique, s'élaborant à l'intérieur même du développement du travail, et donc que nous allions donner un poids important au *processus* de la recherche-action.

## 4. L'équipe de recherche sur le terrain

L'équipe de recherche sur le terrain était constituée de deux psychologues (un homme et une femme) à la fois prestataires directs du travail psychologique et pivots dans la construction des propositions et du lien entre les diverses institutions et entités qui ont fait partie de la recherche-action : contacts, réunions, négociations avec les institutions partenaires (organismes de terrain, corps académiques et travail avec les enfants.) La place qu'ils allaient prendre dans le travail de recherche a été retravaillée tout au long du processus de recherche dans la mesure où elle a été affectée non seulement par la démarche de la recherche-action en soi, mais aussi par l'origine et la formation de l'équipe.

Equatorien(ne)s, né(e)s et résidant habituellement à Quito, les psychologues connaissaient bien le contexte sociogéographique et linguistique (espagnol) où la recherche-action allait se dérouler. Même si ultérieurement des différences culturelles ont été constatées entre les diverses villes où le travail a eu lieu, le fait de savoir que le travail serait réalisé par des personnes natives du pays a considérablement facilité la tâche dans les contacts initiaux avec les institutions, les intervenants du terrain et la population.

Formés à la psychologie clinique et ayant une expérience de travail direct avec les populations défavorisées, leur pratique au niveau des aspects « recherche » d'une recherche-action était limitée. Le projet impliquait donc un mouvement nouveau pour eux, une situation potentiellement scabreuse mais dont la résolution nous est bien décrite par Guy Berger (2003) :

> Un de ces problèmes serait de se poser la question de savoir si on est praticien ou chercheur. Je crois qu'il s'agit beaucoup plus, non pas de travailler sur les relations entre théorie et pratique, non pas même de travailler sur les relations entre des praticiens et des chercheurs […], mais de travailler finalement sur des praticiens qui deviennent chercheurs. Le projet de recherche-action est bien un projet de recherche et un projet de se faire chercheur, de devenir chercheur, mais par une démarche de réflexivité, de mise en œuvre et de contestation et de critique (…) (p. 17).

Nous avons donc porté particulièrement attention et soin à ce processus délicat consistant à devenir « chercheurs » : les psychologues sont impliqués en profondeur dans *toutes* les étapes du déroulement de la recherche, ce qui leur donne une place non seulement de « chercheurs » mais de « chercheurs-intervenants » comme Florence Giust-Desprairies l'explique : « considérer le chercheur non pas comme extérieur à la situation étudiée mais comme impliqué dans l'acte de recherche, c'est-à-dire pris dans des relations affectives, sociales, institutionnelles, culturelles, qui conditionnent ses positions de chercheur-intervenant » (2001, para. 56).

La place du psychologue dans le travail s'est donc située davantage à « l'intérieur » qu'à « l'extérieur » de la recherche-action. Le fait de pouvoir se tenir à distance par rapport aux institutions, aux intervenants et à la population dans un contexte comme celui-ci n'était pas possible. Le pari de faire une co-construction de travail avec ceux-ci impliquait que les distances entre chaque acteur devaient se réduire et la présence dans le travail de terrain devait être constante. Harry Coenen (2001) énonce cette position de chercheur :

> (…) il est impossible, dans une recherche de sciences sociales, de considérer le chercheur comme sujet distinct de l'objet de la recherche, soit l'acteur, ou en opposition à lui. Le savoir du chercheur comme celui de l'acteur sont fondamentaux, complémentaires dans le processus de recherche et déterminants

> pour la qualité de ses résultats. Ce type de théorisation met fin à l'idée que chercheur et acteur vivent dans deux mondes séparés, et que le chercheur doit éviter à tout prix d'être contaminé par la pensée et l'action de l'acteur. Le chercheur n'est plus le personnage omniscient et objectif qui dirige la recherche d'une poignée ferme, pas plus que l'acteur ne constitue une source naïve d'informations sur la réalité à étudier, dépourvue de toute influence sur le déroulement de la recherche (para. 12).

Les psychologues-chercheurs ont donc dû apprendre à gérer cette place à la fois « dedans » et « dehors », s'impliquer dans le travail avec les acteurs et prendre du recul par rapport au travail du terrain pour pouvoir réaliser les élaborations théoriques de la recherche. Selon Françoise Maître :

> (…) on voit combien il est nécessaire que le chercheur prenne de la distance par rapport au terrain pour formaliser son hypothèse de recherche, théoriser les concepts auxquels il fait référence et qu'il retourne sur le terrain pour appliquer un certain nombre d'outils d'investigation construits en référence et à la théorie et à la pratique (2003, p. 142).

## 5. En conclusion

Pour pouvoir analyser les problématiques et ressources psychologiques à l'œuvre dans les pratiques d'éradication du travail des enfants et adolescents en Équateur, dont nous avons vu au premier chapitre qu'elles menaient à des résultats ne correspondant pas aux attentes, il était incontournable de travailler au sein même des institutions œuvrant à ce but. Cette approche d'immersion du chercheur *sur* le terrain a nécessité un apprivoisement des différents niveaux institutionnels pour pouvoir articuler les espaces de pensées spécifiques des collaborateurs financiers, académiques et d'intervention directe sur le terrain, apprivoisement nécessaire afin de pouvoir mettre en place un travail collaboratif de tous. Cette étape était fondamentale : sans ce travail, des résistances actives contre notre travail psychanalytique allaient se développer (par télescopage, incompréhension, voire guerre des théories et pratiques), à l'instar de celles existant déjà vis-à-vis de l'arrêt du travail des mineurs par les enfants et leurs familles elles-mêmes, qui n'arrivent pas à concilier prescriptions du système légal et exigences des pratiques de vie.

En effet, la demande d'une intervention psychologique émanait du financier, mais n'était pas ressentie par les responsables institutionnels des organismes de terrain. Par contre, les intervenants de terrain directement confrontés aux problématiques psychologiques des enfants et adolescents (violences etc.) avaient eux clairement une demande d'aide et, déjà préalablement à notre proposition, un intérêt pour le travail psychologique. Le défi a consisté alors à pouvoir mettre sur pied un projet de thèse qui associe, sans générer des tensions institutionnelles ou perturber le travail social, les objectifs généraux des décideurs (institution financière, responsables institutionnels) – l'éradication du travail des mineurs -, qui soit inséré *sur* le terrain en respectant et contribuant positivement aux méthodologies des intervenants sociaux, et qui réponde à l'exigence académique d'élaborer un savoir nouveau qui viendrait enrichir le corpus des connaissances psychanalytiques sur le développement psychologique des enfants, dans cette problématique particulière du travail des enfants.

Après un temps de maturation, d'une longueur inattendue mais qui témoigne de la puissance des mécanismes institutionnels à l'œuvre, un projet de travail co-construit entre tous les partenaires a pris forme : un projet d'investigation et d'action, qui puisse permettre d'appréhender à travers les faits de la réalité quotidienne, la situation de santé émotionnelle et mentale des enfants et familles et de trouver des outils qui puissent aider à proposer des formes de travail psychologique alternatives et en accord avec les pratiques de terrain. Créer des dispositifs de travail (espaces d'écoute et d'accompagnement psychologique pour les

enfants et familles) *et* y associer un travail de recherche théorique a mené à une complication supplémentaire : réussir le processus de mise en œuvre d'un double fonctionnement pour les psychologues, celui de clinicien *et* de chercheur, une position complexe à la fois du « dedans » et du « dehors », non sans lien avec celles des travailleurs mineurs: ni d'un côté ou de l'autre, mais d'un mouvement constant et fécondant de l'une à l'autre des positions. Une fois l'ancrage dans le réseau réalisé, nous avons pu entrer dans les aspects opérationnels de notre travail de recherche que nous allons aborder dans le chapitre suivant.

## Chapitre III.

## LA CONSTRUCTION DU TRAVAIL DE RECHERCHE:

### ÉPISTÉMOLOGIES, HYPOTHÈSES, MISE EN PLACE, MÉTHODOLOGIE

Nos travaux présentent une complexité particulière en ce sens qu'ils vont réaliser un travail clinique de nature psychanalytique dans un cadre où s'exerce habituellement un travail socio-institutionnel, et cela de façon *intégrée* et non simplement juxtaposée. La rencontre d'épistémologies aussi différentes se doit d'être réalisée avec beaucoup de précaution : les risques sont nombreux de ne pouvoir les faire bénéficier utilement l'une de l'autre. Il faut, entre autres, se garder de mélanger les niveaux de raisonnement ou de faire un appariement simpliste des concepts propres à chaque épistémologie, mais aussi de les considérer de facto comme insolubles – même partiellement – l'une dans l'autre. C'est une difficulté déjà importante au sein même des épistémologies psychologiques ; dans notre cadre, la confrontation aux aspects socio-éducatifs du terrain où allait s'exercer notre action clinique psychanalytique pouvait de surcroît engendrer des réactions hostiles dans la mesure où il s'agissait d'une « première » du genre. Nous avons donc défini avec précision les cadres théoriques qui nous ont servi de support tant du côté clinique qu'institutionnel :

- Nous allons nous appuyer dans cette thèse sur les théories de Donald Winnicott, Françoise Dolto et Jaques Lacan comme bases générales, auxquelles vont venir s'ajouter les travaux d'auteurs contemporains comme support de nos élaborations par rapport au travail clinique et institutionnel dans une vision psychanalytique et sociale (entre autres, Xavier Renders, Jean-Claude Quentel, Philippe Lacadée, Marie-Hélène Malandrin, Pierre Malengreau, Francis Martens, Manoelle Descamps, Anne-Christine Frankard, Jean-Luc Brackelaire, …).
- Pour le volet de la recherche-action, nous avons eu recours à des auteurs qui ont une vision sociologique du travail qui intègre le concept de « démarche » et de co-construction avec les organisations du terrain: Michel Liu, Pierre-Marie Mesnier et Marie-Anne Hugon, entre autres. La méthodologie de la recherche s'est inspirée des théories de Jean-Marie De Ketele et Michel Huberman.

## 1. Hypothèses

Comme montré auparavant, l'OIT définit le concept de « travail des enfants » d'une façon résolument négative : le « travail » est l'ensemble des activités qui privent les enfants de leur enfance, de leur potentiel et de leur dignité, nuisent à leur scolarité, leur santé, leur développement physique et mental. Si cette définition s'applique de façon incontestable pour ce qui ressort des « pires formes de travail » (activités intrinsèquement condamnables comme l'esclavage, la traite, la servitude pour dettes ou toutes autres formes de travail forcé en vue de la participation à des conflits armés, la prostitution, la pornographie et autres activités illicites), qui nuisent effectivement au développement de l'enfant et doivent être sans conteste abolies, l'OIT fait aussi allusion à des travaux d'une toute autre nature comme les tâches exécutées par les enfants ou les adolescents qui se limitent à aider les parents à la maison, dans l'entreprise familiale et sous certaines conditions, gagner un peu d'argent de poche en dehors des heures de cours ou pendant les vacances scolaires. Que ces activités rentrent ou

non dans la dénomination « travail des enfants » va dépendre de l'âge de l'enfant, de la nature des travaux exécutés, des conditions dans lesquelles ils s'exercent et des objectifs poursuivis par chaque pays concerné par la problématique du travail des enfants. La réponse varie d'un pays à l'autre et d'un secteur économique à l'autre.

A vrai dire, la ligne de division entre ce qui est considéré comme «travail des enfants» et ce qui ne l'est pas n'est donc pas toujours très claire et cette ambigüité laisse le champ ouvert à plusieurs façons possibles de voir « le travail des enfants » et de traiter cette problématique. La vision absolutiste de l'OIT, centrée sur les aspects légaux et économiques, indépendante du contexte de vie sociopolitique, pourrait être modulée par une vision qui prendrait en compte la fonction positive de cohésion sociale et de structuration psychique de l'être humain, même juvénile, que revêt l'exercice d'un travail. Hormis bien sûr ce qui ressort des pires formes de travail, le travail des enfants considéré sous l'angle de vue psychanalytique pourrait amener une vision du lien humain, de l'appartenance sociale, de l'identité individuelle, de la structuration psychique même ; cela, bien sûr, dans le cadre du fonctionnement économico-social existant en Amérique du Sud.

La notion de « travail des enfants », comme concept, ne se limiterait plus à l'acception univoque actuelle, qui positionne l'enfant du côté de la victimisation due à l'exploitation et aux abus des adultes/société[22]. Nous allons essayer d'en faire une lecture que mette en évidence la relation directe entre les enfants, leur vie familiale et sociale, leurs liens affectifs-émotionnels et la place que « le travail » vient à prendre dans leur existence. Nous essayerons de pouvoir penser l'enfant non plus à partir d'une position d'enfant-objet (objet du travail, objet de l'autre, objet institutionnel, objet des législations), mais bien plutôt à partir d'une place d'enfant-sujet, où le travail revêt un sens dans la vie de l'enfant, non seulement au niveau économique mais aussi au niveau psychique, comme en témoigne par exemple l'accrochage de certains enfants à leur travail malgré les interventions des institutions et intervenants pour les en libérer. Comment pouvoir expliquer ce geste sinon en entrevoyant que l'enfant montre son refus d'être simple « objet » des soins des institutions socio-éducatives et qu'il tente de faire valoir quelque chose de sa subjectivité ? Peut-être veut-il dire que le travail vient en fait prendre dans sa vie et dans son développement psychique une place importante ? Que les liens avec ses parents, avec les autres, la place et la reconnaissance dans sa communauté trouvent, en quelque sorte, un appui dans « ce travail » tant combattu par les autres?

**Nous faisons l'hypothèse** que le travail prend une place au-delà de la lecture le qualifiant exclusivement d'une instrumentalisation de l'enfant par les adultes d'une société, c'est-à-dire comme objet d'exploitation, source de gains économiques, bien de vente , pour occuper une place constructive qui se constitue :

- *D'un soutien psychique pour l'enfant face aux dysfonctionnements familiaux* (absence de père ou mère, deuils non résolus) ;
- D'une *voie pour tisser des liens avec les parents lorsqu'ils ne peuvent l'être dans la vie quotidienne*, comme, par exemple, un essai de la part de l'enfant de se rapprocher de ses parents en les « aidant au boulot », un moyen de tisser des liens avec eux dans un espace hors de la maison où ceux-ci se sont montrés impossibles à rejoindre ;
- *comme une activité intergénérationnelle qui permet à l'enfant de s'intégrer dans sa communauté et faire partie de sa culture.*

[22] Ceci s'avère dans de multiples situations comme une réalité difficile à nier et dans certains cas cette affirmation se montre évidente.

Dans le cadre de cette hypothèse, nous pourrions considérer les réticences de certains enfants à travailler avec les institutions comme l'expression des résistances psychiques devant ce qu'on peut considérer comme un passage à l'acte des adultes - exclure l'enfant du monde du travail -, retrait qui va le laisser sans substitut pour combler le « trou psychique» laissé par la suppression du travail. La proposition faite aux intervenants de terrain pourrait être alors de co-construire avec l'enfant et sa famille, la place et les fonctions du « travail » dans un cadre respectueux des conditions de développement de l'enfant. Le savoir d'expérience des enfants doit être partie prenante de l'ensemble du savoir généré par chacun des mondes (adultes, travailleurs sociaux, intervenants, …) ; c'est seulement à ce prix que le travail des enfants pourra être « enlevé » sans que l'identité de l'enfant en soit affectée (danger de déstructuration), par reconstruction du sens ou plutôt de la fonction de ce travail.

*Il va de soi que cette hypothèse ne concerne que les formes de travail dont sont exclues les « pires formes de travail » définies par l'OIT. Le lecteur doit garder cette importante restriction à l'esprit pour toute la suite de sa lecture.*

Les hypothèses ont été en constante évolution tout au long des quatre années de travail, influencées par les étapes du projet et le surgissement des nouvelles questions rencontrées dans le travail sur le terrain. Si, comme expliqué avant, une ligne directrice est donnée par notre réflexion sur la confrontation des regards que l'on peut porter sur le travail des enfants (d'une part, celui du discours des droits humains, prônant son abolition au nom des lois et de la dignité humaine et, d'autre part, celui du discours psychologique, proposant son utilité en matière de structuration du lien et de l'identité si le cadre est respectueux de l'enfant), son application sur le terrain a donné lieu à de nombreux mouvements, chaque avancée dans le travail menant à des constats qui venaient affecter les hypothèses ou leur opérationnalisation.

Le mouvement de création et de formulation des hypothèses est non seulement fortement lié à la temporalité chronologique du travail, mais aussi à la temporalité psychique du chercheur. Ce n'est pas un processus de l'ordre de l'immédiat, mais une construction qui prend du temps et qui se construit sur base de l'expérience, du travail réalisé et dans l'après-coup. C'est pourquoi il nous paraît important de donner au lecteur quelques éléments de compréhension sur le déroulement du travail, avant d'en expliquer les choix méthodologiques précis.

## 2. Mise en place du projet

> « Les élaborations finales ne viennent qu'après une durée suffisamment longue d'observation participante des sites de recherche-action et dans l'après-coup du travail psychique du chercheur. La recherche en sciences humaines exige une grande patience » (Sirota, 2001, par. 2).

Comment pouvoir parler du travail des enfants et des Codes de Droits Humains et de l'Enfant avec une position qui puisse ouvrir un chemin à une autre lecture de la problématique que celle des regards législatifs ou normatifs avec ces enfants et les intervenants ? Comment ne pas faire « de même » ? Nous avions le risque d'approcher cette population avec des convictions marquées tout aussi fortement par des aspects normatifs : par les discours « de bien-être » et de « ce qu'il faut faire » qui parfois n'ont aucun lien avec la réalité de ces enfants et familles. Nous avons estimé que le fait d'aller vers eux et d'ouvrir un espace de connaissance mutuelle constituerait un premier pas pour essayer de regarder la situation sous une nouvelle perspective. : celle d'un accès aux enfants et aux familles, avec une position de respect, d'accompagnement et d'écoute pour pouvoir ainsi créer des espaces de reconnaissance et d'ouverture pour faire émerger la dimension d'enfance comme telle de ces

enfants, pour eux comme pour les parents, et dans le même temps, pouvoir ouvrir un chemin d'accès vers leur subjectivité. Ce pari d'un travail d'ouverture vers la subjectivité nous a permis de faire un mouvement du singulier au pluriel, de partir de la particularité de la rencontre pour percevoir ensuite cette population dans sa généralité, et pouvoir faire le lien avec la « problématique » (travail des enfants) qui se pose dans leur vie.

La visée du travail ne se limitait pas aux aspects thérapeutiques que pourrait engendrer l'ouverture d'un espace psychique aux enfants et à leurs familles autour de la problématique du travail : ce changement d'optique et les enseignements qu'il nous apportera, pourraient nous donner les moyens de penser, travailler, retravailler, changer, adapter, vivre, et transmettre les « Droits » autrement que simplement « sur le papier » sans faisabilité réelle dans trop de cas. Mais nous croyons aussi que ce changement doit être le résultat d'un mouvement à plusieurs (y compris enfants, parents, intervenants, institutions, psychologues, etc.) dans un travail de co-construction entre chercheurs et acteurs du terrain. Nous avons dès lors élaboré les lignes directrices suivantes pour notre travail de thèse : témoignage de cas cliniques, analyse du travail institutionnel et des dispositifs psychologiques proposés à la population. Chacun de ces aspects, dans sa particularité, nous a donné accès à un certain savoir par rapport au travail des enfants et son entourage. La présentation de sept cas cliniques va nous aider à comprendre l'écoute et l'accompagnement que nous proposons, la reconnaissance de chaque situation dans sa particularité, les liens familiaux, les relations parents-enfants et la place du travail et de l'institution socio-éducative dans la vie de certains enfants. Dans l'analyse du travail institutionnel, nous verrons l'existence de deux discours : l'éducatif de la part des organisations et le psychanalytique de la part des psychologues, impasse qui vient questionner la possibilité ou pas d'une coexistence entre ces deux positions et en même temps nous montrera si la proposition d'un autre regard est possible. La description et l'analyse du fonctionnement des dispositifs cliniques vont nous montrer l'existence d'espaces qui ont les caractéristiques de « d'espaces transitionnels » entre l'institution, les enfants/parents/intervenants et la réalité quotidienne. C'est justement sur base d'eux que nous tenterons une élaboration par rapport au travail des enfants. Nous proposons un regard différent, un regard « autre » de cette problématique qui a amené plusieurs organismes nationaux et internationaux à se mobiliser autour d'elle.

Il est difficile de rendre compte des recherches-actions sous la forme catégorielle propre aux recherches fondamentales dans la mesure où le processus affecte en permanence chaque composante de la recherche (hypothèses, méthodes, analyses), contrairement aux recherches expérimentales où hypothèses et méthodologie sont définies a priori. De fait, le changement de regard a lieu pour tous les partenaires, de façon continue et progressive: les intervenants du terrain, comme les chercheurs, ont eu la possibilité d'entendre et de connaître les familles et les enfants sous une autre perspective, plus humaine, que celle à laquelle ils étaient habitués. Pour les chercheurs, le changement qui s'est produit peut recouvrir le chemin que l'hypothèse de cette thèse a pris progressivement. Ces changements de position ont eu lieu au fur et à mesure que le travail se déroulait, que les demandes apparaissaient et que les rencontres avaient lieu. « Etant donné que les chercheurs et les acteurs collaborent étroitement à la production de ce changement, il est inévitable que les chercheurs et la situation des chercheurs changent également au cours du processus de recherche » (Vuille, 1981, p.72). Nous allons cependant tenter de donner ci-dessous au lecteur une idée de ce processus.

Les premiers 6 mois de travail ont servi à construire avec l'équipe de coordination de la recherche un « modèle» de base qui puisse servir au démarrage du travail sur le terrain. Grell (1981, pp. 605-614) propose une série de questions pour penser ce mouvement initial dans le processus de la recherche-action:

- Quant au positionnement du chercheur : *qui* explore ?
- Quant à de la recherche : *quel* problème ?
- Quant à la visée de la recherche : en vue de *quels* objectifs ?
- Quant à la perspective méthodologique : comment obtenir des résultats de recherche exempts de déformations et d'influences subjectives ? *A qui* sont communiqués les résultats, et éventuellement *qui* peut les exploiter et à *quelles* conditions ?

Ces questions définissent une première position, exploratoire, du travail, caractéristique qui s'est prolongée tout au long de notre travail de thèse : « la Recherche-Action nécessite une posture exploratoire et réceptive à l'inadvenu, en soi ou en dehors de soi, où le chercheur « se laisse guider bien plus qu'il ne guide » » (Lévy, cité par Sirota, 2001, para. 16).

Afin de nous aider à répondre à ces questions, nous avons pu bénéficier, outre les apports de l'équipe de coordination de la recherche et les supports bibliographiques, de rencontres avec certains chercheurs et professionnels du champ des sciences humaines[23] susceptibles d'éclairer, de par leur expertise, la mise sur pied de notre projet. De ces entretiens, nombre d'enseignements précieux ont pu être retirés pour la mise sur pied du projet : ainsi, il était essentiel de donner un socle solide à notre futur travail de recherche de financements et d'encadrement (pérennité au-delà de la période de recherche) et de bien cibler le champ de travail (santé mentale), particulièrement dans les contextes difficiles de ces pays qui engendrent nombre de tentations de prendre la place du social ou vouloir de résoudre les problèmes économiques des gens, mouvements difficiles à contraindre en raison de leur aspects de nécessité vitale ou d'urgence. De même, nous avions à veiller au danger d'une construction par trop pyramidale de l'équipe (dépendance excessive) ainsi qu'à l'importance primordiale de construire un cadre spécifique à chacune des situations. En effet, prendre contact avec ces populations défavorisées, voire carencées, présente des difficultés spécifiques et requiert de mettre en place un mouvement centripète (d'aller vers) dans le processus de recherche-action afin *qu'une vraie rencontre puisse avoir lieu avec ces enfants*. Au début, ces enfants s'approchent facilement de l'autre, mais c'est un mouvement de curiosité ou intéressé (en obtenir un profit « concret ») et non un dialogue d'échanges. De plus, il est impossible d'imaginer un cadre fixe et organisé de façon préalable : ces enfants vivent au jour le jour et il est indispensable que ce soit le psychologue qui s'insère dans cette logique de l'enfant et pas l'inverse. Il est donc utile d'opter pour un cadre plus ethnographique, où le chercheur s'insère dans le terrain, parle avec les gens comme s'il était l'un d'eux, partage leurs vécus quotidiens, leurs peurs, leurs problèmes, leur souffrance. Les résultats et l'influence de ces rencontres vont se retrouver au long de ce travail de thèse.

Nous avons aussi pris du temps pendant ces premiers six mois pour construire et adapter à plusieurs un outil d'évaluation cognitive qui suive la même logique que le reste de notre travail : le qualitatif et la psychanalyse**.**

Pendant la ***première année*** de travail sur le terrain, et au fur et à mesure que la méthodologie se construisait avec l'équipe de coordination de la recherche, la construction des hypothèses prenait forme aussi. Cela posait quelques difficultés, car il n y avait pas eu un travail préalable avec la population de DYA et PMT, et les seules rencontres avec les

[23] Nathalie Thomas (Bruxelles, le 21 novembre 2006), psychologue sociale, a mené une recherche-action de psychologie communautaire au Nicaragua autour des relations familiales et du deuil. Tanguy de Foy (Bruxelles, le 29 novembre 2006) est psychologue et coordinateur de REBLASAM (cf chap. 1.4). Pascale Jamoulle (Louvain-la-Neuve, le 9 février 2009), est anthropologue et professeur à l'UCL.

institutions ont été de caractère formel et informatif. Néanmoins, nous avons construit une question de recherche initiale par rapport aux enfants, aux familles et au travail des enfants en articulation avec les concepts psychanalytiques de la Loi, du tiers, des relations mère/père/enfant:

- Quels types de liens ces enfants ont-ils construit autour d'eux ? Comment sont les rapports entre enfants ? Quelle est la place de l'enfant dans la famille et « dans la tête » de leurs parents ? Quelle place prennent les parents dans la tête et la vie de l'enfant ? Comment se construit le concept de Loi, au sens psychanalytique du terme, chez ces enfants et au sein de ces familles ? Comment peut-on imaginer dès lors ce que sera l'introduction à la culture pour ces enfants ?
- Que se passe-t-il sur le plan de la structuration psychologique avec ces enfants qui sont introduits dans un monde d'adultes (le travail) avant l'âge légal ? N'y a-t-il pas pour eux deux réalités séparées : une où on trouve leurs droits écrits sur papier, et l'autre, la réalité de la rue ?

C'est au cours de la ***deuxième année*** de recherche, lors du travail effectif en Équateur, qu'à notre question de recherche initiale, s'est ajoutée la nécessité de penser les rôles et places pris par les institutions et le travail institutionnel lui-même :

- Doit-on considérer l'institution du seul point de vue technique (un travail qui fait partie de l'institution) ? ou ne faut-il pas penser *le sens* que prennent les postulats et l'action (ainsi que leurs contradictions) de ces institutions dans la structuration des liens familiaux et des représentations mentales des enfants/familles concernant les lois sociétales et du monde du travail ?
- Travailler avec des institutions existantes posait la question du pouvoir et son corollaire d'organisation méthodologique : le projet dépend-t-il de l'institution pour fonctionner ou peut-il être indépendant ? Le peut-il si notre action va de facto interroger le sens même de la leur ?

Lors de la ***troisième année*** et à partir des tâtonnements des deux premières années, trois axes définitifs de recherche doctorale ont été définis:

1. Le choix d'un processus de type co-constructif pour la réalisation du projet *d'accompagnement psychologique des enfants et des familles du PMT et DYA,* compte tenu des réalités du contexte : la demande née du terrain et construite à plusieurs, la proposition d'accompagner le processus au lieu de donner des réponses toutes faites, la présence de chercheurs et d'acteurs du terrain durant tout le travail, le développement perpétuel de la méthodologie, entre autres. Notre position consistera *à inciter et accompagner les institutions partenaires à soutenir un travail envers les enfants et leurs familles, mais pas avec le même but* : le nôtre est celui « d'accompagner » les enfants dans leurs souffrances, celui des institutions étant d'éduquer : espaces différents mais dont le travail en partenariat réel, les apports des uns et des autres vont mutuellement s'enrichir.
2. La ligne de recherche du côté clinique : les questions du rapport à la Loi et les liens mère-père-enfant :

   Nous avons fait l'hypothèse que quelque chose fait coupure entre ces enfants, ces familles et la culture au niveau des lois et de la Loi aussi. La société doit représenter un ordre de fonctionnement défini, en édictant des normes et des règlements préétablis qui donnent des repères au niveau de la façon d'agir pour ses citoyens. Mais au sein de l'Équateur actuel, c'est justement cela qui vient à faire défaut : rien ne « marche »

comme on l'attend, les normes, les règles restent au niveau du papier, tandis que dans la réalité d'autres normes et règles sont à l'œuvre. Or, les institutions signalent des difficultés scolaires ou comportementales en lien avec ces questions de structuration des lois et limites : agressivité, tentatives de suicide, violence familiale, inceste, comportements difficiles, passages à l'acte divers, troubles et décrochages au niveau scolaire. Comment les familles se débrouillent-elles avec tout cela ? Que montre une famille pour laquelle les limites, les règles, l'interdit sont perçus et vécus d'une façon difficile, douloureuse ou inacceptable? Est-ce que l'apprentissage, la façon dont l'enfant perçoit le monde, sont directement impliqués dans son comportement à la maison et à l'école ? Est-ce que sa façon de voir la vie est aussi marquée par des « prescriptions » sociales et des lois ici contradictoires?

3. L'institution et la dynamique institutionnelle dans le travail

Nous aurons à rendre compte de la naissance et du développement d'un travail d'accompagnement psychologique *fortement lié à l'institutionnel*. Nous ne travaillerons jamais seule, nous avons besoin d'une base, d'un appui institutionnel pour pouvoir construire notre travail spécifique d'accompagnement psychologique. Les institutions partenaires travaillent déjà sur place (avec une population ciblée, une méthodologie spécifique, un but précis) et nous entendons leurs demandes, leurs besoins mais avons à répondre aux nôtres aussi : il s'agit de co-construire avec eux un espace d'intersection tout en gardant nos espaces propres. Vuille (1981) le dit : « Il n'y a pas de recherche-action sans gestion collective de la démarche ! (p.72). *C'est l'ensemble des institutions qui donne un sens au travail réalisé par le projet* : nous avons à garantir une position autoréflexive, méta-analytique. En effet, quand nous sommes immergés dans un mouvement institutionnel, nous ne nous rendons pas compte de notre place dans chacune des institutions. Sommes-nous complémentaires au travail qu'ils font ou devenons-nous partie du processus institutionnel ? Sommes-nous mélangés ou séparés ou fusionnés dans notre regard et celui des populations-cibles ?

Nous retrouverons dans l'analyse de nos cas cliniques ces questions au cœur même de la réalité quotidienne de ces enfants et familles.

## 3. Méthodologie

> La construction […] implique une dé-construction du savoir acquis ou accumulé. Je ne parle pas de démolition parce que qu'il ne s'agit pas de détruire ses convictions, les hypothèses qu'on affectionne, mais de décomposer, d'ouvrir, de désassembler et de démonter partiellement ce sur quoi on s'appuie normalement (Manoukian, 2001, para. 13).

La méthodologie générale de base, qui sera pratiquée avec l'ensemble des centres, s'est donc élaborée à la fois à partir des réflexions de l'équipe de coordination de la recherche, des rencontres des chercheurs belges (cf. supra) et des informations recueillies en Équateur au cours des tractations avec les institutions quant à leur participation. Cet essai d'articuler leurs travaux et pensées respectifs représentait un défi certain. Ce modèle d'intervention devait être en même temps assez encadrant pour ne pas risquer de perdre « le nord » de notre travail et assez ouvert pour pouvoir s'adapter aux différentes situations qu'on allait trouver sur le terrain - il était prévu de travailler, dans la phase pilote, dans trois villes du pays – soit six centres différents, avec ce que cela comporte comme disparités culturelles et économiques - : modèle rigoureux donc mais pas rigide, sachant que ce modèle allait devoir s'adapter aux différents acteurs et aux variabilités des conditions de travail.

Le cadre théorique est constitué des deux axes principaux la psychanalyse et la recherche-action. Au niveau du travail du terrain, en même temps que l'on effectuait une étape initiale de recherche (qui comprenait le diagnostic psychologique de l'enfant et de son entourage familial), ce projet devait servir également à créer des dispositifs d'appui, d'accompagnement et d'aide dans le champ de la santé mentale autant de l'enfant et de la famille que de celui du personnel qui travaille directement avec eux dans les différents centres, avant d'étendre ce travail ainsi complété à d'autres villes du pays.

## *Elaboration d'un modèle d'intervention*

Au niveau méthodologique, le modèle de base d'intervention a été pensé en trois étapes, chaque étape ayant un sens et une raison d'être, ouvrant le chemin à l'étape suivante. Les trois moments proposés étaient:

1. Une première étape d'environ une semaine, dite de **contact initial** avec les institutions, la population et la ville, permettant la familiarisation, le bonne « connaissance » de l'endroit où nous allions travailler pendant deux mois.
2. Une deuxième étape d'environ trois semaines, nommée initialement comme celle du « diagnostic »[24] puis reprise sous le vocable de **premières rencontres cliniques** : un contact direct, plus individuel, est effectué avec les familles. Cette étape comporte les éléments formels suivants pour la réalisation de ce travail:
    - 20 cas par institution, au total donc 40[25] cas par ville.
    - 5 ou 6 séances de rencontres avec les familles, afin de pouvoir se faire une première idée de la situation psychologique, familiale et cognitive des futurs patients.
    - une séance d'évaluation cognitive de l'enfant.
3. Une troisième étape d'environ trois semaines, dite **« de proposition de dispositifs »,** est ensuite mise en place pour travailler avec l'ensemble des enfants et leurs familles : c'est la possibilité de donner l'accès au service psychologique à qui le voudrait.

Les trois étapes proposées dans ce modèle d'intervention sont construites sur base des trois mouvements caractéristiques de la recherche-action, ainsi que Paul Grell (1981, pp. 605-614) les différencie :

Le **premier mouvement** de Grell, « *le travail préalable* », se définit comme le moment de construction des bases de la collaboration de façon claire et précise (programme de travail provisoire : objectifs, méthodes, étapes, etc.). Il identifie et définit les problèmes réels du terrain, sur base de quoi les hypothèses initiales, une délimitation du terrain de la recherche, la durée et les actions à entreprendre seront programmées. Pour ce qui concerne notre recherche, ce mouvement comprend tout le travail de mise en place des accords institutionnels, les **premiers contacts sur le terrain et l'élaboration du modèle d'intervention**. Cette étape s'est avérée fondamentale pour qu'un travail ultérieur puisse se mettre en place : en effet, c'est cela qui a permis de construire une connaissance mutuelle

24 Dés le début, le mot « diagnostic » s'est révélé comme un terme un peu compliqué à gérer dans la recherche. Qu'est-ce que nous voulions dire par « diagnostic » ? Qu'est-ce que nous allions diagnostiquer? Est-ce que nous allions nous positionner du côté du savoir (savoir de l'autre, savoir le bien de l'autre) ? Est-ce que ce mot-là ne nous ramenait pas plutôt au discours médical qu'au discours psychanalytique ?

25 Le nombre des cas cliniques a été choisi sur base du temps que nous avions pour le diagnostic.

entre enfants, familles, institutions et psychologues-chercheurs. Autrement dit, c'est ce qui a permis de pouvoir tisser les premiers liens du transfert (transfert sur le dispositif, transfert sur les personnes, transfert sur le lieu), d'être perçus non comme des « externes » ou des « visiteurs », mais comme des membres à part entière des centres, qui partagent vie quotidienne, activités et espaces avec les promoteurs, médiateurs et enfants. Cette mutuelle affiliation était la condition pour pouvoir effectuer les étapes suivantes du processus d'analyse. Nous allons discuter le concept du transfert dans ses diverses formes de manière plus détaillée plus loin, notamment au Chap. V, VI et VII.

**Le deuxième mouvement de Grell** implique « *la mise en œuvre de l'analyse* », qui comprend la mise en situation du groupe et de son objet de recherche :

> Il s'agit de repérer d'autres problèmes que ceux retenus par le groupe. Ces autres problèmes sont significatifs des préoccupations collectives de la population ; leur confrontation permettra de mieux situer l'objet même de la recherche et d'en mieux construire la méthode (p. 610).

Pour ce qui concerne notre projet, ce deuxième mouvement est l'étape des premières **rencontres cliniques avec la population** : c'est-à-dire une série (en nombre variable) de séances cliniques[26] avec les enfants et les familles (à géométrie variable également quant aux participants), soutenues par des médias si nécessaire (dessins, jouets…) ayant pour but de dégager des pistes par rapport à la demande du patient, aux difficultés les plus récurrentes des enfants ou de leurs familles, le besoin d'écoute, etc. C'est également au cours de cette étape que l'évaluation cognitive a pris place. Ces séances et la structure de cette étape ont été pensées et menées selon une épistémologie psychanalytique (du côté des auteurs comme S. Freud, F. Dolto, D. Winnicott et J. Lacan, ce qui était une proposition nouvelle en Équateur, où la psychanalyse s'est toujours cantonnée aux consultations privées et n'a jamais abordé le champ social, « hors les murs ». Grâce à cette approche modulable et ouverte se sont élaborés progressivement, et dans une co-construction, la structure et le sens clinique de ces rencontres (fonction et/ou sens que le travail a eu pour les enfants/familles/intervenants), souhaits de continuer ou pas le processus…). Ce deuxième mouvement conditionnait le troisième en ce qu'il permettait donc d'évaluer la possibilité d'ouvrir un espace psychologique dans chacun des centres.

**Le troisième et dernier mouvement** que Grell propose est celui « *d'analyse et stratégie d'action* ». C'est un moment « *surtout consacré à l'analyse, c'est-à-dire passer de l'expérience vécue à la compréhension des tenants et aboutissants d'une action sociale. L'argumentation systématique permet d'atteindre une sorte de « vérité sociale provisoire » à partir de laquelle il est possible d'élaborer de nouvelles stratégies d'action* » (p. 611). C'est une phase de créativité et d'évaluation. Ce troisième moment correspond dans notre travail à la proposition de **mise en place de dispositifs** de travail. Après avoir effectué les rencontres de contact initial et leur analyse, venait un temps où nous pouvions suggérer des façons de travailler en prenant en compte les informations que nous avions obtenues pendant le temps précédent. Pour démarrer ceci, nous envisagions trois dispositifs possibles :

- Un dispositif de travail psychologique individuel qui viendrait prendre place comme continuation des rencontres faites dans le deuxième moment du projet (pour ceux qui le veulent) et aurait pour but de mettre à disposition des demandeurs un espace où la parole soit écoutée et respectée[27]. Ce dispositif est conçu sur base du cadre

[26] Séances préliminaires pouvant comporter : séance initiale (enfant, parents, médiateurs, promoteurs, autres), séance de jeu (enfant), séance avec parents (mère, père, autre), séance de travail avec l'outil cognitif, autre type de séance (enfant, mère, père, autres), séance de clôture de ce processus initial.

[27] Dispositif inspiré de l'expérience de notre expérience de stage « Mi-Mots » au SSM La Gerbe, BXL.

conventionnel (psychologue-patient) mais avec une façon de travailler souple et qui se démarque de la place du savoir et de l'éducatif.

- Un dispositif d'accueil et d'accompagnement des enfants et familles, proposition d'autant plus intéressante qu'il n'en existe aucun de ce genre en Équateur. Il a été pensé comme « un espace où les enfants et les parents pouvaient se rencontrer d'une façon plus souple, avec des autres enfants et autres parents pour parler » (Dolto, 1983, p. 415). Parler de ce qu'ils veulent, parler avec les autres, parler avec ses enfants sans se sentir jugés ou analysés mais toujours accompagnés par des accueillants formés. Un espace de rencontre entre enfants et adultes (rencontre entre générations), un espace où l'on puisse nommer les choses que l'on ressent (mettre en mots, à la place de les agir), qui soutienne une position de respect de l'autre en lui donnant sa place de sujet (peu importe son âge et son sexe)28. Cependant, si cet espace s'inspire de la pensée « Dolto », sa mise en place ne pouvait pas être un simple copier-coller de la méthodologie des Maisons Vertes, dans la mesure où nous ne savions ni avec quelle population ni exactement comment nous travaillerions, bien qu'il était prévisible que précarité et violences seraient être présentes. Selon Marie-Thérèse Minne (s.d, p.1),[29] infirmière retraitée de l'ONE et créatrice d'espaces-rencontres en Wallonie (Maisons Ouvertes et maisons de quartier), que nous avons rencontrée, *« la pratique des « maisons Dolto » est transposable en milieu défavorisé. Cependant les organisateurs de ces lieux doivent être conscients des différences qui font de ces lieux UN AUTRE TYPE DE PREVENTION avec une certaine base commune* ». Ce qui les différencie principalement des Maisons Dolto ce sont les caractéristiques suivantes : absence d'anonymat, davantage de contacts physiques (bise, etc.), et fréquentation par une population défavorisée (jeunes mères célibataires, entre autres). Mme Minne pointe la difficulté de travailler avec ce type de population comme due aux effets de la *précarité* : pas uniquement au niveau financier, mais aussi ceux relatifs à l'instabilité de l'enfant (qu'est ce qui va se passer demain ? avec mes parents ? ma famille ?) et aux aspects d'agressivité, de violences, de vie dans l'immédiateté qui prédominent dans les comportements. Comment pouvoir imaginer travailler avec eux à un rythme différent ? Mauda Antunes Berten[30], que nous avons également rencontrée, qui travaille dans un projet de Maison Verte Bruxelloise (La margelle) en Belgique, propose de considérer ces lieux comme des espaces libres pour rencontrer la parole, mais souligne qu'il est important de mettre en place des règles pour travailler les limites avec les enfants et parents, un des buts de ces lieux étant de regarder l'enfant comme une personne et d'y travailler violences et manque de limites.

- Et finalement un troisième dispositif dit d'accompagnement et d'écoute pour les intervenants, qui dans notre projet s'adressait donc aux intervenants des centres. Un travail d'écoute et d'accompagnement au niveau des difficultés quotidiennes vécues dans leur travail. Les intervenants se trouvaient parfois débordés par ce à quoi ils devaient faire face avec les enfants et leurs familles. Comment gérer cela ? Que faire ? Que dire ? Comment trouver la meilleure solution ? Cette proposition n'a pas eu comme but de faire une supervision de l'équipe, ni de leur dire « que faire » ou « ce qu'il faut faire dans ce cas… », mais, à l'instar des autres dispositifs psychologiques,

---

28 Dispositifs inspirés à la maison verte de F Dolto et au stage de la chercheuse chez « A-MI-MOTS » espace de rencontre enfants-parents, à la Maison d'Enfants Reine ***Marie Henriette,*** à Bruxelles**.**

29 Entretien avec Marie-Thérèse Minne. Louvain-la-Neuve, le 4 décembre 2006.

30 Entretien avec Mauda Antunes Berten. Bruxelles, le 6 novembre 2006.

> de proposer de faire un chemin avec les médiateurs pour qu'ils puissent trouver leurs « propres » réponses à leurs questions. [31]

Ces trois dispositifs de travail psychologique étaient conçus, non pour être instaurés systématiquement dans tous les centres, mais comme propositions dont le choix de l'un ou l'autre était fonction des résultats issus des rencontres cliniques (deuxième moment de Grell). Ainsi, le choix des dispositifs à mettre en place restait ouvert à chaque situation, à chaque réalité, à chaque centre.

Ce modèle d'intervention a toujours été pensé comme un guide de base, qui pouvait être changé ou pouvait varier en cas de nécessité, comme une optique de démarche et non de définition d'un protocole immuable, comme Liu l'explique :

> Définir une démarche ne signifie pourtant pas ne faire aucun choix, ou n'entreprendre aucune préparation. Au contraire, comme il s'agit de faire face à un très grand nombre d'éventualités, il résulte en général qu'une démarche, demande plus de préparation qu'un protocole de recherche défini a priori. Cependant, cette préparation sera très différente. Une démarche se prépare en termes de projets à déterminer et d'expériences pilotes à accomplir, elle s'appuie sur des discussions, des négociations, des concertations, plutôt que sur des plans et des opérations minutieusement programmés (1997, p. 263).

La façon dont tout ceci allait se passer, les méthodes de sélection des groupes, les nombres de séances exactes par patient, la transition d'une étape à l'autre et la soutenance du travail à long terme, n'était pas (ne pouvait pas) encore être définie a priori de façon définitive. Cette modélisation du travail était considérée comme « initiale », sachant que les réalités du terrain pouvaient venir la modifier, voire l'invalider, et qu'elle faisait le pari implicite de l'adhésion des acteurs du terrain. Ce point est particulièrement important : l'idée de la co-construction, de la possibilité de changer, de proposer, d'intervenir dans le travail, était déjà centrale dès le départ. Liu parle des risques de présenter des projets déjà construits dès le début :

> Rien n'est plus dangereux lorsqu'on élabore des plans d'action pour les autres que le moment où ils découvrent qu'ils n'ont pas été autorisés à participer à cette élaboration. Trouver des processus pour que toutes les personnes concernées puissent participer et participent en fait à l'élaboration de ces plans, devient un but à atteindre (N Stanford cité par Liu, 1997, p. 57).

## *Construction d'un outil d'évaluation cognitive adapté au contexte*

> « Il ne suffit pas d'aller à l'école pour être un écolier authentique, inscrit dans la réalité scolaire en son nom, « auteur » de ses apprentissages et « responsable » de ses actes. Être un écolier, cela s'apprend, et il y faut du temps» (Verdier-Gibello, 2003, para 18).

Dans la deuxième étape du modèle d'intervention, celle des rencontres cliniques, nous avons intégré une séance d'évaluation cognitive de l'enfant (cf. supra). En effet, Proniño nous avait demandé d'effectuer une évaluation des apprentissages des enfants, ce qui a ouvert un important débat avec l'équipe de coordination de la recherche sur le terrain. Il fallait en effet pouvoir répondre à une demande d'évaluation des acquis d'apprentissage scolaire avec des enfants pour la plupart non scolarisés et dans un cadre de recherche psychanalytique, orientée vers la quête du sujet, de l'écoute et de la parole, c'est-à-dire de l'analyse du processus psychique bien plus que du niveau de ses acquis cognitifs. Comment intégrer un test cognitif à visée quantitative dans une logique ***où la place du sujet est considérée comme primordiale, où le respect du discours et de la parole est central, et où le pari est celui de l'accompagnement (et non de la prise d'une place de « savoir ») ?*** Nos craintes étaient que

[31] Inspiré par le travail fait par Manoëlle Descamps (SSM Chapelle aux Champs) avec une équipe de puéricultrices d'une crèche bruxelloise.

ce moment d'évaluation diagnostique vienne interférer avec le cadre délibérément non normatif de notre intervention.

Cette apparente contradiction a pu être résolue après plusieurs réunions et débats internes avec l'équipe, en reconsidérant la définition de l'« apprentissage » comme un mouvement interne et externe, des « dedans » et « dehors » que peut mobiliser l'enfant face à tout ce qu'il reçoit de l'extérieur, ce qui peut nous permettre de récolter des informations à propos des ses capacités d'apprentissage, mais aussi et surtout d'élargir notre connaissance de lui et de sa façon de percevoir son monde extérieur et de fonctionner avec les autres.

> Auparavant, c'était le monde qui venait à eux, avec lequel ils jouaient à leur gré, en ayant l'illusion d'être les premiers à en comprendre le sens. C'est maintenant le savoir sur le monde qui leur est enseigné et dont ils doivent déchiffrer les codes et les lois. Alors qu'auparavant leur curiosité, toute nourrie de tension pulsionnelle voulait découvrir le « pourquoi » des choses et leur donner un sens, il leur faut maintenant apprendre ce qui donne accès au sens. Apprendre, pour connaître la signification des codes et comprendre leurs liens avec ce qu'ils permettent de symboliser ; apprendre, en outre, pour mettre ces codes en mémoire, de telle sorte qu'ils y restent inscrits, à disposition, utilisables. (Verdier-Gibello, 2003, para 19)

Marie-Luce Gibello[32] est une psychanalyste qui a cette vision de l'apprentissage et de la scolarisation qui n'implique pas uniquement le côté « évaluation des acquis» mais une proposition plus ouverte, intégrant plusieurs acteurs et facteurs pour l'évaluation des processus cognitifs chez l'enfant. Elle a ainsi souligné l'importance des caractéristiques de fonctionnement propres à chaque société en ce qui concerne la scolarisation et les apprentissages, et nous a suggéré également de tenir compte du type de milieu auquel ces enfants appartiennent:

- Pour quelles (bonnes) raisons un enfant va-t-il ou ne va-t-il pas à l'école ?
- Comment se développent les enfants non scolarisés ?
- Quel est le rapport à l'école de la part des familles ?
- Est-ce que la scolarisation est un apport pour l'enfant?

Nous cherchions donc un outil qui puisse nous aider à voir la façon dont l'enfant se repère dans le monde, SA façon de voir la vie, de percevoir les autres, et qui puisse, dans le même temps, nous fournir des pistes de compréhension par rapport à son développement cognitif général. Soit un test construit dans l'idée que l'apprentissage n'est pas un phénomène isolé mais se construit sur la base élargie des réalités quotidiennes des enfants (expériences externes à l'enfant) ; un outil qui prenne en compte non seulement le côté quantitatif du processus mais aussi ses composantes qualitatives, avec, comme exigence supplémentaire, que le matériel à utiliser soit d'accès aisé. En effet, les enfants avec qui nous allions travailler n'avaient pas été scolarisés (du moins avant de fréquenter les centres PMT ou DYA) ; notre outil ne devait évidemment pas tenter d'évaluer leur compétences cognitives via un niveau des acquis scolaires mais bien permettre d'apprécier le niveau de développement de certains de ces processus cognitifs : ceux qui sous-tendent les apprentissages scolaires. Par ailleurs, ces enfants vivent ou ont eu l'expérience de « la vie dans la rue », et parfois aussi du travail, deux espaces qui peuvent être considérés comme une « école » influant sur le développement général des enfants, et donc sur les compétences cognitives. Ces dernières, lorsqu'elles sont développées dans ces conditions, ne pouvaient pas être mises en évidence par les tests classiques d'évaluation de l'intelligence et/ou des acquis scolaires. Compte tenu de ces deux aspects, il nous fallait trouver un outil qui ne soit pas trop fixé « dans » les contenus scolaires

[32] Entretien avec Marie-Luce Gibello. Chastres, ler. février 2007.

et/ou formels (tels les WISC-R ou le Bender), ce qui aurait de facto sous-évalué les compétences réelles des enfants, ou encore un outil trop connoté de culture européenne (tests projectifs par exemple), ce qui aurait également déforcé les interprétations, même formelles, au préjudice des enfants.

Notre promoteur Anne Christine Frankard nous a proposé d'utiliser le test UDN II, un test piagétien à même d'apprécier le développement cognitif des enfants selon une optique structurale, ainsi que le souligne J.J Ducret (2009): « les auteurs de l'UDN n'ont pas une vision figée de leur instrument, ils savent le faire évoluer. Et puis aussi, ils l'utilisent non pas comme un outil de remplacement des tests psychométriques, mais comme un instrument qui remplit des finalités qui lui sont propres » (pp. 15-16). Ces finalités sont l'appréciation d'un niveau de maturation cognitive, ainsi que Meljac et Lemmel le précisent : « l'objectif du psychologue utilisant l'UDN sera plutôt d'établir un profil de « maturation cognitive » (plus ou moins homogène) à rapporter toujours à l'ensemble du développement et à la singularité de l'histoire d'un sujet unique » (1999b, p. V). C'est en cela que cet outil nous a paru justement répondre à notre double exigence de pouvoir « évaluer » le niveau de développement cognitif de l'enfant – demandé par les acteurs de terrain – sans contrevenir aux mécanismes relationnels du cadre psychanalytique et à sa vision centrée sur l'humain et le qualitatif. Dans le chapitre VII, nous analyserons en profondeur les enseignements que l'application de cet outil nous a apportés dans le cadre de notre travail.

L'UDN-II, acronyme d' « Utilisation du Nombre », est un test d'intelligence logico-mathématique créé par Claire Meljac et Gilles Lemmel au sein de l'Unité de Bio-Psychopathologie de l'Enfant et l'Adolescent à Paris et édité par l'ECPA (Editions du Centre de Psychologie Appliquée). L'UDN 80 (1980), devenu UDN II (1999) après sa révision, est issu des théories piagétiennes et a été conçu « pour répondre à un besoin important de la profession. En effet, alors qu'il existait un certain nombre d'outils destinés à évaluer le développement du langage oral ou écrit, il n'en était pas de même pour les troubles de compréhension des concepts logico-mathématiques, particulièrement chez les enfants en début d'apprentissage » (Meljac & Lemmel, 1999a, p.288). L'UDNII tourne délibérément le dos à la méthodologie du constat statique et des repères psychométriques classiques, ainsi que Ducret le souligne bien:

> Pourquoi les auteurs se méfient-ils des nombres dans l'évaluation des compétences de leurs sujets ? Vraisemblablement par crainte de tomber dans l'usage très critiquable qui en a été fait en psychométrie avec le QI. Celui-ci est obtenu en faisant des additions et des moyennes sans raison. Les auteurs de l'UDN n'ont pas voulu commettre la même erreur. Leur but était au contraire de décrire le profil des individus testés, et sur ce point, ils avaient entièrement raison (2009, p.18).

C'est, en effet, un reproche communément adressé aux tests que celui de négliger le mouvement propre d'un sujet et ses possibilités de progression. La plupart des instruments d'évaluation cognitive dressent un « état des lieux » fixe, quitte à ce que le clinicien en enrichisse les aspects dynamiques par des commentaires personnalisés, ou bien par la comparaison de passations répétées auprès d'un même sujet. Contrairement aux épreuves psychométriques classiques, l'UDNII place délibérément l'enfant comme sujet actif de ses apprentissages, et non « objet » de l'évaluation. Pouvoir décrire un profil plutôt qu'un niveau passe ici par le setting d'interactivité à l'œuvre dans le test : « Chaque consigne est accompagnée de suggestions d'aide et, en cas d'échec, une nouvelle « chance » est toujours donnée. Le travail de praticien (qui en sera fatalement un peu compliqué) sera d'observer les marges d'évolution de son « partenaire », au sens fort du terme » (Meljac & Lemmel, 1999b, p. 7).

Les **caractéristiques** les plus importantes de l'UDN II sont:

- C'est une épreuve de logique mathématique ayant pour but de mettre en évidence les divers cheminements logico-mathématiques des enfants. Selon Meljac et Lemmel (1999b, pp 1) : « l'objectif était d'opérer le lien entre des éléments théoriques provenants des travaux de Piaget sur la construction du nombre d'une part et, d'autre part, l'utilisation spontanée par les enfants en cours d'apprentissage d'informations quantitatives ».
- L'importance donnée au qualitatif *:* ces données sont inhérentes au rapport entre le psychologue et l'enfant, lors du passage du test (consignes de chaque échelle par rapport aux encouragements et répétition des consignes sont des éléments qui varient des autres tests) et se collectent par le relevé systématique dans la feuille d'observations des attitudes, mots, actions et autres aspects de qui s'est passé pendant l'évaluation de l'enfant. Ces données sont associées aux résultats des échelles et enrichissent le travail d'analyse des résultats de chacun des cas d'une façon essentielle. Cet outil, en permettant qu'un échange « humain, relationnel » se fasse entre le psychologue et l'enfant, nous a ainsi permis de travailler sur la singularité de chaque situation.
- La place première de l'interactivité *:* d'une part, « l'UDN II cherche toujours à proposer à l'enfant des tâches attractives, variées et stimulantes, incitant le sujet à réfléchir » (Meljac & Lemmel, 1999b, p. 6), et, d'autre part, le psychologue ne prend pas une place passive ou « d'évaluateur », mais celle d'acteur aux côtés de l'enfant, en l'accompagnant dans son travail lors de la passation des différentes échelles.
- La définition d'un âge clé pour chaque épreuve : pour chaque action est défini un âge auquel l'enfant est prêt à pouvoir réussir la tâche demandée. La compétence est évaluée comme dans la moyenne, « sous » au « au-dessus » de cette référence.

Cette batterie d'épreuves est conçue précisément pour les situations non classiques, comme:

- lorsque le psychologue a l'impression clinique que les possibilités réelles d'un enfant sont sous-évaluées par les instruments classiques et/ou par son entourage, en particulier pédagogique. Le cadre contenant de l'UDN, les invitations à la réflexion, prévues par les consignes, la possibilité constante d'un étayage éventuel, offrent aux sujets en difficultés des multiples occasions de se révéler (…)
- lorsqu'un écolier accumule échecs sur échecs dans le domaine mathématique. Les résultats obtenus aux différentes épreuves aideront à distinguer entre ennuis passagers, dus à des lacunes pédagogiques précises, et troubles de la pensée. (Meljac & Lemmel, 1999a, p. 291)

Il nous a paru également très bien convenir à la situation non classique dans laquelle nous allions travailler (enfants non scolarisés) et répondre à la difficulté d'établir un moment d'évaluation structurée sans affecter négativement le cadre global de fonctionnement libre au sens analytique du terme établi lors de rencontre initiale avec les enfants. Le test nécessitait bien entendu des adaptations au contexte linguistique espagnol et aux particularités culturelles de la vie en Équateur. Nous allons ci-dessous décrire le test original et les adaptations que nous avons effectuées pour pourvoir l'utiliser dans notre cadre de travail particulier.[33]

[33] Par ailleurs, les droits d'auteurs et le coût d'achat des tests originaux constituaient deux empêchements majeurs, les centres ne disposant pas des budgets nécessaires**.**

## *L'UDN II : test original et adaptation de l'épreuve au contexte équatorien*

> « L'UDNII voudrait retenir le meilleur de Piaget : sa méthode d'observation, sa conception générale du développement, la puissance et la richesse de ses insight » (Meljac & Lemmel, 1999b, p. I.)

L'UDN II est composé de 5 familles d'épreuves (Ducret, 2009, p. 3-4) :

1. Epreuves de Conservations directement tirées, sans modification quant à leur structure générale, des recherches piagétiennes (épreuves de quantités discontinues, épreuves de conservations de substance, de longueurs et de poids et épreuve de dissociation poids/volume).
2. Epreuves de logique élémentaire, laquelle est, dans la conception piagétienne, la condition d'acquisition des premières quantités numériques opératoires. Cette partie comprend une épreuve de sériation, de classification (rangement de cartes), d'inclusion (une sous-classe dans une classe englobante), et de transitivité (jugement sur identités entre A, B et C)
3. Echelle d'utilisation du Nombre , qui comporte une série de problèmes en lien avec la construction du nombre, tels la lecture de correspondance terme à terme, les évaluations quantitatives, le dénombrement spontané dans une description, l'examen de principes de Gelman (portant sur leur mise en œuvre), l'utilisation opérationnelle du nombre, la comparaison statique-modifications-transformations (comparaison de deux collections) et l'épreuve « E » (construction d'une collection équivalente à une construction modèle). Ces tests ne sont pas directement extraits des travaux originaux de Piaget, mais sont issus de travaux ultérieurs qui les ont complétés et dans lesquels c'est surtout l'utilisation de certaines composantes ou conditions nécessaires à cette acquisition qui est reprise.
4. Tests « Origine Spatiale » : cette quatrième série d'épreuves comporte un test de détermination d'une origine dans un contenu unidimensionnel (découpage de ficelle), un test de détermination d'une origine dans un contenu bi-dimensionnel (découpages de papiers) et une épreuve de choix de deux longueurs identiques parmi 10 variantes.
5. Epreuves de Connaissances Arithmétiques : alors que les problèmes précédents se rattachent directement aux travaux piagétiens ou à des recherches inspirées par eux, la dernière série porte sur les connaissances du nombre telles qu'enseignées à l'école (vocabulaire, numération, opérations arithmétiques).

Nous avons procédé à une analyse de contenu des différentes échelles (type d'information fournie, nombre d'épreuves, matériaux nécessaires, etc.) et évalué leur adéquation aux finalités de notre travail et leur adaptabilité potentielle aux contraintes du terrain équatorien (facilité de construction, accessibilité des matériaux,…).

Au terme de ce travail, nous avons sélectionné les échelles qui s'avéraient être les plus compatibles avec notre cadre de processus interactif d'évaluation et construit les modifications sur base des critères suivants **:** la performance à évaluer, l'âge de l'enfant**,** le matériel à utiliser, le côté pratique et facile de la manipulation des matériaux, la facilité de compréhension tant par les psychologues que les enfants et les différences culturelles. Nous avons gardé le même esprit que l'UDN II en gardant des épreuves dans les cinq familles principales et, dans chacune de ces familles, nous avons sélectionné les échelles utilisant des matériaux accessibles dans notre futur contexte de travail (pâte à modeler, ciseaux, papier, ficelles et bouteilles en plastique) et correspondant à des classes d'âge déterminées, dont l'ensemble couvre l'empan des âges des enfants qui fréquentent les centres équatoriens (4 à 12 ans). Des adaptations de matériel ont été réalisées pour deux des échelles :

- Dans l'épreuve de classifications de l'échelle de « Logique Elémentaire », les dessins utilisés font appel à des concepts absents en Équateur (comme par exemple, des gants pour la neige…. mais il n'y a pas de neige dans ce pays). Nous avons remplacé trois de ces items par des thèmes appartenant au quotidien de ces enfants équatoriens: voiture, maison et chat.
- Dans l'épreuve de connaissances arithmétiques, les buchettes on été remplacées par bâtonnets qui se trouvent plus facilement sur les marchés locaux.
- Certains tests n'ont pas été sélectionnés : la sériation, la conservation - longueurs, inclusion, comparaisons, épreuve E et poupées -. Quelques-uns à cause d'une difficulté au niveau d'accès aux matériels et d'autres du fait qu'il y avait déjà d'autres épreuves sélectionnées sur le même aspect. Cette sélection n'a pas influencé les résultats et la performance du test, car une notion importante à ne pas oublier chez l'UDNII, c'est la possibilité de choix entre les échelles à utiliser : le clinicien n'est pas obligé d'utiliser toutes les échelles proposées mais il peut faire une sélection selon les besoins évaluatifs du cas à travailler).

Le tableau 2 décrit les différentes échelles et modifications apportées :

**Tableau 2 : Composition de l'épreuve adaptée**

| ECHELLES | ÂGES | | | MATERIEL ( accès) | CHOIX |
|---|---|---|---|---|---|
| | . 4 - 5 | . 6 - 8 | . 9 - 12 | | |
| **CONSERVATIONS** | | | | | |
| Quantités discontinues ( bouteilles) | 7 bouteilles | | | Facile | X |
| De la substance | | pâte | | Facile | X |
| Des longueurs | | baguettes | | Moyen | Non choisi |
| Du poids | | | pâte | Facile | X |
| Dissociation poids-volume | | | tubes-poids | Compliqué | X |
| | | | | | |
| **LOGIQUE ELEMENTAIRE** | | | | | |
| Sériation | baguettes | baguettes | baguettes | Moyen | Non choisi |
| Classifications | 9 cartes | 27 cartes | 27 cartes | Moyen | X |
| Inclusion | | fleurs | fleurs | Facile | Non choisi |
| Transitivité- bandes de papiers | | | papier | Facile | X |
| | | | | | |
| **UTILISATION DU NOMBRE** | | | | | |
| Cartes de jetons | 1 à 15 | toutes | toutes | Moyen | X |
| Comparaisons | | cubes | | Facile | Non choisi |
| Epreuve E ( Facultatif) | | jetons | jetons | Facile | Non choisi |
| Poupées | | poupées | | Compliqué | Non choisi |
| Tomates-Carottes | fruits | | | Facile | X |
| | | | | | |
| **ORIGINE SPATIALE** | | | | | |
| Ficelle | ficelle | ficelle | | Facile | X |
| Bandes de papier | | | papier | Facile | X |
| | | | | | |
| **CONNAISSANCES** | batônnets | batônnets | batônnets | Facile | X |

| LEGENDE | |
|---|---|
| Âge | couleur |
| . 4 - 5 | |
| . 6 - 8 | |
| . 9 - 12 | |
| Toutes | |

Pour noter les résultats, nous avons adapté le protocole de l'UDN II en fonction des adaptations présentées ci-dessus et élaboré un manuel de la notation des épreuves à l'usage des psychologues équatoriens, le tout a été écrit en espagnol (Voir Annexe I).

## *Méthode d'analyse des résultats cliniques*

> « Comme les phénomènes qu'elles reflètent, les données propres aux sciences sociales sont ordinairement complexes, ambigües, parfois même totalement contradictoires » (Huberman & Miles, 1991, p. 459).

Le travail de thèse s'inscrit dans une approche qualitative et une logique de recherche-action : une énorme quantité de pistes de travail et de données plausibles étaient donc potentiellement susceptibles d'être prises en compte pour des analyses postérieures, et nous avons dû effectuer un tri sévère, sur base des hypothèses.

Nous utiliserons pour nos analyses la méthodologie d'étude des cas, particulièrement le mode multi-cas, dans la mesure où elle rencontre bien la logique de notre approche qui privilégie à la fois la relation entre chercheur et acteur (et la relation d'intersubjectivité) et les rencontres singulières, qui par ailleurs laisse une ouverture à l'imprévu et à l'interprétation et, enfin, parce qu'elle donne une place importante à la parole, aux mots. Le mode multi-cas nous a permis d'étudier et de comparer diverses rencontres faites dans un même cadre méthodologique (mais toujours ouvert) tout en permettant d'analyser chaque cas selon ses particularités propres.

Selon Michelle Lessard-Hebert, Gabriel Goyette, & Gerald Boutin, ceci se trouve à « l'extrême » des méthodes de recherche (1997, p. 111) :

> L'étude de cas correspond au mode d'investigation qui occupe (…) la position extrême où le champ d'investigation est :
>
> - le moins construit, donc le plus réel ;
> - le moins limité, donc le plus ouvert ;
> - le moins manipulable, donc le plus incontrôlé.
>
> Dans cette position, le chercheur est impliqué personnellement au niveau d'une étude en profondeur de cas particuliers. Il aborde son champ d'investigation de l'intérieur. Son attitude compréhensive suppose une participation active dans la vie des sujets et une analyse en profondeur, de type introspectif. Nous reconnaissons là une attitude propre aux approches qualitatives situées en paradigme interprétatif.

Cette méthode convient à l'analyse des données issues de notre recherche dans la mesure où elle permet précisément d'utiliser les sources obtenues directement lors du travail sur le terrain. Comme le soulignent Lessard-Hebert et al:

> L'étude de cas prend pour un objet un phénomène contemporain situé dans le contexte de la vie réelle ; les frontières entre le phénomène étudié et le contexte ne sont pas clairement délimitées ; des sources multiples de données sont utilisées par le chercheur (1997, p. 111-112).

Les données ici seront donc les éléments récoltés dans des *entretiens* avec les enfants et leurs parents ainsi que ceux obtenus par *l'observation participante* que nous allons exercer dans les divers dispositifs de travail (cf. supra), à savoir : les paroles, gestes, actions, mots, phrases, spontanées et authentiques des personnes, matériel qu'il ne serait pas possible de faire émerger par des procédures classiques d'interview. Les deux axes méthodologiques sont complémentaires au sein d'une même démarche : l'un donne priorité aux paroles (le discours du sujet) et l'autre aux actions (comportements observables).

Notons cependant que ces « entretiens », pour ce qui nous concerne, sont des séances cliniques effectuées dans un cadre psychanalytique. C'est-à-dire que les entretiens menés dans

ce cadre-là n'utilisent pas une méthode visant l'obtention d'un contenu spécifique (à l'inverse de l'interview) mais instaurent un espace d'écoute qui puisse permettre à ces enfants et parents de faire un travail psychique dans l'intersubjectivité de la rencontre. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils ne suivent aucune une ligne de conduite ou ne disposent pas d'un cadre interprétatif de référence, ainsi que Luc Albarello (2003) le précise bien:

> Il prend place dans une démarche globale ; il poursuit un but particulier, il est conduit en respectant diverses règles, il vise à produire un matériau et l'analyse de celui-ci est soumise à des techniques spécifiques. (…) L'analyse qualitative des données récoltées par entretiens se propose de rechercher les manières de voir les choses de la part des acteurs étudiés, c'est-à-dire de rechercher le « sens », les « systèmes de sens », les « modèles culturels » (p.63-64).

De même, l'observation participante présente également des caractéristiques différentes de la simple « observation » au sens commun du terme, soit celle selon laquelle : « observer quelqu'un c'est jeter un regard sur lui, c'est le prendre comme objet » (De Ketele et al. 1996, p. 17). La place du chercheur dans la recherche-action présente des caractéristiques propres que nous avons mises à l'œuvre dans nos dispositifs de travail psychologique : l'acte d'observer ne se faisait pas de « l'extérieur » mais de « l'intérieur » du dispositif, dans les liens transférentiels, au cœur même de l'intersubjectivité. Par rapport à ces jeux des places, Mias (2003) exprime :

> Il va falloir jongler avec les différences dans l'observation : celles de l'observateur, de l'observé et surtout de l'observant. L'observant est, dans ce cas de figure, à la fois observateur et observé, observateur-acteur de la situation qu'il souhaite éclairer, et comme l'indique le participant toujours en mouvement (p. 293).

Enfin, des sources secondaires ont aussi été utilisées pour l'analyse des données cliniques, issues directement du déroulement du travail pendant ces quatre années, tant en Belgique qu'en Équateur. Citons ainsi, entre autres, les divers documents écrits pendant la première, deuxième année et troisième année, les procès-verbaux des rencontres, les dossiers cliniques (outil cognitif, dessins), le matériel des différents dispositifs cliniques (vignettes cliniques, rapports, cahiers de recherche, données des fonctionnements internes des dispositifs), les rapports hebdomadaires, trimestriels et annuels officiels du projet etc.

Tous ces sources, créées au fur et à mesure du déroulement de la recherche-action et qui ont été toujours accessibles aux chercheurs, qu'elles soient « primaires » ou « secondaires », ont contribué à l'analyse des données cliniques, comme le conseille Albarello : « (…) dans l'approche qualitative, l'origine des informations qui sont à la disposition de chercheur est très diversifiée. Il faut acquérir le « réflexe de la source originale » (2003, p. 59). Enfin, comme pour le processus de construction des hypothèses, l'analyse et la discussion des cas cliniques ont été faites avec la contribution permanente de l'équipe de coordination de la recherche de l'UCL et l'UASB.

## *Autres questions méthodologiques*

Une première question est celle de l'utilisation de deux langues, qui a présenté un certain nombre de difficultés et d'écueils tout au long du travail : tout le travail sur le terrain s'est effectué en espagnol tandis qu'en Belgique le français a été la langue de l'écriture. Ecrire en français les actions, rencontres, phrases et mots dits en espagnol n'a pas toujours été facile : nous avions l'impression parfois que « quelque chose » se perdait dans le chemin de la traduction. Par exemple : des phrases qui en espagnol avaient un impact important pouvaient perdre ce caractère en français, ou encore des mots qui, en français, décrivent des processus spécifiques n'ont, en espagnol, plus la même connotation. Cet « intraduisible » des deux

langues s'est aussi manifesté dans la culture, la dynamique interne et les rythmes des deux pays : l'Équateur et la Belgique, si similaires et si différents en même temps. Nous avons dû apprendre à « bricoler » avec tout cela, et à accepter que nous allions perdre certains éléments dans le chemin de la traduction. Nous discuterons au chapitre VII la place qu'ont eues les deux langues dans le travail clinique.

Une deuxième frontière à franchir fut celle du passage de l'acte (action, travail sur le terrain) au travail d'écriture (la trace, les mots, la symbolisation), chemin difficile mais d'importance : « Articulant équipement théorique et méthodologique, travail de pensée et savoir-être, conciliant action et recherche, ainsi que les modalités de sa transmission, ce savoir-là constitue un savoir de statut scientifique » (Sirota, 2001, para. 27). L'écriture de la thèse a eu son processus propre et indépendant (même si ses contenus étaient en lien direct avec le travail de la recherche-action) dans sa démarche de matérialiser tout le processus de la recherche-action sur le terrain et d'y apporter les élaborations théoriques en rapport avec les phénomènes observés dans le quotidien de la réalité des institutions, des intervenants, d'enfants et des familles. Xavier Renders (1992b) exprime ce mouvement de la parole à l'écriture :

> Par rapport à l'acte de parole, l'écriture constitue une **œuvre qui reste**. Elle laisse une trace, demeure ; elle EST demeure ; demeure pour tout autre, on ne sait comment elle sera habitée, ce que le lecteur va y trouver et y mettre. De plus, l'écriture conduit à un moment de séparation, trace une limite par rapport à l'autre (p. 4).

A cet égard, l'organisation particulière du travail entre les deux pays, une séparation non seulement physique mais aussi symbolique des lieux (le travail concret en Équateur, l'élaboration intellectuelle en Belgique) est venue soutenir positivement cette écriture, ce que Françoise Maître avait déjà bien souligné :

> A travers mon expérience, on voit combien il est nécessaire que le chercheur prenne de la distance avec le terrain pour formaliser son hypothèse de recherche, théoriser les concepts auxquels il fait référence et qu'il retourne au terrain pour appliquer un certain nombre d'outils d'investigation construits en référence et à la théorie et à la pratique (2003, p. 143).

A cela se sont greffés des rythmes, des dynamiques du temps et d'espace très contrastées : en Équateur l'action, le mouvement, les voyages constants d'un centre à l'autre, d'une ville à l'autre ; en Belgique, par contre, la réflexion, l'immobilité, l' « arrêt sur image », les allers et retours entre ces deux dynamiques ayant permis leur fécondation mutuelle.

Enfin, certains aspects inhérents à la méthodologie du travail de type « recherche-action » peuvent engendrer des difficultés, voire s'avérer devenir des handicaps pour le bon déroulement de la recherche. Même s'ils n'ont jamais été vécus comme des *vraies problématiques*[34] lors de la réalisation de notre travail, nous avons pensé qu'il était adéquat et nécessaire de les identifier et de les discuter dans l'optique d'une validation complète de nos choix méthodologiques. Le lecteur trouvera en Annexe II une procédure complète de validation du choix de la recherche-action par rapport à nos objectifs de recherche. Un des éléments de ces difficultés inhérentes au travail de RAP qui nous paraît avoir un impact sur les aspects cliniques, au centre de ce travail de thèse, est un de ceux que Robert Rapoport nomme *« Les trois dilemmes de la recherche-action*[35] *»*. L'auteur identifie trois domaines où peuvent surgir des difficultés lors de la réalisation d'une recherche-action : aux niveaux de

[34] Ces aspects n'ont jamais provoqué ou engendré des empêchements dans le travail de terrain

[35] Bien que cet article soit apparu en 1973, il est devenu un travail de référence pour les diverses difficultés rencontrées lors du développement des recherches-actions.

l'éthique, des buts et de l'initiative. Nous avons retenu celui qui concerne l'*éthique*, pour lequel Rapoport évoque trois problèmes potentiels:

Le statut du demandeur et l'éthique des interactions avec le chercheur:

« On devait chercher un terrain en commun » (Rapoport, 1973, p. 122)

Le fait que, dans une recherche-action, on trouve plusieurs institutions de divers types incorporées au travail, risque de présenter quelques difficultés lors du déroulement du travail. Traditionnellement, dans le domaine de la recherche-action, sont mobilisées des institutions du côté de l'académique et du côté du social ; mais quelquefois aussi des entreprises privées, qui développait alors une logique de rapport à des « clients » et des rapports fonctionnels de l'ordre de la « commande » et de sa réponse. Et ceci est notre cas : une firme du secteur privé (Proniño) faisait partie du groupe d'institutions du secteur social[36]. La place qu'elle a prise dans le travail n'a pas été uniquement celle du financier mais aussi celle « d'associé stratégique ». Qu'est-ce que cela voulait dire ?

Le processus risquait de ne pas pouvoir être vécu comme une co-construction, mais comme une transaction de nature plus commerciale, ce qui introduirait une différence importante (et hiérarchisée) entre chercheurs et acteurs, une gêne évidente pour le déroulement de la recherche. Cependant, le radicalisme ne peut être de mise, dans un sens, ni dans l'autre : selon Rapoport, dans ce domaine, il faut faire attention car « une réaction trop puriste conduirait à rejeter toute recherche commanditée (…) Une attitude trop opportuniste pourrait permettre des abus » (p. 122). Le moyen terme s'est réalisé en acceptant de la part des chercheurs trois demandes de Proniño : 1) de réaliser une évaluation cognitive[37] des enfants avec qui nous allions travailler (bien entendu, le choix de l'outil et son usage ont été gérés du côté des chercheurs cliniciens [38]), 2) en organisant des réunions d'« inaugurations » chaque fois qu'un centre démarrait le travail avec les medias (presse, TV, radio) et les autorités locales de chaque ville, demande qui restait néanmoins flexible, et enfin, 3), en mettant en place une évaluation annuelle (avec PMT et DYA) pour évaluer le travail effectué et envisager un renouvellement du budget pour l'année suivante.

Grâce à ces concertations entre chercheurs, mandataire et institutions, les compromis ont permis la poursuite du travail. Rapoport souligne l'intérêt de ces compromis en ce que « le travail (soit) effectué dans le cadre d'un système de valeurs qui soit acceptable par les deux parties » (p. 121-122).

Les règles éthiques du secret professionnel et de la protection des personnes interrogées.

« Etablissant un accord explicite selon lequel même si le financement d'un projet dépend de la direction, l'information fournie sera également accessible aux travailleurs » (Rapoport, 1973, p. 123).

L'information est toujours un point sensible à gérer en tout travail, particulièrement dans le domaine clinique, et la recherche-action n'est pas une exception. Le libre accès à l'information entre les divers acteurs est indispensable et, en même temps, le secret professionnel et la protection des personnes interrogées sont une réalité

[36] Les autres étaient PMT et DYA, toutes deux des ONG.

[37] Étant donné qu'un de leur but est la réinsertion scolaire des enfants, cette demande avait une base compréhensible.

[38] A partir de cette demande d'évaluation cognitive, le processus de recherche d'un outil « adéquat » s'est mis en place d'une façon très intéressante. Nous avons déjà décrit ce processus.

incontournable. Nous travaillons avec des dispositifs cliniques où le secret professionnel et la sauvegarde de l'identité de chaque personne est nécessaire. Ceci a été toujours compris et respecté par les intervenants et les institutions, aucune interpellation n'a eu lieu sur ces points. Cependant une demande quant au déroulement du travail, une explication quant aux résultats des dispositifs utilisés, une proposition des indicateurs clairs et précis ont été permanentes. Les réunions d'évaluation et de suivi du travail ont été l'espace idéal pour que la communication puisse circuler. Toutefois, des rencontres individuelles avec les ONG et les intervenants se sont avérées nécessaires aussi.

La compétition entre les différents chercheurs ou consultants

« On a trouvé important dans telles situations d'essayer de prendre en considération non seulement les vérités objectives de l'information mais aussi les motivations personnelles et politiques en fonction desquelles on réagit à l'information » (Rapoport, 1973, p. 124).

Etant donnée la diversité des acteurs qui faisaient partie de la recherche-action, il était prévisible que des conflits allaient apparaître durant le développement du projet. Bien que chaque institution assurât une fonction spécifique dans le travail, à certains moments des frictions et des méfiances sont apparues, surtout au début du travail. Une des institutions s'est mise dès le départ dans une position de doute par rapport à la possibilité de pouvoir travailler avec des « psychologues » et avec le paradigme « psychanalytique ». Pour eux, qui avaient un but socio-éducatif, la place des psychologues était « hors » de leur institution et non « à l'intérieur ». Leur principal argument était qu'ils ne voyaient pas la nécessité d'ouvrir des espaces psychologiques dans leurs centres. Il leur a fallu plusieurs réunions de travail pour pouvoir imaginer un travail avec nous, moments où diverses positions, réticences, difficultés et similarités ont été évoquées. Il a fallu la présence d'une personne externe au travail[39] , lors d'une des réunions, pour qu'une ouverture se fasse et puisse permettre la possibilité du travail. Deux années de travail en commun nous ont été nécessaires pour pouvoir mettre en évidence les causes de cette difficulté initiale : le fait que l'institution comptait déjà avec une méthodologie établie et créée par eux-mêmes (la nôtre venant se mettre « en rivalité » dans leur imaginaire) et le sentiment que le projet était imposé par le financeur.

## 4. En conclusion

Une fois l'acceptation par les institutions partenaires du principe général de l'utilité d'un travail psychologique de type psychanalytique auprès des enfants travailleurs (cf. chapitre II), sa mise en œuvre sur le terrain en termes d'entretiens psychanalytiques a requis elle aussi un long travail d'élaboration concertée avec les intervenants de terrain, et ce d'autant plus qu'il s'agissait d'une première en Équateur où la clinique psychanalytique s'exerce dans un contexte élitiste et une pratique de cabinet privé. Le risque de créer une confrontation conflictuelle entre aspects socio-éducatifs, essentiellement actifs et d'interventions ciblées, et entretiens cliniques psychanalytiques, d'écoute non interventionniste et ouverte à l'imprévu, était évidemment majeur. Nous avons donc pris le temps et les moyens nécessaires, malgré leur apparente disproportion, de contruire nos hypothèses et méthodologies dans le respect des vues et attentes de chacun des partenaires, mais aussi dans la compréhension des nécessaires concessions et deuils à opérer pour la bonne

[39] Une psychologue « amie » de l'institution.

collaboration de tous (les attentes magiques de solutions immédiates, les craintes d'un contrôle indirect du travail etc.).

Notre hypothèse est venue prendre place au sein des ambiguïtés observées quant à la place qu'occupe le travail des enfants dans l'imaginaire et les réalités de vie en Amérique du Sud: nous avons proposé que la vision négative absolutiste des politiques et travailleurs sociaux (le travail comme abus de pouvoir et exploitation) puisse être mise en balance avec une vision humaniste qui inclurait une fonction positive de cohésion sociale, voire de structuration psychique, au travail des enfants, et ce bien évidemment, *pour autant qu'il se situe hors des pires formes de travail telles que définies par l'OIT*. En effet, la première, de par sa lecture de l'enfant travailleur comme victime, va induire une conception de type « enfant-objet » dans le lien socio-éducatif, qui s'exprime concrètement par une action d'éradication stricte et totale du travail des enfants par des pédagogies de restructuration ou remédiation. Cette démarche, au demeurant légitime et d'intention constructive dans son but de réinsertion scolaire, va cependant rencontrer les réticences et oppositions actives des enfants et de leurs familles, face auxquelles les intervenants se sentent démunis. La deuxième lecture, en termes psychologiques, pourrait amener une explication déculpabilisante de ce que les intervenants considèrent comme des échecs : si le travail peut être pensé comme comportant des rôles de soutien psychologique face aux dysfonctionnements familiaux, de tissage de liens intra-familiaux et d'intégration sociale dans la communauté de vie, sa suppression pure et simple par les programmes légaux et sociaux d'éradication mène à plusieurs dangers : désinsertion sociale, déstructuration psychique et augmentation de la précarité des liens familiaux. Dans cette lecture, les comportements de mise en échec de la rescolarisation et d'arrêt du travail viennent alors témoigner des tentatives par les enfants et leurs familles de faire valoir quelque chose de leur subjectivité, de leur volonté de prendre une place de sujet dans le processus de changement de leur vie, qui peut négocier la balance travail – insertion scolaire dans le respect à la fois des lois et des réalistes de vie quotidienne. Pour autant, la lecture en termes psychanalytiques comporte elle aussi le risque de mettre l'enfant dans une position d' « objet » si elle se réfère d'une position normative ou normalisante, celle de « savoir à la place de l'autre ».

La construction de notre méthodologie a donc suivi très soigneusement une logique d'ouverture totale à la subjectivité des enfants et de leurs familles, d'une écoute sans conditions, qui puissent laisser émerger les éléments psychiques fondateurs d'un futur aménagement d'optique dans les conceptions et méthodes d'éradication du travail des enfants, une optique qui viendrait favoriser son inscription dans la réalité quotidienne de vie des enfants. Concrètement, cela signifiait que notre proposition méthodologique se devait d'être centripète d'une part, aller vers les enfants, là où ils vivent, avec les difficultés d'approche propres à cette population précarisée et instable, et, d'autre part, proposer un cadre d'intervention, la simple rencontre pouvant mener à un tel amas de données que leur analyse en serait rendue impossible dans les délais temporels impartis. Ce compromis paraissant potentiellement porteur pour favoriser l'émergence du « quelque chose de la subjectivité », dans un mode d'investigation nécessairement au plus proche du réel et permettant leur compréhension par une méthode d'analyse multi-cas.

Nos axes de travail se sont donc définis autour de l'accompagnement psychologique, de la saisie des éléments liés aux questions du rapport à la Loi et des liens père/mère/enfants et du rôle institutionnel dans son action de terrain. Le cadre lui s'est élaboré sous forme d'un modèle d'intervention, délibérément souple dans son application, comportant les phases successives de contact initial avec la population, les rencontres cliniques et la mise en place pérenne de dispositifs d'accès au travail psychologique. De nombreux problèmes

méthodologiques spécifiques ont dû être résolus : l'appréciation du développement cognitif d'enfants non ou peu scolarisés (rendant impropre l'utilisation des tests classiques), de surcroît dans une optique analytique (cherchant à déterminer la maturation davantage que le capital de connaissances), par la construction d'un outil adapté par nos soins, la mise en place d'une éthique multidirectionnelle avec les problèmes liés au secret professionnel partagé, la résolution des biais engendrés par l'insertion de la thèse dans deux contextes culturels et l'utilisation de deux langues (perte d'une partie « intraduisible »), la confrontation, au risque de compétition, de modèles et pratiques avec les angoisses y associées.

Avant de fixer le programme d'intervention, au vu des nombreuses inconnues qu'il recelait dans sa future application, il nous a semblé sensé d'en faire un premier test de faisabilité, dont les enseignements vont être présentés dans le chapitre suivant.

## Chapitre IV.

## LA PHASE D'ETUDE-PILOTE : DEROULEMENT ET ENSEIGNEMENTS

*« (…) la recherche-action propose une nouvelle manière de formuler les problèmes et une catégorie de mode de résolution non reconnue comme telle jusqu'alors : la démarche » (Liu, 1997, p. 42).*

Une fois le modèle d'intervention construit, nous avons souhaité le tester dans trois villes : Manta, Quito et Esmeraldas, afin de pouvoir faire une description et analyse du processus d'ouverture des centres avec une vision globale : en quoi consiste « le travail d'ouverture des centres »? Mais ce démarrage du projet en Équateur a pris plus du temps que prévu et nous a apporté un premier enseignement : le fait de travailler en co-construction avec d'autres institutions oblige à travailler selon un rythme qui parfois n'est pas celui souhaité et à répéter certaines phases d'affiliation avec des partenaires, qui pourtant avaient déjà été réalisées. Ainsi, une clarification de notre travail a dû être menée à nouveau avec les cadres-responsables de Proniño, DYA et PMT : qui étions-nous, qu'est-ce qu'un psychologue, quel était notre travail, de quoi avions-nous besoin pour notre travail, etc.

C'était comme si chez les responsables des institutions, une « alarme » face au projet « psychologique » était à nouveau apparue. Leur position était ambivalente : « oui on veut bien mais on n'a jamais travaillé avant avec des psys… alors on ne sait pas trop ce que vous nous voulez ». Cette ambivalence montrait leur réticence face à l'inconnu, aux possibles changements au cœur de leur fonctionnement interne mais en même temps, les institutions ne refermaient pas leur porte au travail. Elles avaient déjà des années d'expérience dans le champ social, elles savaient donc qu'un projet externe pouvait avoir des conséquences dans leur vie quotidienne et sur leur méthodologie interne.

Bien que cette étape ait été vécue par nous un peu comme un « empêchement » pour initier le travail, une étape du « même » à refaire s'est avérée (plus tard) comme *une phase importante et nécessaire du processus de la recherche-action*, pour les raisons que Liu nous explique très clairement :

> La recherche-action est une expérimentation en vie réelle qui implique des enjeux concrets pour chaque usager et pour les institutions impliquées. En effet, ces institutions peuvent subir des changements de grande ampleur et l'usager ne joue pas un rôle transitoire dans un laboratoire d'étude, mais vit des transformations de sa situation sociale quotidienne (p.201).

Afin de soutenir le processus, la convention finale proposait à la fin de chaque année une réunion d'évaluation pour décider, sur base des résultats, la continuation ou non du travail.

Les trois villes où nous allions effectuer cette phase-pilote la première année ont été choisies en raison des besoins « urgents » des institutions. L'ordre d'intervention a été décidé par les équipes d'intervenants qui étaient « prêts » à travailler avec nous. L'équipe de recherche du terrain était formée de deux psychologues cliniciens qui ont résidé dans les quartiers où le travail avait lieu pendant les deux mois de l'intervention, ce afin d'être « vues et acceptées » non seulement par la population avec qui ils allaient travailler mais aussi par le reste du voisinage, pour être plus proche de la vie quotidienne du quartier, de sa dynamique et de ses normes internes : ce qui a été une riche source d'expériences personnelles et humaines pour les deux psychologues. Ce sont les propos de Liu qui nous ont conscientisé quant au positionnement du chercheur face au contact avec le terrain :

> L'enseignement tiré de la recherche-action, en ce qui concerne les solutions de cette problématique, donne des résultats très variés. Certains proclament qu'il faut rentrer en contact avec le terrain « comme on entre dans l'eau, sans faire aucune vague ». D'autres préconisent au contraire de faire preuve de beaucoup plus de détermination. L'idiosyncrasie du chercheur intervient ici directement ; et il est probable qu'en effet, chaque chercheur doit entrer en contact avec le terrain et les usagers de manière qui lui est la plus naturelle, celle qui lui permet de ne ressentir aucune gêne en lui et donc de ne point en susciter autour de lui. (…) Pour définir son rôle, le chercheur doit trouver l'adaptation la plus appropriée de sa personnalité au terrain. (1997, p. 173).

Au niveau pratique, nous disposions de six mois pour travailler dans les trois villes, soit deux mois par site, pour un Centre Panita et un projet DYA.

## 1. Description et contextes des trois lieux d'interventions

Pour que le lecteur puisse avoir une idée plus précise de ces trois villes, leur localisation dans le pays et leurs caractéristiques particulières, nous avons ci-dessous fait une brève présentation de chacune :

MANTA

Manta est une ville qui se trouve au niveau de la région côtière de l'Équateur et appartient à la province du Manabí. C'est une ville de 192.322 habitants. Elle est devenue un centre touristique important (depuis une dizaine d'années) et les températures varient entre 19 et 30 degrés centigrades. Manta est aussi un des centres économiques de la région (exportation nationale et internationale de produits de la mer).

La population de Manabí est connue comme très travailleuse et fière. Les gens sont gais, ouverts et spontanés et leur musique s'accorde à ce tempérament dynamique ! Manabí est une province paradoxale au niveau de la sexualité : d'un côté, elle est connue comme la province la plus machiste du pays (on peut aisément trouver des hommes avec trois ou quatre foyers à la fois, et tout le monde accepte cela), où le personnage du « Macho Manaba »[40] est prépondérant : ainsi, il ne laisse pas sortir sa ou ses femme(s) hors de la maison et a beaucoup d'enfants. Ce sont les hommes qui font les courses à Manabí, car ils ne veulent pas que leurs femmes sortent du foyer. Mais d'un autre côté, il y a une vraie ouverture vers l'homosexualité et le travestisme. Ainsi par exemple, dans les restaurants, des serveurs travestis officient sans que cela ne pose aucun problème pour les clients et une fois par an, la municipalité locale organise un concours de « drag-queen [41]», qui est vécu comme quelque chose de normal dans la ville.

Le Centre Panita-Manta du PMT se trouve dans le centre ville et travaille avec 452 enfants. Les enfants viennent deux fois pas semaine au centre et leurs parents une fois par mois (pour des ateliers). Le DYA, par contre, n'a pas un centre fixe. Ce sont les promoteurs qui se mobilisent vers les différents lieux de la ville où se trouvent les enfants qui travaillent : au marché du Tarqui (le plus grand de la province) qui se trouve dans le cœur de la ville et qui est ouvert 24 heures sur 24, 7 jours sur 7, et au quartier « Eloy Alfaro », mieux connu comme « Cuba Libre » (catalogué comme le quartier le plus dangereux de Manta), lieu de la décharge d'ordures. Dans les lieux Cuba et Tarqui, ils travaillent avec 115 familles.

---

[40] Traduction en français : « Macho » vient d'homme, mâle et « Manaba » fait référence à l'origine de Manabí.

[41] Les drag queens sont des hommes qui s'habillent en femme, souvent de façon exagérée, loufoque ou en imitant des femmes célèbres, pour amuser ou à titre d'animation et de spectacle incluant du chant, de la danse, du lip-sync, du stand-up. A contrario des drags kings sont des femmes qui s'habillant en hommes (WIKIPEDIA, 2010)

Quand nous sommes arrivés à Manta, le domaine psychologique était très peu développé. L'université de la ville avait ouvert cette faculté trois années auparavant seulement ; la première génération de psychologues formés à Manabí allait sortir une année plus tard. Dans cette ville, on n'avait donc pas l'habitude de psychologues ni la connaissance de leur travail.

QUITO

Quito est la capitale de l'Équateur et le centre politique du pays. Selon les estimations de la municipalité de Quito, pour l'année 2010, la ville aura 1.640.478 habitants (2.215.820 au niveau de tout le District Métropolitain) (WIKIPEDIA, 2010). Elle est localisée au centre du pays, dans la région andine, entourée de montagnes et de volcans. La température de la ville varie entre 15 et 23 degrés centigrades.

Les « quiteños » (qui proviennent en bonne partie des migrations internes de tout le pays) ont un tempérament plus introverti et moins expressif que ceux de la côte du pays. Quito, étant la capitale du pays, est le centre politique du pays et ses habitants se trouvent immergés dans ce mouvement davantage que ceux d'autres provinces.

Deux centres Panitas y officient : « Alameda » et « Norte ». Mais pendant la première année, nous avons travaillé uniquement avec le Panita « Alameda »[42], localisé dans le centre ville, dans une rue connue comme dangereuse (vols et pickpockets). Comme à Manta, les enfants viennent deux fois pas semaine au centre et les parents une fois par mois. Les médiateurs travaillent avec 295 enfants. Le Dya travaille dans plusieurs projets à Quito, mais nous-mêmes avons travaillé dans un quartier appelé « La Bota », qui se trouve près d'un dépotoir municipal : c'est un des quartiers les plus dangereux de la ville et sa population est en bonne partie d'origine afroéquatorienne. Il y a un important groupe issu de la migration des provinces, qui travaille dans le marché informel ou dans des activités illicites (trafic de drogue, prostitution, tueurs à gage, etc.). Les médiateurs travaillent avec 53 familles.

ESMERALDAS

Esmeraldas est une ville de 158.000 habitants dans la partie nord du pays (à la limite de la Colombie). Elle fait partie de la province du même nom et la grande majorité de la population est afroéquatorienne. La température oscille entre 20 et 35 degrés centigrades. Malgré qu'elle soit un lieu de tourisme, qui génère un revenu très important pour la province, Esmeraldas est une des provinces les plus pauvres du pays où les difficultés économiques, politiques et sociales sont une réalité quotidienne. Un nombre important d'ONGs et d'institutions sociales y travaillent avec la population, mais malheureusement avec peu de résultats probants.

Le Centre Panita Esmeraldas est localisé dans le cœur du centre ville. Les médiateurs travaillent avec 399 enfants, toujours selon le même rythme : les enfants viennent deux fois pas semaine au centre et leurs parents une fois par mois. Le DYA travaille dans deux points de la ville : le marché central et les dépotoirs d'ordures du quartier « 15 de marzo ». Ils travaillent avec 210 familles et c'est précisément avec cette population que nous avons travaillé.

Ces trois villes peuvent être prises comme représentantes des autres endroits où nous avons travaillé (malgré qu'on reconnaisse la particularité de chaque endroit) car elles se trouvent dans les trois provinces où la recherche-action a eu lieu pour toutes les interventions.

[42] « Alameda » à cause du parc qui est en face du centre qui a le même nom, très typique de la ville.

## 2. Application du modèle d'intervention dans les trois sites-test

> « Toute introduction des nouveaux venus dans un système social constitue une transition délicate. Dans la recherche-action, l'importance de cette période provient du fait que l'arrivée des chercheurs suscite chez les usagers un questionnement sur leurs rôles, leurs pouvoirs, les objectifs qu'ils poursuivent, les conséquences que leur présence aura pour eux, le degré de confiance à leur accorder, etc. (…) » (Liu, 1997, p. 172).

La construction d'un cadre pour accueillir cette démarche de recherche-action et de recherche clinique s'est toujours définie dans la logique de la construction à plusieurs ; un cadre impliquant non seulement des aspects de forme (lieu, date et heure des rendez-vous) mais aussi des aspects de fond (la façon dont nous avions pensé et allions proposer cet espace). L'application du modèle dans trois villes-test nous a permis de mettre à l'épreuve ce cadre de travail issu de notre construction théorique et d'en aménager nombre d'aspects imprévisibles, issus directement du travail sur le terrain.

**Phase de contact**

La phase de contact avec les intervenants de chaque ville répond non seulement à la nécessité de faire connaissance avec les intervenants mais aussi et surtout de commencer le « tissage du transfert » (au sens psychanalytique du terme) :

> En effet, les chercheurs impliqués dans ce type de recherche ne prennent pas leurs distances dès le départ pour éviter la contamination par les normes et valeurs en place dans la pratique sociale qu'ils souhaitent étudier. Au contraire, ils essaient d'instaurer une relation de confiance entre chercheur et acteur (Coenen, 2001, para 1).

Les prises de contact ont été effectuées par téléphone, ou via une rencontre, aidée ou non par un tiers, et nous avons considéré que le tissage du lien s'engageait déjà par la discussion des questions pratiques (logement, nourriture, etc., pour les chercheurs). A Manta par exemple, la gentillesse de l'accueil témoignait déjà de l'attitude engagée de l'intervenante dans la recherche[43] tandis qu'à Esmeraldas ou à Quito, les intervenants étaient absents (les uns par oubli et les autres parce que la chercheuse est originaire de la ville).

Le travail du lien s'est poursuivi ensuite par le choix de vivre dans des lieux proches des endroits où nous allions rencontrer les familles et selon le même type de vie quotidienne, ce qui exigeait parfois une « introduction » auprès des gens du quartier :

> Nous habitons dans « la Parroquia Eloy Alfaro », un quartier connu comme le « Cuba Libre ». Le quartier était auparavant très dangereux, les plus grands délinquants de Manta en sont issus. Cependant aujourd'hui il est plus calme … mais il faut faire attention quand même. Les gens nous regardent de travers, avec précaution … Hier soir T (promotrice DYA) nous a présentée à l'épicier et ce matin nous sommes allée prendre le petit déjeuner à la boulangerie. (Egas, Carnet de bord, 3 mai 2007). Petit à petit les gens nous connaissent. Je ne me sens pas seule ici ! Il y a toujours quelqu'un du quartier pour converser. Les gens sont amicaux, ils m'appellent « la doctorita » (Egas, Carnet de bord, 18 mai 2007).

L'étape suivante de la phase de contact était celle où il s'agissait de prendre *connaissance des dynamiques et rythmes particuliers à chaque institution*, pour pouvoir construire une intervention adaptée à chacun des environnements rencontrés. Pour rappel, les deux institutions choisies ont des méthodologies différentes : le PMT met à disposition des locaux, tandis que le DYA opère au sein de la communauté. Dans le premier cas, les

[43] La coordinatrice du DYA est venue nous chercher à l'aéroport avec son époux. Avec beaucoup d'hospitalité, elle nous a emmenés chez elle pour nous inciter à prendre un bain et manger avant toute réunion de travail. Tant l'une proposition que l'autre témoignait d'un souci pour notre bien-être : à Manta les gens prennent des douches deux ou trois fois par jour pour se rafraichir et accepter un repas est incontournable car c'est une expression d'hospitalité de la part de l'hôte.

premières interventions ont montré qu'il était nécessaire de disposer d'un espace particulier pour les psychologues et que passer du partage des espaces communs à l'obtention d'un espace « psy » était en relation avec la place que le projet prenait dans chaque Panita (au sens de sa légitimité) : une fois présente l'idée que les psychologues servaient à « quelque chose », la possibilité d'un espace propre s'ouvrait. Dans le deuxième, les promoteurs doivent déjà faire des alliances avec les maisons communales, les églises, les maisons médicales, etc. pour pouvoir avoir accès à un local pour leurs réunions et les chercheurs ont également dû aller à la *recherche d'un espace dans la communauté ;* ce travail, bien que perçu dans un premier temps comme une simple charge logistique supplémentaire nous a dans un second temps révélé toute sa richesse en termes du tissage des liens : il nous a permis de connaître et d'être connue par les institutions sociales des villes et de nous introduire au sein du réseau social de chaque ville et de démarrer d'emblée un travail de co-construction : le local en échange du travail avec leur population.

Un certain nombre de difficultés ont été rencontrées dans cette phase de contact : par exemple, de l'ordre des caractéristiques physiques des locaux mais aussi de la façon dont nous avons été perçue à l'intérieur de l'organisation qui nous accueillait. A Manta, par exemple, nous avons changé deux fois d'endroit avant de trouver celui qui nous a convenu. Le premier était une station de police communautaire, dont le fonctionnement s'est révélé incompatible avec notre travail.[44].

Une deuxième difficulté fut de sélectionner les 20 familles avec lesquelles nous allions travailler : ce travail se réalisa au sein de réunions avec les intervenants de terrain, espaces où les intervenants pouvaient exprimer les difficultés rencontrées lors de leur travail avec les enfants, avec les parents, avec les autres institutions, et parler de certains enfants qui les inquiétaient. Les demandes étaient énormes et surpassaient le nombre proposé ; la procédure a donc été différente dans chaque ville et respectueuse de chaque équipe : à Quito, ce sont les promotrices du Panita qui ont choisi le groupe d'enfants ; à Manta et Esmeraldas, les promotrices ont choisi 10 situations et ont laissé un espace pour 10 autres pour les enfants et famille qui le souhaitaient. Chez DYA, les choix des cas ont été proposés à la communauté, qui a répondu en s'inscrivant volontairement.

Une troisième difficulté a été de devoir mettre des limites aux *attentes* démesurées ou hors réalité que les intervenants attendaient des psychologues : des idées comme celles que nous allions solutionner les problèmes des enfants et parents, ou que nous allions conseiller les familles quant à ce qu'il fallait faire (ou ne pas faire) et qu'avec notre travail les enfants allaient « guérir » étaient très présentes. Les intervenants attendaient des « experts de la psychologie » pour résoudre leurs problèmes avec les enfants (et parfois pour résoudre leurs problèmes personnels !). Quand le travail démarrait et que notre position de « partager, connaître et apprendre » à plusieurs émergeait, nous avons dû faire face à des moments d'incertitude : quelques intervenants poussaient plus loin en essayant d'avoir des réponses ou des recettes de notre part ; d'autres restaient passifs, d'autres encore trouvaient qu'il fallait vraiment que les psychologues soient plus « actifs » (réponse de type directive). Nous avons donc dû nous *définir explicitement* comme des *collègues* et non pas comme des *spécialistes*, ce qui, selon Harry Coenen, est indispensable:

44 Je suis dans l'UPC (Unidad de Policía Comunitaria), je ne m'adapte pas à eux (les policiers) ni eux à moi, ils me regardent de travers. Est-ce que je suis en train d'envahir leur espace ? Avec le premier patient que j'ai, un policier entre pour balayer le sol !! Quelle intrusion !! Je lui demande de sortir, il le fait. La promotrice du DYA est très contente avec le service psychologique, elle dit que c'est essentiel pour son travail… On a parlé de la possibilité de changer de lieu, on verra après. (V. Egas, Carnet de bord, 7 mai 2007)

> Ce n'est qu'alors qu'on peut œuvrer à une relation de confiance entre chercheur et acteur, basée sur l'équivalence. Je parle ici consciemment d'équivalence et non pas d'égalité, parce que ce terme permet de laisser une certaine marge à l'asymétrie de la relation chercheur-acteur. En effet, tous deux possèdent des compétences totalement différentes, mais tout aussi indispensables à la réussite (2001, para. 50).

Enfin, approcher les familles a requis également un travail de réflexion intensive : comment faire un mouvement vers eux sans être invasifs ? Des « réunions pour proposer le travail psychologique » à la population de chaque organisation ont été instaurées, en tenant compte que dans la plupart de cas (sauf à Quito), les gens n'étaient pas habitués aux psychologues, ne savaient rien de leur travail et trouvaient cette profession « exotique »[45]. Il a fallu être très prudents avec les mots, la façon de les aborder, les idées à transmettre, mais cette délicatesse a permis l'émergence de demandes individuelles parfois directement après les premières rencontres d'information.

**La phase des rencontres cliniques**

Les premières rencontres cliniques ont eu lieu avec 40 enfants par ville (plusieurs rencontres dans chaque cas). Nous entendons « clinique » dans le sens d'un travail d'élaboration subjective, d'échange et de parole, de l'interlocution, où le transfert s'exerce et devient primordial. Une clinique qui nous permette de nous démarquer d'une position de « savoir » et qui ouvre à l'imprévu, au non-dit, à la découverte, soit, comme dirait Pierre Malengreau, une clinique démonstrative :

> Clinique objective et clinique démonstrative ici s'opposent. La première attend du partenaire, amour, et reconnaissance. La seconde inclut l'interlocution. Elle invite à la conversation et elle offre au débat un matériel séquentiel qui la rend possible. La clinique démonstrative se donne « un partenaire qui a chance de répondre ». Elle s'inscrit de ce fait dans un transfert de travail (2001, p.20).

Lors du travail sur le terrain, nous avons tenté de suivre l'ordre des séances cliniques défini par le modèle d'intervention, mais nous avons rapidement dû prendre en compte et respecter les processus singuliers de chaque enfant. Les absences, les retards, les changements arbitraires et unilatéraux de la part des patients quant aux jours ou heures des rendez-vous étaient des phénomènes quotidiens, toutes sortes d' « attaques » du cadre que nous avions à gérer. Pour ce faire, nous avons appris à laisser de côté notre frustration et notre impatience et tenté d'écouter cette logique si différente de la nôtre, en somme de nous laisser guider pas les cultures, les règles sociales de chaque ville et aussi les contraintes de réalité rencontrées par les enfants et familles. Ainsi par exemple, dans des villes, comme Esmeraldas, où le temps « n'existe pas, mais la volonté si » [46] la plupart des patients n'arrivaient jamais à l'heure convenue mais « à l'heure qu'ils pouvaient ». Ou encore, il y avait des mères qui arrivaient une semaine plus tard (« on m'avait dit de venir mercredi passé, je n'ai pas pu, alors je viens aujourd'hui c'est un mercredi »). Qu'entendre de cela ? Á Esmeraldas, les gens sont « libres » (en référence à leur origines non issues de l'esclavage) et des activités vécues comme étant imposées - et en plus de la part de métis - ne pouvaient pas avoir de réponse positives de la part de la population. Par ailleurs, les contraintes étaient réeles : ils ne pouvaient venir à cause du boulot (les parents) ou de l'école (les enfants) ; parfois ils n'avaient pas d'argent pour le transport ou avaient oublié la date de la séance[47]. Nous

[45] A Manta par exemple, en 2007, année de notre arrivée sur ce site, seuls trois psychologues, formées dans les grandes villes, y travaillaient. Les premiers gradués de l'Université locale sont sortis de l'Université seulement en 2008.

[46] Phrase dite par un stagiaire-psychologue de la ville.

[47] Ceci malgré le document systématiquement remis où étaient notées les dates et heure de l'entretien, que les patients ont nommé «el papelito ». Il a été objet de divers destins : on nous le rendait en arrivant en séance (chiffonné, lavé et blanchi, avec des taches et même une fois plastifié), on l'oubliait à la maison, on le

travaillions avec une population compliquée, qui n'était pas habituée à suivre des normes et des règles imposées par l'extérieur et qui vivait selon son rythme propre : les enfants eux-mêmes décidaient de leurs horaires, du déroulement de leurs journées ou de leurs activités. Ils n'étaient pas habitués à avoir des activités fixées par avance dans des horaires, elles se déroulaient dans leurs pratiques de façon imprévisible, laissant la place au fortuit. Il était clair que nous ne pouvions mettre en place un cadre « fixe et strict », le travail avec eux ne pouvait pas se construire dans ces contraintes-là, usuelles dans les régions européennes ou américaines du Nord. Cependant, si le cadre doit être pensé hors imposition, il doit cependant être assez contenant pour qu'il ait un sens et puisse soutenir le patient pendant le processus : nous avons donc changé notre cadre et proposé une permanence, dont les horaires étaient affichés à la porte, et nous avons convenu avec chaque patient du rythme des rencontres (quotidien, hebdomadaire ou bimensuelle) sans préciser un jour fixe mais en laissant une limite de temps qui puisse soutenir cette décision. Ces définitions de cadres « sur mesure » ont permis de trouver une ouverture auprès des gens et ont mieux fonctionné.

Cet ajustement du cadre répondait aussi bien aux comportements imprévisibles des enfants qu'aux angoisses que ces derniers avaient suscitées chez les intervenants[48]. La préoccupation des institutions dans certains cas se focalisait sur l'idée que le travail psychologique devait être « efficace », qu'il fallait « ne pas perdre de temps », ce qui venait se heurter à notre idée d'un temps psychique différent, tant dans sa logique que dans son rythme. Cependant, pour réussir à créer une ouverture auprès des populations très fermées ou réticentes au travail psychologique, nous avons dû créer des réunions et présentations de diverses sortes (en groupes, en individuel, avec les institutions, sans les institutions, avec les parents, avec les enfants, avec les adolescents, entre autres). De surcroît, une confrontation entre les demandes institutionnelles et la demande individuelle a émergé et dû être réfléchie par l'équipe de psychologues, car la demande institutionnelle, ainsi que décrite dans la phase de contact, avait un sens dans le processus, pas uniquement comme demande des intervenants, mais aussi comme outil de transfert entre les psychologues et les intervenants. Lors des réunions où les demandes institutionnelles se déploient, des liens entre les intervenants et les psychologues se nouent aussi. C'était un moment d'échange, de connaissance, de définition et d'occupation d'un lieu particulier, chacun dans la logique du travail que nous étions en train de créer ensemble. Notre expérience dans ces trois villes nous a démontré l'importance que chacune de ces demandes avait dans le travail :

> La clinique institue, en effet, un lieu de parole et pas seulement un lieu d'échanges, introduisant ainsi une essentielle dissymétrie dans la relation, à partir de la conception et de l'usage méthodologique des notions de transfert et de contre-transfert comme voie d'accès à des jeux d'altérités imaginaires et à des places symboliques. L'approche par les transferts n'est pas seulement un choix technique. Elle procède d'une représentation du sujet pris dans des liens intersubjectifs qui se donnent à voir précisément dans l'analyse des transferts. Acteurs et intervenants sont différemment requis par leur engagement dans le processus d'intervention ; ce que chacun peut élaborer n'est, en effet, pris ni dans le même registre ni

---

donnait à sa maman pour le garder (normalement on rendait le papier à l'enfant) et une fois la psychologue garda ce papier.

[48] Premier patient n'arrive pas…. Il est en retard de 15 minutes…. Que faire ?? Comment réagir ? Dans l'après midi on avait deux rendez-vous, l'un est arrivé (avec 35 minutes de retard !) et l'autre pas. D. (un patient adolescent) ne vient pas…. Qu'est-ce qu'il se passe? Est ce qu'on est en train de faire mal ? Est-ce que le transfert ne fonctionne pas ? Comment faire en sorte que le processus continue ? Il y a des doutes par rapport à l'efficacité du travail. En deux jours, il y a trois enfants qui ne sont pas venus et deux oui. Est-ce qu'il faut faire plus de réunions ? T (promotrice DYA) et M-A (Proniño) se trouvent très inquiètes de cette situation… On ne peut pas perdre du temps. Moi, je ne suis pas préoccupée, je pense qu'il y a des rythmes différents : les rythmes psychiques et les rythmes du social sont différents ! La notion d'efficacité commence à surgir… Est-ce qu'il faut plus d'ouverture envers les familles ? Plus de familiarité ? Je propose d'attendre un peu… jusqu'à vendredi peut-être ? (Egas, Carnet de bord, 14 mai 2007)

> dans la même visée. Chacun occupe une place particulière dans le dispositif, et ne peut concevoir ce qui se joue que de sa position propre. La clinique est l'accès à la reconnaissance et à la compréhension de déterminants intersubjectifs de la rencontre, occasion de l'intervention psychosociologique (Giust-Desprairies, 2001, para. 59).

Un des aspects lié à cette question concerne la *confidentialité et le respect* des psychologues envers le travail réalisé. Le secret professionnel auquel nous étions soumise a provoqué quelques impasses du côté des intervenants (au niveau du sentiment de pertinence qu'ils avaient par rapport aux enfants et aux parents) comme du côté des enfants et parents (méfiance initiale quant à notre respect de cette confidentialité face aux intervenants). Ces deux situations se sont répétées fréquemment, dans toutes les villes, et un encadrement constant de notre travail a été nécessaire à ce niveau-là.

Les enseignements de cette phase clinique ont donc dépassé les aspects formels de l'organisation et d'une logique consciente pour nous permettre d'apprécier les aspects profonds des processus tant individuels (travail avec les psychologues et évaluation cognitive) qu'avec les intervenants, institutions, organismes externes, etc. : *la rencontre doit être présentée aux enfants, aux familles et aux intervenants avec les plus grands respect et douceur possibles*, en ayant toujours en tête le respect de l'autre et de ses rythmes psychiques. Les propositions de dispositifs de travail sont issues de cette ligne et ont été elles aussi testées dans les trois villes.

**Les dispositifs de travail**

Si du point de vue des intervenants, une fois les informations recueillies dans les deux premières étapes, on arrivait à un moment où les psychologues allaient donner la réponse à tous les problèmes rencontrés, pour ces derniers, le travail fait auparavant incitait à penser la construction de dispositifs de travail psychologique non destinés à « résoudre » des problèmes, mais à ouvrir des espaces de pensée, organisés d'une façon souple et résultant d'un mouvement initié et non pas imposé de l'extérieur sans aucun sens pour les acteurs. Un apprentissage conjoint a été mené pour se rencontrer : trouver des ouvertures qui nous ont permis d'entendre l'autre et d'être entendue. L'acceptation de cet apprentissage mutuel est fondamentale pour le déroulement du travail, ainsi que Liu le souligne:

> Elle l'a résolu lorsqu'elle a transformé le travail conjoint en un apprentissage mutuel simultané entre chercheurs et usagers. ( …) Il s'agit de deux apprentissages qui s'effectuent conjointement sans se confondre et en s'enrichissant mutuellement. (…) Dans les premiers, les chercheurs sont les ressources de l'apprentissage. Ils vont au cours du travail en commun, enseigner aux usagers à percevoir, comprendre et résoudre les problèmes qui se posent. (…) Le second apprentissage a pour source les usagers et est effectué par les chercheurs. Il consiste pour ces derniers à confronter leurs connaissances aux conditions spécifiques du terrain. Cet apprentissage demande aux chercheurs de reconnaître que les réalisations locales constituent des sources de savoir et que les usagers possèdent un savoir-faire spécifique, dû à leur familiarité avec le terrain (1997, p. 210-211).

Les dispositifs de travail psychologique issus des deux précédentes étapes se sont constitués au fur et à mesure du travail et chaque dispositif a dépendu du déroulement du travail dans chaque ville et dans chaque centre. : « Les recherches-action sont en effet très marquées par les caractéristiques socioculturelles des milieux où elles se développent. Elles dépendent aussi des personnes qui s'y consacrent » (Liu, 1997, p. 340).

Aux trois dispositifs de travail, tels que définis dans notre méthodologie et testés dans ces trois villes (le dispositif de travail individuel, le dispositif de travail communautaire et le dispositif de travail avec les intervenants) se sont ajoutés trois autres dispositifs cliniques, issus des expériences de cette phase-pilote : des séminaires et des ateliers destinés à la communauté, des formations pour les psychologues et les intervenants et le travail du réseau social avec les institutions locales.

Notre modèle d'intervention s'est alors constitué au total de six stratégies :

- Estrategia de Trabajo Individual (ETI) (dispositif de travail individuel)
- Estrategia de Trabajo con Familias (ETF) (dispositif de travail avec les familles)
- Estrategia de Trabajo con Aliados (ETA) (dispositif de travail avec les partenaires PMT et DYA)
- Estrategia de Trabajo con Instituciones (ETIN) (dispositif de travail avec les insitutions sociales locales)
- Estrategia de Trabajo de Capacitación (ETC) (dispositif de travail de formation)
- Estrategia de Trabajo con la Población (ETP) (dispositif de travail avec la population)
- Estrategia de Trabajo con adolescentes (ETAD – en construction) (dispositif de travail avec les adolescents)

Une fois ces stratégies de travail rodées, une quatrième étape, qui n'avait pas été prévue en fait dans le modèle d'intervention au départ, a été mise en place : le soutien du travail effectué et son transfert vers d'autres centres. En effet, il fallait assurer la continuation du travail psychologique et son accessibilité à toute institution demandeuse.

## 3. Maintien et transfert de la méthodologie d'intervention vers d'autres centres

> La recherche-action des années 1960 s'efforçait de réussir une expérience pilote sur un terrain, puis une fois le succès obtenu, elle tentait de la généraliser en demandant à d'autres terrains du même site de reproduire l'expérience réussie. L'échec constant de cette stratégie de diffusion, ainsi que la naissance de recherche-action là où on ne les attendait pas (dans une autre une industrie, un autre pays, etc.) ont montré aux chercheurs que la diffusion ne se pliait pas à leur schéma (Liu, 1997, p. 233).

Au fur et à mesure que la recherche-action se développait dans une ville, la demande pour un soutien à long terme (et non pas seulement pour les deux mois qu'impliquait notre intervention) devenait nécessaire. Mais en même temps, quand nous démarrions avec l'ouverture des centres au public, c'est-à-dire quand on ouvrait les stratégies à la population en général, les responsables institutionnels considéraient *que si le projet fonctionnait déjà dans une ville*, alors il fallait aller faire des ouvertures dans une autre. La logique de l'efficacité et du « time is money » refaisait surface…

A ce moment-là, le travail de l'équipe des psychologues entrai dans une quatrième phase: le soutien des centres qui fonctionnent et la reproduction du modèle dans une autre. Au début de la recherche-action, Proniño avait accepté le financement d'un salaire de psychologue pour chaque ville et était d'accord d'en soutenir la pérennité. Mais au moment d'initier le travail sur le terrain, ce budget a été annulé sans aucun préavis[49]. Les institutions (PMT et DYA) et les chercheurs ont alors mis au point un plan d'action à l'aide des stagiaires des dernières années en Psychologie des universités locales et de conventions de stages avec chaque université. Pour ce faire, il a fallu proposer tout un travail de soutien au niveau de la formation théorique et clinique des stagiaires, tenus à 6 mois minimum de stage:

- Supervisions individuelles (tous les 15 jours)
- Supervisions de groupe (toutes les semaines)

[49] Lors de la troisième année ce budget a été finalement accepté.

- Supervisions via internet (illimitées, en continu)
- Séminaires théoriques (tous les 15 jours)
- Séminaires cliniques (tous les 15 jours)
- Réunion d'équipe (toutes les semaines)

A première vue, le soutien peut donner l'idée d'un travail léger, ou que le travail compliqué a été fait à l'étape initiale et que maintenant il « suffit » d'accompagner les processus initiés. Mais le soutien opérationnel sur le terrain est un moment extrêmement délicat, qui implique non seulement un accompagnement constant des stagiaires mais aussi d'assurer le fonctionnement de tous les dispositifs de travail psychologique du projet : ETA, ETI, ETF, ETP, ETC et ETIN. Il fallait donc compter avec un soutien continu des centres et de leurs équipes de notre part, ce qui s'est réalisé par des voyages de soutien d'une durée d'une semaine (une fois toutes les trois semaines). Les dispositifs du soutien sont les suivants :

- Mettre en place des équipes des stagiaires : supervisions individuelles et de groupe et présence aux réunions d'équipes.
- Effectuer des ETI avec des cas dits « difficiles ou compliqués » par les psychologues pour les travailler ensuite avec les stagiaires.
- Effectuer un ETF, avec la présence d'un médiateur-promoteur et un stagiaire-psychologue.
- Effectuer un ETA avec le DYA et avec le PMT
- Effectuer des ETIN avec les institutions du réseau social (Universités, professeurs responsables des stages, gouvernements locaux, etc.)

Le moment de terminer le soutien ou le travail dans une ville et de recommencer dans une autre s'est avéré être une étape extrêmement délicate pour les psychologues. Un sentiment de « propriété et d'attachement » avec les centres qu'on laissait et la sensation d'arriver à nouveau dans « l'inconnu » dans les autres villes étaient bien présents. Nous avons appris que le modèle qui avait fonctionné à Manta, marchait à moitié à Quito, et pas du tout à Esmeraldas ; nous avons appris l'importance du travail au cas par cas, l'importance de l'innovation au sein de chaque processus : « Le mode de réalisation qui consiste à créer d'abord un prototype, puis à le reproduire, est une procédure mécaniste qui réussit pour la fabrication des objets, mais qui n'est pas adaptée à l'innovation sociale » (Liu, 1997, p. 235). Notre tendance à vouloir faire un copier-coller a définitivement été enterré non seulement par nous, mais aussi par les institutions.

Pendant ces quatre années de travail sur le terrain, nous avons ouvert 11 centres psychologiques dans cinq villes du pays et, depuis la cinquième année, le projet continue à s'étendre : trois nouvelles ouvertures sont programmées. L'équipe est constituée d'un psychologue par ville et de deux collègues qui soutiennent le travail au niveau national. La méthodologie reste identique : une phase d'ouverture, puis la mise en place du soutien. De même, le système de stages continue à fonctionner.

## 4. En conclusion

Coûteuse en temps et en énergie, cette phase de test du modèle d'intervention a été riche d'enseignements : de nombreux événements et processus inattendus, à tous niveaux, ont émergé lors du son exercice sur les terrains contrastés de trois villes du pays. Des ajustements

essentiels et multiples ont pu être opérés tant dans les aspects formels de l'organisation que de l'appréciation et la compréhension des processus profonds mis en jeu dans les rencontres.

Ainsi, nous avons été déroutée par la lenteur du rythme institutionnel et confrontée à nouveau[50], mais sous une autre forme, à la nécessité du déminage des représentations négatives ou anxiogènes que revêt le travail psychologique et les psychologues, surtout psychanalystes auprès des intervenants mêmes. Un autre travail de déminage perpétuel a été celui de réduire leurs attentes démesurées quant aux effets d'une intervention psychologique : cela nous a – très heureusement – menées à établir notre position au sein de l'équipe des intervenants en tant que « collègue » et non comme « spécialiste ». De même, le travail du lien avec la population-cible s'est considérablement affiné, dans des modalités de tissage multiples, adaptés à chaque cas particulier : une grande variabilité des réactions est en effet apparue dans les réactions aux propositions de travail psychologique, fonctions aussi bien des contextes culturels propres à chaque ville (ou quartier dans la ville) qu'aux caractéristiques de fonctionnement de chaque ethnie et des pratiques de chacune des familles. La pragmatique des séances cliniques a, elle aussi, régulièrement été mise à l'épreuve par les comportements et le logique relationnelle imprévisibles des enfants et de leurs familles : les psychologues ont donc opté pour une position consentie de souplesse du cadre, parfois très difficile à réaliser du point de vue de l'organisation concrète mais incontournable pour une bonne collaboration avec les enfants et leurs familles. Enfin, les premiers résultats ont démontré qu'une adaptation des dispositifs psychologiques proposés était à réaliser, dans le sens d'une extension de ceux-ci vers la communauté de vie et les professionnels du travail social et de la nécessité de surcroît d'assurer, de soutenir, le transfert des méthodologies vers d'autres centres, dans d'autres villes (pérennisation). Mais surtout, nous avons retiré, sur le plan personnel, l'intense conviction de l'importance cruciale de la modestie, de l'humilité à vivre dans l'exercice de ces rencontres, et du nécessaire altruisme : faire don de son travail afin que l'autre se l'approprie, sans conditions.

Nous allons, dans le chapitre suivant, analyser les divers processus de travail institutionnel dans l'optique avec laquelle nous avons construit notre travail: celle de la psychanalyse. Nous allons voir comment les différents éléments que nous avons mis au jour à travers le développement de la recherche-action vont prendre un autre sens et nous servir d'appui pour nos analyses et discussions sur les hypothèses que nous avons émises supra.

[50] Nous l'avions été déjà été une première fois auprès des responsables des institutions. Ici, ce sont les intervenants qui ont réagi eux aussi avec leur imaginaire de ce qui est « psy ».

## Chapitre V.

## VERS UNE COEXISTENCE POSSIBLE : EDUCATION, PEDAGOGIE, INSTITUTIONS SOCIALES ET PSYCHANALYSE

*Il semble presque que l'**Analyse** soit le troisième de ces métiers « impossibles », pour lesquels on peut être sûr d'emblée que le succès sera insuffisant. Les deux autres, connus depuis bien plus longtemps, sont l'**Education** et la **pratique du gouvernement**. » (Freud, L'analyse finie / infinie, Chap. VII, 1937)*

Est-il possible d'imaginer un travail psychanalytique dans des institutions de type socio-éducatives ou d'éducation populaire-communautaire ? Est-il possible de leur proposer non seulement un travail DANS les institutions mais AVEC elles ? Quelles seraient la place et la fonction d'un travail de type psychanalytique dans ces organisations ?

Dans cette partie de la thèse, nous tenterons une analyse du parcours que nous avons fait avec les deux organisations socio-éducatives PMT et DYA en Équateur. Nous allons traiter des diverses composantes qui sont, d'une manière ou d'une autre, intervenues lors de la construction du travail. La place de l'éducation, les modalités pédagogiques et l'importance d'une co-construction entre psychologues et intervenants seront des aspects que nous considérerons de manière continue.

## 1. L'éducation, la pédagogie et la psychanalyse

Le terme « éducation » vient du latin educatio, lui-même dérivé de ex-ducere - ducere qui signifie conduire, commander et *ex*, « hors de » -. L' « *éducation* » est, selon ses racines étymologiques, l'action de "tirer hors de" (Le Petit Robert de la Langue Française, 2002). Eduquer un enfant veut dire le faire sortir de « quelque chose » : on le bouge, on le déplace, on le pousse, on l'élève comme l'exprime P. Fontaine (2006):

> Eduquer, c'est élever, comme nous l'enseigne l'étymologie. Eduquer un enfant, c'est le faire grandir, l'élever dans son humanité, non certes pour l'instrumentaliser, mais au contraire pour lui donner les moyens de se passer ultérieurement de son maître et de devenir autonome. Eduquer consiste à conduire de la nature à la liberté (p. 9).

Et il ajoute :

> Le processus consiste en un travail de formation par lequel l'enfant est appelé à développer les facultés qui le définissent en tant qu'être humain, et le produit de ce travail de formation (en droit interminable) est la réalisation, chez le sujet concerné, des caractères constitutifs de cette humanité (p. 3).

Donc, éduquer, c'est amener l'enfant vers une vie en société, c'est l'introduire dans une logique du social où il sera reconnu comme membre du groupe humain.

Pour la psychanalyse, le processus d'éducation se traduit au niveau des pulsions et de leurs destins. L'enfant, comme Freud (1905) le décrit dans son livre « Trois essais sur la sexualité », est vu comme un « pervers polymorphe », qui se trouve soumis au principe du plaisir qui vise à décharger la tension pulsionnelle accumulée à travers les zones érogènes. C'est justement là qu'intervient l'éducation, en apportant le principe de réalité : au travers de cette acquisition, l'enfant pourra devenir capable d'ajourner la satisfaction de ses pulsions et de les transformer en d'autres destins (refoulement, sublimation etc.). Sur ce point, Freud est

clair : l'enfant doit apprendre à contrôler ses exigences pulsionnelles et l'éducation a un rôle fondamental dans ce processus. Fontaine explique ce mouvement et le défi dans lequel se trouve l'éducation:

> En fin de compte, le problème posé par l'éducation est le suivant : il s'agit de passer d'un individu, l'enfant, constitué d'un noyau de pulsions originel, à l'anthropos, c'est-à-dire à un être qui soit désormais pourvu d'une certaine capacité d'autonomie, et qui, du coup, ait fait le deuil de la toute-puissance. Posé dans ces termes, le problème paraît insoluble : pourquoi un être agi par un fantasme d'omnipotence narcissique accepterait-il soudainement de voir son existence réglée par le système des contraintes induites par le principe de réalité ? (2006, p. 7 et 8).

En fait, l'enfant accepte l'éducation par amour pour ses parents, un amour qui, par après, pourra être transféré sur d'autres personnes comme des enseignants, des éducateurs, des intervenants. Cette éducation prend un sens et une raison d'être dans la mesure où elle est accompagnée de la notion de liberté : « C'est en ce sens que l'éducation est éducation à la liberté ; elle ne peut viser d'autre but que de libérer l'enfant de la pression de ses pulsions. » (Fontaine, 2006, p. 5). Donc l'éducation est un processus qui provoque un changement, qui déplace l'enfant de là où il se trouve initialement. Mais pour qu'un vrai mouvement puisse avoir lieu, ce processus éducatif doit être lié à la liberté. Liberté de choix, de décision, d'élection de son destin.

X. Renders (1994) propose de distinguer deux moments lors du processus de l'éducation : la normalisation et la nomalisation. La *normalisation* est le premier mouvement : celui de l'adulte vers l'enfant :

> (…) peu à peu, l'adulte introduit donc l'enfant à ses pensées, à ses valeurs, à ses normes. Il l'entraine ainsi, pourrait-on-dire, à rejoindre son autonomie supposée d'adulte. Aucun enfant ne peut échapper à cette dépendance, à cette demande de conformité, car il y va de sa survie sociale et même biologique. Au départ, un enfant ne peut exister que par le désir et les normes de l'autre, qu'au travers d'une normalisation (p. 33).

Et il ajoute « Mais l'adulte ignore que l'enfant ne les a pas pour autant fait siens, subjectivisés. L'enfant les répète, s'en imprègne, se les approprie, mais n'en est pas directement le sujet » (p. 33). C'est-à-dire que la normalisation implique l'imposition des valeurs et des contenus de l'adulte à l'enfant, et ce dernier les reçoit mais sans se les approprier subjectivement. Le deuxième mouvement dont parle Renders est la *nomalisation*, qu'il définit comme un temps de subjectivation : « Deuxième temps, l'enfant dit « non » à ce qui vient de l'adulte, l'écarte, le relègue, afin de se donner un espace psychique pour se les représenter, et un espace de parole pour les nommer. » (p. 35). C'est donc le moment où l'enfant prend les contenus, les transforme et les fait siens à travers un processus de subjectivation et la parole. C'est un moment clé où l'enfant s'introduit dans l'ordre social et se retrouve soumis à la Loi. « Désignons comme « nomalisation » le mouvement d'entrée dans la loi, le mouvement personnel par lequel l'enfant cherche à introduire des limites, à ouvrir des champs balisés dans sa vie pulsionnelle, dans sa vie de plaisir » (p.36).

A travers cette vision, nous pouvons nous rendre compte que le processus d'éducation n'implique pas uniquement l'information de contenus et leur imposition mais qu'il est traversé par des aspects fondateurs des liens humains comme : la fonction parentale, la transmission, la séparation et la subjectivation. Si l'on ne prend pas en compte que l'éducation doit être pensée comme menant à la liberté de l'humain, alors elle empêche que s'accomplisse le mouvement « hors de » et restera uniquement dans la logique de la répétition et du vide. D'où l'importance, pour qu'un vrai processus d'éducation puisse se mettre en place, qu'il ne soit pas uniquement basé sur des idées ou contenus préétablis par des institutions ou des organismes particuliers, mais vise le processus général d'un changement à l'intérieur de l'enfant qui lui permette de faire un chemin vers sa subjectivité.

Le mot « *pédagogie* » vient du grec « paidos » qui veut dire « enfant » et du « ago » qui veut dire « conduire, mener, accompagner, élever». Selon Le Petit Robert (2002), le pédagogue est celui « qui sait apprendre aux autres ». La pédagogie est, étymologiquement, l'action de "conduire les enfants", du grec paidagôgia. C'est donc l'art d'éduquer. Le terme désigne les méthodes et pratiques d'enseignement et d'éducation ainsi que toutes les qualités requises pour transmettre un savoir quelconque. Faire preuve de pédagogie signifie enseigner un savoir ou une expérience par des méthodes adaptées à un individu ou un groupe d'individus (Wikipédia, 2010). L'intérêt de distinguer ici « éducation » de « pédagogie » concerne le fait que le deuxième terme va se référer davantage aux techniques qu'au sens général, davantage inhérent au vocable « éducation »: les deux institutions en cause ici utilisent des techniques pédagogiques différentes dans un but éducatif commun, et cela aura des conséquences non négligeables sur l'acceptation et l'implantation d'une intervention avec une logique psychanalytique dans leurs champs de travail, transition difficile pour l'une d'entre elle en particulier.

Pourtant, la relation entre pédagogie et psychanalyse date déjà du temps de Freud: il a décrit ses propres fantasmes et souvenirs du lycée et « le transfert amoureux ou hostile à l'œuvre dans le rapport au maître et à son savoir, répétition d'images infantiles sur des situations nouvelles, qui organise intérêt, rejet et ambivalence des élèves pour les disciplines scolaires et la personne des enseignants.» (Pechberty, 2003, p.265). Après Freud, d'autres psychanalystes se sont intéressés à la pédagogie et un champ riche de collaborations entre pédagogues et psychanalystes s'est ouvert. La psychanalyse d'enfants a aussi montré un lien avec la pédagogie. M. Klein formule une nouvelle version de l'infantile lié à la clinique des enfants en grande difficulté. Ceci apportera de nouvelles connaissances sur les difficultés d'apprendre et de grandir : l'enfant sera perçu comme divisé par une inconsciente source de création ou de névrose dans sa rencontre avec les adultes éducateurs. Après Klein, D. Winnicott en Angleterre et F. Dolto en France travaillent sur le rapport cognitivo-affectif chez l'enfant, et ce, en ne se limitant pas à la consultation individuelle mais en ouvrant de surcroît des espaces d'interlocution entre divers domaines du social. Ceci s'avère constituer un important mouvement pour la psychanalyse car Winnicott et Dolto se sont montrés disponibles et intéressés à ouvrir des espaces de dialogue avec des médecins, des pédiatres, des infirmières, des travailleurs sociaux, des pédagogues, des enseignants, etc.

> Comme Winnicott, elle (F. Dolto, note de la rédactrice) a toujours pensé que le rôle du psychanalyste « ne se limite pas à la cure proprement dite, ni à la capitalisation égoïste d'un savoir, mais s'étend, prenant racine dans son expérience de la souffrance humaine, au-delà de son cabinet et de ses concepts, à ses activités sociales et publiques, à ses interventions quotidiennes » (Frankard & Renders, 2004, p. 79-80).

Bien que ce mouvement encourait des risques de mésinterprétations ou de confusion, il fût à l'origine d'apports et d'élaborations originales qui ont permis une nouvelle collaboration entre divers domaines du champ social. Actuellement, un nombre important de psychanalystes travaillent sur la pédagogie et son influence sur la structuration et le fonctionnement psychique de la personne.

## 2. L'éducation et la pédagogie : les points de vue institutionnels et la possibilité de travail avec des psychologues

> « Vouloir à tout prix que les apprentissages et l'école plaisent aux enfants et que tous réussissent est ainsi de l'ordre de l'utopie ou de la démagogie. Apprendre est contraignant, difficile, cela suppose d'accepter de ne pas savoir, de tâtonner, de recommencer, de se sentir impuissant, maladroit, incompétent » (Verdier-Gibello, 1999, p. 5).

Dans notre travail avec les institutions socio-éducatives, nous avons eu affaire de très près aux deux aspects mentionnés dans le chapitre précédent: l'éducation et la pédagogie, et la confusion entre les deux termes. Chaque institution comptait dans sa méthodologie propre des lignes directes de travail incluant ces deux notions, et, de plus, celles-ci devenaient parfois des points centraux dans la planification des activités. Chacune des deux institutions collaborant au travail de thèse a réagi à sa façon, sur base de son histoire, sa méthodologie et sa dynamique propres, à l'introduction d'une épistémologie psychanalytique au sein de leurs composantes structurelles d'éducation et de pédagogie, et ce fut là la source des impasses initiales de la mise en place du travail entre psychologues et intervenants ou institutions, chose à laquelle il fallait s'attendre. Mais, de lieux de résistance initiaux, ils sont finalement devenus une source d'apprentissage et de connaissance pour nous tous : acteurs et chercheurs. Nous allons décrire ci-dessous ce délicat cheminement.

## *Dynamiques institutionnelles*

Une des organisations (PMT) est dotée d'un prestige important et était très réputée en Équateur ; son expérience est reconnue au niveau national et international et ses responsables sont des personnalités importantes au niveau politique, intellectuel et/ou social. Cette organisation se réfère à une épistémologie précise et a construit toute une méthodologie de travail sur le terrain, alimentée par une expérience de longue date. L'éducation y est promue selon une ligne précise : celle d'une « éducation aux droits » et, dans cette optique, sur le plan pédagogique, des « modules d'intervention » ont été créés en se servant de la théorie proposée par Reuven Feuerstein, pédagogue cognitiviste. Au sein de ces modules, des thèmes spécifiques (activités, thématiques à traiter, ateliers, etc.) sont proposés à « être travaillés » afin de renforcer certains aspects cognitifs des enfants. La position de cette institution sur le plan de l'éducation est clairement définie : une « éducation des enfants et des parents », utilisant des contenus institutionnels et utilisant un paradigme de type pédagogie scolaire (apprentissage de contenus). Leur grand souci, au moment d'accepter de travailler avec nous, il y a quatre ans, était en rapport avec notre choix de la psychanalyse comme référent théorique : leur programme de « modules d'intervention » n'était-il pas en discordance avec une proposition de type psychanalytique ? le projet d'accompagnemment psychologique ne risquait-il pas de perturber, voire d'interrompre, le travail fait avec les enfants et leurs familles ? Était-il plausible de travailler simultanément d'une façon cognitiviste au niveau des modules et avec un regard psychanalytique au niveau psychologique ?

L'autre institution a une position très différente dans le champ social du pays : les responsables sont de jeunes professionnels, politiquement plutôt « de gauche », fondant le travail davantage sur le terrain lui-même, sur les résultats obtenus plutôt que sur un paradigme en particulier. Cette institution organise un « travail communautaire », promouvant l'idée d'une éducation populaire, mais à travers un travail de soutien et d'accompagnement des processus d'organisation et de changements internes des populations cibles. Le terme « communautaire » est donc ici à prendre dans un sens large, ainsi que Frankard et Renders le proposent, c'est-à-dire dans deux perspectives distinctes qu'ils nomment « objectivante » et « adjectivante » :

> Dans le premier cas, le terme communautaire met l'accent sur l'objet communauté pris comme objet cible d'intervention, objet dont les limites sont à peu près précisées : tel quartier, tel groupe de population, telle collectivité définie. Dans le second cas, communautaire qualifie l'aspect collectif de l'intervention et les modalités participatives de son processus : sa naissance et son développement dans et à partir d'une population, son lien de grande proximité avec les personnes, l'appel à leurs ressources et à leur créativité. (2004, p. 149)

Bien qu'à l'origine du concept il n'y ait pas l'idée d'imposer un contenu externe, il comporte néanmoins une notion de guide et de conseil. Dans certains cas, la population peut même devenir dépendante de l'institution pour continuer des démarches spécifiques ou en attend l'avis avant de les entreprendre, ce qui est précisément contraire à l'idée initiale de la démarche d'éducation communautaire. La pédagogie de l'institution se fonde sur un paradigme de type formatif, de développement de compétences plutôt que d'apprentissages de contenus. Dans cette institution, le travail psychologique a été bienvenu, reçu d'une façon ouverte et doté de l'étiquette de « nécessaire » : le projet venait justement travailler l'aspect où leur intervention faisait, de leur avis propre, faillite, c'est-à-dire au niveau des aspects émotionnels, affectifs et des liens familiaux. Les intervenants avaient des demandes pour plusieurs villes, voulaient démarrer le plus rapidement possible le travail, et attendaient des résultats dans cette même logique : au plus tôt.

Les organisations suivent toutes deux une même ligne d'éducation au discours des Droits Humains et de l'Enfant, mais l'une en s'appuyant sur un cadre concret et construit de façon fixe, rendant difficile l'introduction d'une épistémologie supplémentaire, et l'autre, avec un cadre plus souple, plus flexible, qui pouvait s'adapter plus facilement à d'autres méthodologies, sans pour autant perdre leur ligne de travail et leur but de travail communautaire. La distinction entre la ligne de fond, l'éducation aux droits et les formes prises par les paradigmes de travail (les aspects pédagogiques) n'était pas toujours claire aux yeux des travailleurs de terrain. Les deux institutions suivent dans leur travail une logique où les deux niveaux d'analyse du fonctionnement, comme défini supra, l'éducatif et la pédagogie, étaient généralement non distincts et pensés de la même façon. Or, cette distinction nous sera utile pour les analyses futures, ce pourquoi nous allons ci-dessous exposer leurs caractéristiques propres.

## *L'éducation à partir du regard institutionnel*

L'aspect prégnant dans le fonctionnement institutionnel est le discours des Droits Humains et de l'Enfant. Ce discours, fort présent, traverse tous les axes de travail des institutions. Les modules éducatifs pour les enfants, les ateliers destinés aux parents et aux professeurs, les mots quotidiens des intervenants…tous débordent de phrases sur les Droits. Mais comment se présente donc concrètement ce discours ?

C'est la notion de *« bonheur et bien-être de l'enfant »* qui émerge clairement, dans une logique prônant l'idée que *si* les droits des enfants sont respectés et suivis, *alors* le bien-être de l'enfant et de la famille deviendra réalité. Le but du travail éducatif institutionnel est alors, quelle qu'en soit la composante pédagogique, de faire « ce qui est le mieux pour l'enfant », en utilisant les Droits de l'Enfant comme un guide, pour arriver à des résultats dits « adéquats ». Les adultes et les intervenants des institutions, les institutions elles-mêmes, sont ainsi prises dans un sentiment d'obligation de réussir cette mission de gérer le bonheur des enfants, se traduisant par une position systématique dans les activités : elles sont organisées POUR les enfants et les familles, et non AVEC eux. L'emprise de cet « idéal de bonheur » se vit d'ailleurs moins du côté des enfants que dans les institutions, où sa nécessaire réalisation vient servir la légitimité de leur existence et attester de l'efficacité du dispositif éducationnel proposé à la population.

Comment comprendre cette notion de bonheur et la nécessité de l'avoir à tout prix, comme s'il représentait le but final et la solution aux souffrances des enfants et des familles ? M. Lerude (2006) souligne la grande place donnée actuellement au « bonheur » dans la société :

> (…) cette idée du bonheur de l'enfant est largement médiatisée, on la retrouve même formulée comme un impératif moral dans le texte concernant les droits de l'enfant où il est écrit notamment : « l'enfant doit grandir dans un climat de compréhension, de bonheur et d'amour ». La compréhension, le bonheur et l'amour sont ainsi des droits, reconnus, ratifiés par les pays signataires» (p. 172).

Mais cela ne sera pas sans conséquences sur les rapports humains et l'organisation sociale, ainsi que le même auteur le formule :

> Quand l'enfant se trouve en quelque sorte mis en demeure de devoir accomplir l'idéal de bonheur, pas seulement celui de ses parents, mais aussi l'idéal de bonheur tel que la collectivité l'imagine et l'impose aux parents, quand il se trouve être promu socialement, familialement objet d'amour, de compréhension dont la satisfaction doit être en permanence accomplie, quand sa jouissance à lui constitue la règle, qu'advient-il alors ? (p. 172).

En effet, selon cette logique, une des conséquences de ce discours, non dans son essence (le besoin d'être heureux), mais dans son aspect d'injonction (obligation du bonheur), peut être l'apparition de symptômes tant dans les familles que dans les institutions: les difficultés, les problèmes, les échecs… sont alors vécus par les uns et les autres comme autant d'entailles à leur compétence, leur personne même, tant engagée dans leur mission du bonheur. Un autre axe de dérive devient celui de vouloir à tout prix le bonheur de l'autre, ce que Lacan dans un de ses séminaires avait bien souligné comme étant risqué et non recommandable:

> La psychanalyse nous apprend bien que c'est au nom du bien de l'autre, de l'amour que se met en place la destruction la plus subtile et la plus ravageante (cf. le séminaire de J. Lacan sur l'éthique). Quand le plaisir de l'enfant, son bonheur, devient la visée dominante, quand c'est lui l'enfant qui dicte au nom de son bonheur supposé la loi familiale (et cela au nom d'un impératif commun collectif : qu'il soit heureux !), cela produit expérimentalement du symptôme (M. Lerude, p. 172).

De plus, le modèle du bonheur à travers les droits humains n'est pas une notion forgée, ni traditionnellement proposée, de façon générale en Équateur. Au contraire, celle-ci est importée des pays occidentaux et vient heurter de plein fouet les expériences équatoriennes de vie aux antipodes de ce concept, amenant cette idée de bonheur à être vécue comme étrangère, voire irréelle à la réalité du pays, à ses valeurs et sa culture. Ce que les institutions appellent « bonheur » (le respect des droits de l'enfant) est en effet sans lien concret avec la réalité quotidienne des enfants qui travaillent et de leurs familles, des enfants qui sont passés par des expériences de vie dures et compliquées, une population avec des vécus particuliers et extrêmes tant au niveau individuel et familial que social. Du point de vue des institutions, le travail des enfants est non seulement interdit par les lois mais aussi perçu comme dénigrant et abusif. Lorsqu'elles opèrent un lien entre ces constats et leur concept central de bonheur, le résultat de l'équation sera simple: travail des enfants égale abus, activité nocive et, partant, malheur ; à l'inverse, éradication du travail des enfants égale retrouver la ligne du bonheur. Cela paraît simple, mais peut-être est-ce un peu simpliste : ne sont-elles en train d'oublier la réalité existant derrière cette équation ? « Le travail des enfants » n'existe pas *en soi* ; ce qui existe, ce sont des enfants qui travaillent et, chez ces enfants, tout un univers subjectif : des liens affectifs, des relations interpersonnelles, des réalités psychiques, des « petits grands » détails qu'il ne faudrait pas oublier dans le processus d'« éradication ».

Dans le discours des droits humains, les populations qui sont « hors (leur) ligne » sont de facto considérés comme victimes ou nécessitant une intervention; les enfants qui travaillent n'y font pas exception et sont placés dans une catégorie de personnes qui ont « besoin d'aide et de protection ». Les institutions sociales se doivent donc de s'y atteler ; mais comment vont-elles concrétiser les termes « aide » et « protection » ? Pour L. Sciara (2005) l'institution sociale :

> a visée de traiter du social et du collectif, et de la place du sujet dans le social, non pas de l'individuel, mais il me paraît essentiel qu'elle ait à se référer au langage, aux propos particuliers des sujets qu'elle accueille. En somme, je dirai que ce qui caractérise une institution c'est avant tout un lieu, un lieu symbolique car elle est nommée (sociale) et vient occuper une place spécifique dans l'organisation sociale (p. 2).

Suivant cette logique, le but institutionnel viserait l'insertion du sujet dans le social, et donc ici, l'enfant qui travaille se trouverait de ce fait hors du social, mis de côté. La position « hors de » définit l'enfant comme victime, comme exclu du circuit social. Cette place particulière donne aux enfants une étiquette : celle d'être « différents ». Selon la psychanalyse, « la figure de l'exclu est donc une figure essentielle de notre vie psychique et sociale, l'exclu vient représenter dans notre champ social celui qui est en dehors de la communauté, celui qui est différent, celui qui est Autre. » (Cacciali, 2001, p. 162). Si l'enfant qui travaille est déjà, de par le fait qu'il travaille, « hors le social », la place que l'institution lui réserve, malgré sa visée de changement, reste la même : celle de l'exclusion.

Comme le discours institutionnel n'arrive pas à prendre en compte l'enfant dans son vécu particulier et dans sa subjectivité, ce dernier va davantage être confiné dans une place d'objet des soins institutionnels que de sujet actif d'un changement. Comme objet de soins, l'enfant (et sa famille aussi) sera placé directement dans une logique éducationnelle, comportant une structure définie où une série d'aspects précis vont s'organiser autour d'eux : arrêt de travail, éloignement de la vie dans les rues, réinsertion scolaire, signature de convention avec la famille, bourse scolaire, introduction dans des centres ou des réunions où les droits humains sont le discours central. L'enfant se voit donc immergé dans un processus spécifié, qui traduit l'objectif éducationnel de l'institution, et qui ne comporte pas beaucoup de degrés de liberté pour lui-même. Le point de départ est que l'enfant qui travaille est perçu par les institutions comme un enfant-objet utilisé par les parents et par la société, et qu'il faut donc le « réintroduire » dans la culture (celle conforme aux discours des droits humains). Le but institutionnel premier est alors, de toute évidence, de faire passer un enfant du statut d'« objet de l'autre » à un enfant étant « sujet des droits », une personne autonome, qui doit être protégée et respectée au niveau social.

Mais ce mouvement peut-il prendre place dans une organisation où il semble clair que les buts et processus éducationnels sont définis de façon unilatérale et univoque, et de surcroît davantage imposés que co-construits avec l'enfant et la famille ? Car, une fois que l'enfant est introduit dans une dynamique institutionnelle à visée éducative ciblée (au sens défini plus haut), l'enfant va devenir « objet d'éducation », « objet de soins », « objet de protection », « objet de droits ». Une éducation qui prend l'enfant comme un simple réceptacle : il reçoit les connaissances, il reçoit les informations qui ont été choisies pour lui, qui généralement n'ont aucune relation avec sa vie quotidienne, et donc ne font pas sens pour lui. D'autant plus que cette éducation ne provient pas de la lignée parentale, ni de la transmission intergénérationnelle.

Cette procédure correspond bien au premier mouvement décrit par Renders : la normalisation. Mais le deuxième mouvement dont parle Renders, la « nomalisation », trouve-t-il une place au sein des institutions ? Car, pour que ce processus d'appropriation par l'enfant des contenus proposés puisse se faire, il est nécessaire que l'enfant trouve un espace où il puisse déployer sa parole et être écouté. Et non seulement ça, mais aussi qu'il ose dire « non » aux paroles des autres et construire ses propres représentations psychiques. Cela se peut-il dans ces contextes institutionnels ? Nous pensons que non et que le travail que font les institutions reste en fait dans le registre de la normalisation sans arriver à passer à la nomalisation. Or, c'est ce passage-là qui permettra le véritable accès au statut de sujet de son devenir. Les institutions, prises dans leur dynamique propre, ne sont pas conscientes

réellement de ce biais : elles se voient elles-mêmes comme faisant passer un enfant « objet » (de profit de parents, de la famille…) à une place de sujet (de droit, responsable de lui-même), mais nous pensons que, plus qu'un mouvement réel, ce jeu de places se fait davantage dans l'imaginaire des institutions que dans la réalité de vie de l'enfant : il va rester dans le même registre, celui d'être « objet », objet des soins institutionnels. Dans le cas des enfants et des familles avec qui nous avons travaillé, les institutions ont pris la place d'éducateurs, essayant d'imposer leur discours aux enfants et aux familles en se mettant dans une place de pouvoir et d'autorité : celle du « savoir ». Mais cela sera voué à l'échec car, même si leur discours a un sens positif et une logique pertinente en matière de ce qui est « adéquat », la population se rendra compte que le discours institutionnel n'a aucun rapport avec ce qu'elle vit tous les jours ; certaines choses sont vécues par les familles comme étant impossibles à changer, au niveau des liens, au niveau psychique, voire au niveau de la vie quotidienne elle-même. Ce discours est-il vraiment trop éloigné de leur réalité ? Ou e*st-ce aussi que nous avons oublié de prendre en compte que, pour qu'un vrai changement se fasse, il faut passer par l'échange et non par l'imposition ?*

Les institutions essayent de gérer l'éducation de tous, enfants et parents, en se proposant à la fois comme « parents » des enfants et « parents » des parents de ces enfants : une relation duelle qui ne permet pas aux enfants et aux parents de se rendre du côté d'une éducation vraie, celle liée à la liberté d'être, mais qui, au contraire, va créer un mouvement éducatif imposé, lié à la mythique univoque des droits humains dans son sens législatif, menant ainsi à des pseudo-changements. M. Lerude parle du danger de l'absence de tiers dans la relation parents-enfants, dans notre propos dans la relation institution-population:

> Faute de tiers symbolique qui vienne régler le rapport parents-enfants (et par parents-enfants j'englobe aussi bien le père qui tient parfois une position maternelle parce que lui aussi veut le bonheur à tout prix), faute d'une telle instance symbolique (que l'on peut appeler Dieu, morale, idéal laïc, fonction paternelle), la relation est purement duelle et par là dévastatrice, ravageant voire meurtrière : c'est l'autre face de la satisfaction et du bonheur ! (2005, p. 1)

Ici, nous voyons clairement que l'institution assume un rôle non seulement trop actif mais aussi de suppléance des rôles parentaux, laissant de côté les parents réels en prenant une place première au niveau de l'éducation des enfants. Cette éducation suit une logique de la répétition de contenus, qui n'arrive pas inclure la rencontre de l'autre, la transmission, la construction des liens et le positionnement du sujet face aux autres.

Nous avons donc vu ci-dessus comment l'enfant qui travaille, considéré au niveau social comme objet de profit économique des parents ou familial, risque de passer simplement au statut parallèle d'« objet institutionnel », objet d'éducation, objet de modelage (modelage selon la visée de chaque organisation), sans passer par la case « sujet » réellement. Selon cette vision, l'enfant restera toujours, malgré les efforts institutionnels, dans une place d'objet sans arriver à se sortir de cette position.

## *Le pédagogique à partir du regard institutionnel*

L'axe pédagogique prend une place importante dans les institutions car, ne l'oublions pas, la réinsertion scolaire est un des buts premiers de leur action (écoles des devoirs, programmes de rattrapage scolaire de l'état, etc.). En fait, le pédagogique a été un des écueils importants rencontrés lors de notre travail, à cause de la demande fait par Proniño de faire une évaluation cognitive des enfants (cf. supra). Cette demande a été vécue initialement comme persécutrice par les institutions, qui la comprenaient comme une façon indirecte de vérifier si leur travail donnait de bons résultats ou pas.

Donc, afin de nous démarquer de la place d'évaluateurs et essayer de construire une collaboration avec le « pédagogique », nous avons montré et expliqué en détail aux intervenants des institutions l'outil UDN II adapté (cf supra), sa construction et la place qu'il avait dans le modèle d'intervention que nous allions utiliser. Les institutions ont pu apprécier son caractère quantitatif mais aussi qualitatif, et le fait qu'il avait certes été pensé comme partie complémentaire, mais néanmoins tout à fait inhérente au travail psychologique. Quand les institutions ont pu percevoir que nous proposions un travail organisé et encadré mais en même temps assez ouvert pour permettre négociations et co-construction, un nouveau champ de travail s'est ouvert. Une fois que les soupçons « d'évaluation institutionnelle » ont disparu, la peur de travailler avec les psychologues s'est elle aussi évanouie.

Notre vision du pédagogique se définissait de façon extensive : voir l'enfant dans un ensemble de circonstances et ne pas séparer les différents aspects d'apprentissages comme s'ils étaient indépendants les uns des autres ainsi que B. Golse l'explique :

> (…) il importe cependant de rappeler que la question des apprentissages s'enracine à la fois dans le champ du cognitif et dans celui de l'affectif et que, de ce fait, toute modélisation des exigences et des difficultés scolaires qui ne prendrait en compte qu'un seul de ces deux registres s'avèrerait inéluctablement réductrice (2009, para. 41).

Nous proposions une vision de l'apprentissage comme un processus complet, compliqué et continu, et non uniquement dans l'optique – trop restrictive à notre goût - de la simple rééducation. Les aspects familiaux, émotionnels, affectifs et même le « désir » se trouvent inclus dans ce processus. M-L Verdier-Gibello (2003) fait le lien entre l'apprentissage et le désir : « plus que le désir d'apprendre, c'est le désir de devenir grands, puissants, savants, bons, qui pousse les enfants vers l'école dont ils attendent qu'elle les transforme magiquement et immédiatement » (para 11).

Le PMT et DYA tentent d'amener les enfants à retourner à l'école (ou même simplement la commencer) en prenant en compte leur situation particulière (décalage d'âge, retard des connaissances formelles). Bien qu'elles essayent de créer les meilleures conditions concrètes pour que les enfants puissent retrouver le contact avec l'école, la question subsiste de savoir et apprécier si les enfants sont réellement prêts à retisser des liens avec l'école. Voici ce que Verdier-Gibello nous dit au sujet du processus de scolarisation et de la place qu'il prend dans le psychisme de l'enfant:

> Une remarque s'impose, concernant l'ensemble des enfants, qu'ils soient ou non défaillants et quel que soit leur milieu d'appartenance : le temps de la scolarisation, comme moment de séparation du monde familial et de confrontation à des apprentissages collectivement imposés, n'est pas biologiquement programmé, il est décidé par choix de société, en fonction d'intérêts qui ne sont pas nécessairement conscients de son incidence à long terme sur les processus de développement biologique et cognitif et sur la santé mentale des individus. Or le développement cognitif est étroitement dépendant de la maturation biologique, du désir d'apprendre propre à l'enfant et de l'adéquation des stimulations intellectuelles et des exigences d'efficience qui lui sont imposées (2005, para 106).

L'équation fonctionne à nouveau ici : réinsertion scolaire égale bonheur du point de vue du programme institutionnel. En plus des conditions de vie réelle de l'enfant et de son entourage qui doivent être prises en compte au moment de la réinsertion scolaire, une attention doit être donnée à cette autre condition dont parle Gibello, cette temporalité psychique de l'enfant, qui n'a pas une relation directe avec les temps des institutions et des parents et qui nous montre l'état psychique de l'enfant face aux processus scolaires.

Comme nous avons pu voir ci-dessus, un travail à visée éducative et pédagogique risque de ne pas avoir d'impacts réels et à long terme sur la population s'il reste dans la logique d'apporter à l'autre une vision du bonheur et du bien-être qu'il possède en propre et impose à la subjectivité de l'autre. La prise en compte non seulement des notions des droits

de l'enfant (CDE) et du code de l'enfant et de l'adolescent (CEA) mais aussi des aspects intra et intersubjectifs de chaque enfant nous semble être une façon autre de pouvoir ouvrir des espaces de construction relationnelle et psychique et permettre un impact à long terme. Nous croyons que les institutions avec qui nous travaillons se sont rendues compte de cette réalité et c'est une des raisons pour lesquelles elles se sont ouvertes au dialogue avec nous. Ce début de dialogue n'impliquait pas qu'une acceptation du travail psychologique était acquise, mais il y avait, au moins, une première conscientisation de l'existence de difficultés psychologiques chez les enfants travailleurs.

Notre arrivée dans les institutions a pris, dans ce contexte-là, une allure très particulière : nous étions étrangers aux processus internes des institutions, notre travail ne se centrait pas sur le but de l'éradication du travail des enfants, nous avions une visée du côté émotionnel-affectif des enfants et des familles en nous éloignant de l'action « conseiller ou guider » et en nous centrant bien davantage sur l'écoute et l'accompagnement. Bref, le contraste des discours était flagrant et la crainte qu'un travail ne puisse se mettre en place est apparue : nous étions perçue comme trop différente des institutions.

## 3. Le travail psychologique dans une institution : du détachement des similitudes à l'accord des différences

Dans le travail de construction, déconstruction et reconstruction que nous avons dû réaliser avec les institutions pour pouvoir trouver un place pour le psychologique dans l'aire institutionnelle, certains aspects se sont avérés être d'une importance fondamentale pour ce processus : l'importance du but du travail psychologique face à ceux des institutions, l'adaptation de la méthodologie à utiliser dans l'ambiance institutionnelle et la co-construction du travail psychologique avec les intervenants, la population et les réseaux institutionnels.

### *La construction d'un but commun*

Le travail s'est développé dans le cadre d'une co-construction entre diverses organisations. La particularité de ces dernières était d'avoir *un but commun* : l'éradication du travail des enfants et de poursuivre cet objectif à travers la ligne politique du CDE et du CEA. Par contre, l'objectif principal de notre travail visait les aspects psychiques, familiaux et affectifs des enfants et familles. Au fur et à mesure que le travail se développait, d'autres buts se sont ajoutés comme, par exemple, un travail de soutien aux intervenants du terrain, l'inclusion du projet dans les réseaux institutionnels locaux et la formation d'équipes de stagiaires, mais le domaine principal de notre travail restait le même : le soutien du côté psychologique de la population.

Ceci nous a placé dans un lieu particulier : nous étions lié au PMT et au DYA, travaillions avec eux et leurs populations, étions connue dans les réseaux sociaux de chaque ville comme partenaire de ces institutions et nous avions même le support économique de Proniño comme eux …. mais nous ne partagions pas leur but d'éradiquer le travail des enfants ! Nous présentions un projet « psychologique », orienté vers le social (enfants qui travaillent, population défavorisée) sans avoir de but « social » ni du côté des droits humains, mais un objectif centré sur le soutien et l'accompagnement dans les processus psychiques des enfants et familles. Fallait-il que nous ayons le même but pour envisager un travail ensemble? Nous nous sommes trouvée dans une impasse : comment nous détacher du

discours des « droits humains » sans perdre le partenariat institutionnel ? Fallait-il changer de vision, céder, s'adapter pour réussir notre travail ? Fallait-il que les institutions en fassent autant ? Il nous a fallu vivre tout un processus complexe, difficile, et parfois frustrant pour trouver des ouvertures possibles à notre travail. Dans un premier temps, nous avons essayé de chercher des ressemblances avec les institutions, sans succès. Essayer d'entrer dans la logique du « pareil » n'a pas été fécond et, bien au contraire, ce mouvement a aidé à souligner encore plus les différences. Le travail psychologique était alors perçu comme trop passif, sans réponses claires face aux intervenants et trop lent au niveau des résultats. Dans notre souhait que le travail devienne possible, nous étions entrée dans une négation de la différence, comme si cette différence allait empêcher que le travail puisse se faire. Une authentique reconnaissance que le discours psychanalytique n'est pas le même que le discours du social a été nécessaire pour pouvoir sortir de l'impasse, reconnaissance retrouvée de notre côté d'abord, et admise du leur, ce qui a permis de pouvoir prendre position dans la spécificité de notre travail : l'approche des enfants, familles et intervenants depuis notre positon « particulière », soit psychanalytique.

Pour mieux comprendre cette place, il nous faut passer par l'explicitation de la relation entre la *psychanalyse et le social*, qui n'a pas toujours était claire ; les lieux des rencontres et de désaccords ont été divers entre ces deux discours. Néanmoins, la relation institutionnelle est une réalité dans le travail avec le social et c'est un thème qu'il n'est pas possible d'ignorer. A ce propos N. Hamad explique :

> Le psychanalyste ne peut se mettre à l'abri de la réalité d'autant plus quand il partage la vie institutionnelle d'une équipe pluridisciplinaire. Par contre, il ne répond pas dans la réalité aux actes et aux demandes des enfants et des adultes. Pour lui, il n'y a pas de réponse dans la réalité car là où il se situe, les choses se posent en termes de subversion, la subversion du monde du besoin par le langage qui fait que toute demande est demande d'autre chose. (2004, p.2)

On perçoit ici un premier décalage entre les deux discours, l'un (le social) traite d'une réalité depuis une vision directe et concrète des phénomènes, et l'autre (le psychanalytique) ne se situe pas dans une logique de la réalité, mais envisage un travail des aspects inconscients et basés sur la parole. Et, en suivant cette logique, nous nous sommes appuyée sur quelques notions psychanalytiques de base pour notre travail : le transfert, le savoir et le non-savoir, l'écoute et l'accompagnement.

L'importance énorme que le transfert a pris dans le déroulement est une évidence : la construction de la relation transférentielle institution-psychologues a constitué le socle sur lequel un travail a pu avoir lieu et donner des résultats. Le transfert a pris forme dès le premier contact avec Proniño, puis à travers les diverses réunions avec les cadres des deux organisations et, pour finir, dans le travail au cœur même du projet : le travail sur le terrain. Le transfert dans les liens croisés entre enfants, parents, intervenants, stagiaires et psychologues ont traversé toute notre recherche et ont été le point d'appui sur lequel le travail sur le terrain et la recherche-action se sont construits. Nous verrons au Chapitre VI comme le transfert dans ses diverses formes a été une base essentielle pour la construction des dispositifs de travail.

La place que les psychologues prenaient par rapport au *savoir* dans le travail a été source d'impasses et de questionnements à l'intérieur des institutions. Comme nous l'avons vu auparavant, les institutions attendaient des réponses directes et concrètes à leurs questions. Mais comment répondre à ceci depuis la place de « non-savoir » que nous avions prise ? Ce non-savoir faisait référence à la situation particulière de chaque patient, de chaque situation, de chaque rencontre et nous permettait d'ouvrir un champ d'écoute de la parole des autres, ainsi que d'accompagnement, champ où rien n'est dit d'avance et où nous laissons entière place à la surprise.

Evidement notre place était particulière car, malgré cette proposition de non-savoir par rapport à la vérité de l'autre, il fallait en même temps que nous soutenions un travail institutionnel où la place de la psychologie devait aussi rassurer nos partenaires. Ce mouvement entre le savoir et le non-savoir est bien décrit par Philippe Goossens :

> Pour cet accompagnement et cette orientation, il nous faut sans doute un certain savoir, et du savoir-faire ; mais nous ne savons pas toutes les réponses, notre savoir sera toujours manquant et ceci laisse place à la vérité du sujet (s.d, p. 3).

Ce savoir, préalablement demandé par les institutions aux psychologues sous forme de « connaissances » à montrer, ce par rapport à quoi nous prenions distance, s'est en réalité bien traduit, et a été ainsi rendu visible et mieux compris à travers le travail actif dans les dispositifs. C'est sur le terrain directement que les savoirs et savoir-faire des psychologues se sont manifestés et ont pu être appréhendés par les autres intervenants.

Les notions *d'accompagnement et d'écoute*, qui nous ont pilotée depuis le début de notre travail, sont devenues des bases sur lesquelles nous nous sommes appuyée lors du travail avec les institutions. Jean Daveloose (1992) propose trois aspects spécifiques de la fonction analytique en institution : la médiation, le questionnement et l'écoute. Par *médiation*, il entend le rôle de faire circuler la parole et les mots entre les divers acteurs institutionnels. Ceci peut sembler facile à faire mais, dans le travail quotidien, ce ne l'est pas. Ouvrir des espaces de travail entre les divers acteurs pour que les différents discours puissent se rencontrer devient parfois compliqué à cause de relations transférentielles négatives (comme la méfiance devant l'inconnu, un sentiment de concurrence ou encore la peur d'être jugé). Le *questionnement* se réfère à une place d'interrogation sur les fonctionnements dans un cadre déterminé de travail. Ces questionnements font référence justement aux aspects de différences, voire d'impasses dans le dialogue des discours social et psychanalytique, mais ce sont justement ces questionnements qui vont permettre des espaces d'élaborations et de connaissances mutuels. La fonction *d'écoute* fait référence à l'écoute analytique qui peut s'avérer spécifique, différente sans pour autant être privilégiée ni supérieure : « Ecoute dans le silence, écoute qui ne privilégie pas le contenu des paroles, écoute de la voix, écoute du corps et des affects qui s'expriment à travers lui » (Castaréde, 2002, p. 489). Parfois cette position « d'écoute et accompagnement » était perçue par les institutions comme trop passive et n'offrant pas de réponse à ses questions. Cette position était en rupture avec la logique de fonctionnement institutionnel, peu habitué à construire avec la population, mais bien plutôt à se placer dans le lieu privilégié de la transmission de connaissances et des bonnes façons de vivre. Ces trois fonctions ont été présentes constamment pendant tout le développent du travail psychologique dans les institutions. Parfois, cela a donné lieu à des impasses, mais elles ont aussi été source d'élaborations et de connaissances collectives.

Nous avons dû (institutions, intervenants, psychologues) apprendre à jongler entre les discours de chacun et créer à plusieurs « le but » de notre travail: le soutien affectivo-émotionnel et psychologique des enfants et de leurs familles, d'un côté, et, de l'autre, un travail direct d'accompagnement et d'écoute dans le travail quotidien des intervenants. Cet objective et son acceptation préalable de la part des institutions a été validé lors d'une réunion institutionnelle entre tous : acteurs et chercheurs. Après cette démarche, nous sommes devenue pour nos partenaires un point d'appui, nous venions compléter leur travail dans leur objectif principal : l'éradication du travail des enfants, en reconnaissant que ce phénomène n'a pas uniquement une base économique ou sociale mais aussi d'autres causes, qui échappent à leur vision. Ce mouvement de nous détacher de l'idée du « pareil » pour aller vers l'idée de « différent » nous a permis de nous ouvrir à la possibilité de travailler ensemble avec nos

différences. Mais pour arriver à cela, il a fallu tout un processus d'échange, de connaissance et de respect de l'autre.

## *Un travail de co-construction sur le terrain*

Le travail psychologique était proposé sur base d'une *méthodologie de recherche-action de type co-construction*. Nous faisions le pari qu'un travail en solitaire avec une visée psychanalytique ne serait pas possible au sein d'institutions sociales déjà installées, avec leurs méthodologies propres et déjà en fonctionnement depuis longtemps. Nous avons déjà vu auparavant l'importance de la co-construction dans la méthodologie de la recherche-action et comment la relation entre les acteurs et les chercheurs devient un socle fondamental pour la construction et l'insertion d'un travail nouveau. Liu (1997, p. 327) nous le résume fort bien: « (…) la recherche-action s'est développée comme beaucoup d'innovations sociales « en parasite » dans des institutions dont la mission était différente».

En effet, au moment où nous arrivons avec notre proposition de travail psychologique, les institutions partenaires travaillent déjà sur place avec les populations-cible, celles susceptibles d'avoir ultérieurement recours aux services des psychologues. Ceci voulait dire que chaque institution avait déjà un fonctionnement propre et unique de travail. Ceci voulait dire aussi que nous avions à développer notre travail dans une position externe à l'institutionnel tout en étant interne à l'institution : rien n'était dit d'avance ! La position était délicate : nous devions agir d'une façon douce, sans trop pousser ou forcer les choses, faute de quoi elle pouvait être ressenti comme persécutrice et nous-mêmes être vécue comme une intruse. Ceci nous aurait transformée en « interlocuteur non valable ». Pour avoir ses chances de succès, le projet se devait d'arriver dans chaque ville comme faisant partie du cadre institutionnel et non pas comme un projet isolé, qui devait commencer à zéro.

Par ailleurs, la présence continue de partenaires variés ayant leur style propre mais unis par la même stratégie permet à l'institution d'être un lieu où la population peut faire de multiples rencontres et s'appuyer sur un « tiers » pour que des changements puissent avoir lieu. C'est la somme des différentes interventions mises en œuvre qui provoque le changement. Nous verrons, dans le Chapitre VI, comment cette conception est venue soutenir notre travail dans les espaces proposés aux enfants, familles et intervenants.

Au départ de la mise en route de chacun des projets, la dynamique de co-construction devient spécifique de chacune des institutions et villes où nous nous trouvions, ceci donnant un caractère unique à chaque centre psychologique construit et ouvrant la possibilité de travailler sur base de la singularité du lieu. Même si dans l'ensemble des centres nous utilisons une même méthodologie de base, la dynamique, le fonctionnement et l'esprit du lieu restent propres à chaque endroit. Ici, comme pour le reste des nos interventions tout au long du travail de thèse, nous utilisons comme fil de travail l'idée *d'un mouvement partant du singulier (le cas par cas), pour mener à une réflexion issue d'une vue plurielle (élaboration théorique), et en reprenant ensuite ces contributions dans le retour au singulier, dans la place et l'importance du cas par cas.* « Le plus important sur le plan clinique est de veiller à traiter chaque sujet concerné, dans sa singularité et que ce soit le cas par cas des situations qui fasse lien commun. » (Sciara, 2004, p. 1).

Singulier pour prendre en compte la temporalité de chaque personne rencontrée : chacun a un rythme et une dynamique particulière au moment du travail dans l'espace proposé, nous essayons de réaliser l'accompagnement en ayant constamment le souci de ne pas perturber cette temporalité propre à chaque situation. Singulier au niveau de la reconnaissance des différences dans chaque situation : nous opérons un travail au cas par cas.

Ceci vient nous enrichir de propositions nouvelles, de questionnements et de constructions à plusieurs dans nos façons de travailler, évitant ainsi la généralisation, nous conscientisant sur la possibilité de pouvoir proposer un travail groupal tout en gardant la singularité de chaque rencontre. Singulier au niveau du soutien des processus personnels : chaque rencontre est différente, a sa propre historie et son temps de vie. Mais, pour que certaines rencontres puissent se construire au fur et à mesure du temps, nous avons besoin de laisser une ouverture. Il y a des enfants et des parents qui arrêtent le processus pour un temps, pour après pouvoir le reprendre à un autre moment. Cette notion d'ouverture, de ne pas « clôturer » les cas, mais de laisser toujours une possibilité future de travail, nous permet de pouvoir travailler avec des enfants pour qui, quelquefois, il est compliqué de suivre un cadre précis ou un mouvement linéaire. Le travail d'accompagnement nous a appris à aller plus du côté de la logique individuelle que de la généralisation. Singularité qui nous permet de mettre en évidence les différences entre cultures, langages, coutumes et sociétés qui bien que dans le même pays (l'Équateur) sont si riches en diversité et croyances. Le mouvement du singulier et du pluriel, pour après faire un retour au singulier, sera une constante de ce travail.

Etant donné que notre travail est construit sur une base institutionnelle existant préalablement, et que pour son le fonctionnement de tous les dispositifs psychologiques nous avons besoin de *l'appui des intervenants* pour construire les activités proposées aux populations, la relation que nous avons eue avec eux est devenue centrale. La présence des promoteurs et médiateurs a été une des pierres d'appui importantes pour le déroulement des différentes étapes du travail sur le terrain. C'est eux qui nous ont accueillie et nous ont introduite non seulement au fonctionnement institutionnel, mais aussi à la vie de la ville et la culture du lieu. C'est aussi grâce à eux que le gens des quartiers ont commencé à accepter notre présence et celle du projet psychologique comme faisant partie de leur espace et non pas comme quelque chose d'imposé. Ils ont été de vrais liens entre les psychologues, la population, les institutions locales et les habitants des quartiers. Cette relation avec les intervenants de terrain, essentielle pour l'implantation du travail psychologique et son bon déroulement, s'est évidemment construite en fonction des particularités de chaque institution : comme nous l'avons déjà expliqué supra, les façons de travailler, d'intervenir avec la population diffèrent entre les PMT et les DYA.

Dans le PMT, les Centres Panitas, les intervenants ont le nom de « médiateurs ». Ils travaillent en tandem dans chaque centre et forment une équipe qui doit prendre des décisions communes. Les médiateurs sont le lien entre l'enfant, sa vie quotidienne et sa réalité de tous les jours et une proposition différente de vie. Une proposition qui est basée sur les CDE et CEA, proposition d'une possibilité différente de vie, sans agression, avec le respect de l'autre et de son entourage. Leur position dans le travail psychologique est pensée comme très active. Leur présence est constante pendant le déroulement des différentes étapes du projet : c'est eux qui ont effectué la sélection du groupe des enfants pour le diagnostic, c'est eux aussi qui nous ont présentée aux enfants et parents et accompagnée aux réunions. Les médiateurs demandaient aux enfants qui voulait aller chez la psychologue, ils leur expliquaient, avec leurs mots et à leur façon, notre travail. C'est grâce à eux, à leur présence, que nous avons pu tisser des liens avec les enfants, des liens avec l'institution, des liens avec les parents. Nous étions étrangère dans ces espaces, mais en s'appuyant sur les médiateurs et notre relation avec eux, nous avons commencé à faire partie de la dynamique de l'institution. Petit à petit, les enfants et les parents ont tissé des liens avec nous aussi. L'aspect psychologique dans les Centres Panitas est devenu une composante du travail au quotidien. Pour les médiateurs, c'était un appui dans leur travail avec les enfants et leurs parents. Pour la population, c'était un service qu'ils utilisaient et demandaient constamment.

Notre relation de travail avec les intervenants du DYA, dits « promoteurs », était assez proche aussi. Les promoteurs ont pour travail d'accompagner les populations dans l'organisation communautaire, c'est-à-dire, qu'ils visent un travail où c'est la population elle-même qui cherche les solutions à ses problèmes. Ils sont en constante communication avec les responsables de la communauté, cherchent l'aide financière pour des projets spécifiques, accompagnent les responsables pour les démarches administratives, etc. Pour les enfants, ils ont la responsabilité de faire respecter leurs droits, et surtout, doivent veiller à ce qu'ils soient scolarisés. Pour nous, les promoteurs étaient nos contacts avec la communauté et les institutions locales. C'était avec eux que nous tissions des liens avec le quartier et ses habitants. Grâce à leurs contacts, il était possible de mettre en place les accords pour les locaux, les stages et le matériel. Pour les promoteurs du DYA, notre travail est devenu une partie importante de leurs activités quotidiennes. C'était un appui qu'ils avaient dans leur travail avec les enfants et leurs familles. Et, étant donné la méthodologie proposée, c'est-à-dire l'ouverture d'un centre de psychologie dans le quartier où ils travaillaient, ceci impliquait aussi une contribution de leur part (DYA) auprès de la communauté.

Le travail des intervenants avec les enfants les met dans une position de garants des normes de respect, ordre, parole et confiance. Les enfants apprennent à vivre ensemble en harmonie. Cela, déjà, n'est pas mal, si l'on prend en compte que la plupart des enfants travaillent dans les rues et ont des familles instables, voire presque inexistantes. Ce processus d'éducation par les intervenants auprès des enfants est marqué par certains aspects (quelques-uns conscients et d'autres inconscients), dont nous en relèverons deux particulièrement: la fonction parentale assumée par les intervenants et la relation entre éducation et séduction.

A l'intérieur du processus d'éducation géré par les intervenants, une part de la fonction paternelle et maternelle est prise par l'institution, mettant ainsi « de côté » les parents réels, avec le plus souvent une connotation dévalorisante et disqualifiante pour ces derniers. Ceci, comme nous l'avons déjà dit auparavant, est un phénomène qui est né avec l'institution même et est incarné par les intervenants. En général, cette position vient renforcer la place de « vérité » et de « savoir » que prend le discours institutionnel utilisé par les intervenants ; mais, parfois, il y a un mouvement entre le discours et la personne, et nous avons pu trouver des intervenants qui assumaient vraiment un rôle parental direct avec l'enfant (« devenaient » littéralement leur père ou leur mère). Ceci pourrait être un soutien pour l'enfant s'il n'avait pas d'autres adultes autour de lui, mais n'oublions pas que la grande majorité des enfants fréquentant ces deux institutions vivaient avec leur familles. Alors, quelle place est laissée à ces parents dans le processus d'éducation de leurs enfants? Des parents qui ont déjà un rapport très particulier (compliqué, confus) avec ces enfants et sont de surcroît mis du côté par les institutions ou les intervenants pour ce qui relève de l'éducation de leur progéniture. Ils deviennent les « élèves » - comme leurs enfants - de « professeurs » qui possèdent et délivrent un savoir et une vérité : la Vérité des Droits. Dans cette logique, les intervenants prennent la place (compliquée à gérer parfois) de celui qui éduque tant les parents que les enfants, affectant ainsi davantage encore les rapports intergénérationnels déjà souvent mis à mal par les conditions d'existence de ces familles.

La relation entre enfants et intervenants est extrêmement délicate et s'avère fondamentale pour que ces derniers puissent faire leur travail d'éducation. B. Golse explique qu'il y a une relation entre éducation et séduction qui doit être gérée avec toute prudence :

> Il existe tout d'abord une sorte de relation inverse entre le concept d'éducation et celui de séduction. Étymologiquement parlant en effet, l'é-ducation vise à conduire l'enfant à s'éloigner de l'adulte afin qu'il puisse trouver son indépendance et son autonomie, tandis que la sé-duction vise au contraire à maintenir un rapprochement (plus ou moins érotisé ou incestuel) entre l'adulte et l'enfant.

> S'il est rare que la séduction puisse revêtir un rôle éducatif, il est certain, en revanche, que l'éducation passe parfois par un certain rapport de séduction, mais d'une séduction qui se doit alors d'être narcissique et en rien érotisée. (2009, para. 61)

Relation difficile adulte-enfant, enfant-adulte, compliquée et propice à créer les malentendus. X. Renders nous éclaire sur ce danger dans la relation enfant-adulte et évoque la position de plusieurs psychanalystes d'enfants à cet égard (A. Freud, M. Klein, D. Winnicott, F. Dolto, entre autres) :

> Le sentiment partagé par tous les praticiens est celui-ci : *il y a danger dans cette rencontre*. Elle peut-être éprouvante, violente, voire explosive. Tous l'ont ressenti. Chacun souligne à sa manière la menace qui pèse sur cette relation, ce que j'appellerais ici de manière quelque peu enflée, mais à dessein, ses affres ou son horreur (1992a, p. 127).

Mais de quel danger parlent-ils ? Quel est le risque qui se trouve au cœur de cette relation ?

> (…) le danger du détournement sexuel, de la séduction sexuelle d'un enfant par un adulte et d'un adulte par un enfant, avec la litanie d'angoisses qu'il suscite de part et d'autre. L'enfant n'est pas un innocent sexuel, Freud nous l'a enseigné. L'enfant réticent d'Anna Freud, l'enfant négatif de Klein, l'enfant faussement content de Winnicott, l'enfant agité de Diatkine, l'enfant en danger de rapt de Dolto sont autant d'enfants qui cherchent à mettre leur vie pulsionnelle à l'abri de la main-mise de l'adulte : leur vie de représentation, leur vie de pensée, leur vie de langage, leur vie de désir. Et tout spécialement, si l'adulte se montre bon, protecteur, aimant et aidant.(Renders, 1992a, p. 128).

Nous pouvons imaginer, alors, que dans le processus d'éducation et spécifiquement le travail que font les intervenants avec les enfants et les familles, une certaine dose de séduction puisse exister, mais elle se doit d'être éloignée du registre de l'érotisme et aller plutôt du côté narcissique. C'est-à-dire que les intervenants doivent apprendre à jongler avec le type de relation qu'ils ont avec les enfants et les parents, et avec les demandes de certains parents ou enfants qui iraient plus du côté de la séduction. Est-il évident de mettre les limites dans cet aspect relationnel ? Nous croyons que non ; ceci peut devenir un point très délicat à traiter et peut être aussi source des malentendus et d'impasses.

Le mouvement entre indépendance et dépendance n'est pas très clair dans le travail des intervenants. Est-ce qu'ils cherchent l'autonomie des enfants en créant une relation de dépendance avec les intervenants ? Est-ce que les limites sont claires dans la relation entre intervenants et enfants ? Est-ce que cette place de garant de « l'éducation » qui amène au bonheur et bien-être n'est pas trop lourde pour les intervenants et ne devient pas quelquefois insoutenable ? Dans quelle place restent les parents face aux intervenants et face à leurs propres enfants ?

Les liens que nous avons pu construire avec les intervenants, durant notre travail avec eux, nous ont permis non seulement de constater mais aussi de pouvoir les accompagner dans les incertitudes, doutes, questions et impasses qu'ils témoignaient par rapport à leur place comme médiateurs ou promoteurs. Bien qu'ils soient convaincus de l'importance du discours du Droit, en même temps ils savaient l'énorme décalage entre le dit et la réalité des foyers des enfants, entre le dedans (les institutions) et le dehors (la vie des enfants et familles), entre le dit (la parole institutionnelle) et le non-dit (la réalité quotidienne).[51]

Les intervenants sont le lien entre l'enfant, sa vie quotidienne et sa réalité de tous les jours, avec une possibilité de vie différente, sans agression, avec le respect de l'autre et de son entourage, mais ils se trouvent dans un décalage entre discours et réalité. Ce décalage est une évidence institutionnelle : les PMT et DYA ont un discours et l'enfant vit une réalité autre

[51] Cet aspect a été traité plus en détail dans le cadre du cas clinique de « María »

dans sa famille et dans la rue. L'information que donnent les intervenants est confrontée à une réalité différente par les enfants : la réalité de leur vie vient à nier tout de ce que les intervenants disent. Comment peut-on croire aux paroles dites par les institutions si quand on arrive à la maison d'autres choses se passent ? Les intervenants se trouvent parfois dans des carrefours sans réponses… Comment gérer cette situation ?

Dans cette logique duelle, où chaque position est extrême, une troisième option est-t-elle imaginable ? D. Winnicott nous propose cet espace tiers à travers son concept *d'aire transitionnelle* :

> Cette aire est intermédiaire entre le dedans et le dehors, elle est un véritable atelier par lequel doivent transiter et se transformer la chose externe pour s'intérioriser, la chose interne pour être portée vers l'environnement. Elle assure dès lors le déploiement du self, d'être authentique, mais aussi et simultanément la transformation de son environnement (Frankard & Renders, 2004, p. 77).

Cet espace tiers peut être pensé depuis notre travail psychologique et les dispositifs de travail avec les enfants, les familles et les intervenants comme nous l'expliquerons au Chapitre VI.

Bien que le travail psychologique soit destiné spécifiquement aux enfants, familles et intervenants du PMT et DYA, notre travail avec l'ETIN (voir page 83) impliquait aussi un contact direct et continu avec les *réseaux sociaux institutionnels*. La grande majorité des institutions et des réseaux sociaux centrent leur travail sur l'éducation, la formation, l'aide financière, etc., et on ne trouve pas partout des institutions qui travaillent au niveau de la santé mentale. Notre projet est, pour le moment, le seul qui soit spécifiquement psychologique dans certaines villes.[52] Pour pouvoir comprendre ceci, il faut prendre en compte quelques aspects de la réalité du pays où se déroule le projet : L'Équateur est un pays où un nombre important d'organisations effectuent un travail social centré sur la santé (physique), la production économique, la mise sur pied de micro entreprises, les droits humains, le travail des enfants, etc., c'est-à-dire, centré sur les besoins primaires et les droits humains. Dans cette logique, la Santé Mentale est considérée comme quelque chose du côté du luxe par les financiers de ce travail social et penser à un budget consacré exclusivement à un projet psychologique n'est pas imaginable.

En conséquence, lors de notre arrivée dans une ville de province, quand nous nous présentions au réseau social de la ville (parfois tout nouveau, parfois en train de se former), l'aspect psychologique devient très demandé, par tous. Il nous a fallu du temps et prendre de l'expérience pour savoir jongler avec ces demandes, jusqu'où aller et comment gérer les relations interinstitutionnelles, sans perdre le nord lorsque le travail submerge ! Mais le fait de pouvoir initier le projet avec une collaboration institutionnelle a surtout été un atout, non seulement parce que cela facilitait l'accès à la population-cible, mais aussi au regard de la richesse de pouvoir compter sur les différents intervenants des institutions en chaque ville. Les médiateurs et promoteurs se sont insérés dans le cœur même du travail psychologique: demandes, contacts et suivi des rendez-vous, présence aux réunions avec les familles, réunions de soutien avec eux, entre autres. Ils ont été des collègues de travail pour l'organisation non seulement logistique (trouver des endroits pour ouvrir les centres, avoir des contacts pour pouvoir faire les conventions universitaires, etc.) mais aussi pour ouvrir l'espace de notre travail dans les réseaux institutionnels de leur ville. C'est eux qui nous ont introduite et acceptée dans leur monde, leur travail, leur espace. Le travail a pu se nouer et se construire, en bonne partie, grâce à eux. Bien que notre travail consiste à accompagner les

[52] L'Équateur a trois villes importantes (Quito, Guayaquil et Cuenca), où réside non seulement une proportion importante de la population mais aussi un nombre important de services sociaux. La Santé mentale est présente dans ces villes-là, tandis qu'en province il y a pénurie au niveau des services psychologiques.

enfants et leurs familles, nous, les psychologues, avons été accompagnés aussi de notre côté par les intervenants du terrain.

Notre travail impliquait aussi la création et le tissage *des liens avec la population*. Le fait qu'on ait pu travailler avec des populations déjà « organisées » par le DYA et le PMT a été aussi un point important pour nous, car cela nous a facilité la tâche au niveau logistique. Mais de ce fait, ces enfants et familles fonctionnaient déjà avec une logique définie, quant à la vision du travail et au discours institutionnels et nous arrivions avec une proposition de travail complètement nouvelle pour eux. Ils étaient familiers du type d'intervention des institutions, éducatif et direct, et nous, par contre, proposions un travail dans une logique toute autre: nous écoutions, nous parlions, nous accompagnions leur paroles, mais nous ne disions pas ce qu'il fallait faire…. Plus d'une fois ceci a été relevé tant par les parents que par les médiateurs et promoteurs. Pour eux, il était compliqué (impensable peut être ?) que nous n'ayions pas une réponse claire et directe à leurs questions et, qu'en plus, nous ne « préparions pas » le contenu du travail. Les espaces comme les ETA et les ETF (cf. infra) ont été les voies idéales pour qu'une connaissance de la « proposition psychologique » et une compréhension de notre place puisse avoir lieu. Cette connaissance s'est donnée à travers des brefs moments pendant le développement des activités des dispositifs cliniques. Un mouvement vers l'acceptation et la valorisation de notre travail s'est produit au fur et à mesure que les divers acteurs se sont intégrés aux dispositifs proposés. Cette intégration s'est montrée essentielle pour la compréhension des dynamiques internes du travail et pour son réel impact sur les acteurs du processus. Et finalement c'est à partir des expériences du terrain de chaque acteur qu'une acceptation des « psychologues » est née dans chaque institution et dans la population.

## *Un travail psychologique dans une institution socio-éducative… est-ce possible ?*

Un autre point de discussion avec les institutions était la possibilité réelle *d'un travail psychologique dans la logique institutionnelle des centres.* Est-ce que cette « proposition de travail psychologique » était possible dans le travail du terrain, au jour le jour ?

La *méthodologie* que nous avons proposée a joué un rôle essentiel : elle s'est montrée assez ouverte pour pouvoir s'adapter aux différentes dynamiques institutionnelles et en même temps assez cadrante pour que nous puissions avoir un guide dans notre travail. Bien que le projet ait comme base de travail trois temps d'intervention initiale et divers dispositifs de travail à proposer, la façon dont le travail allait se dérouler respectait la dynamique de chaque centre, le rythme et les coutumes des enfants et familles, et la culture de chaque ville.

Les soucis initiaux des institutions par rapport à la mise en place d'un travail psychologique n'allaient pas s'adresser uniquement à la question du paradigme, mais aussi au niveau des dispositifs de travail, à l'organisation logistique et à l'adaptation à leur méthodologie interne de travail. Les idées de base pour construire les dispositifs psychologiques ont été analysées, expliquées et acceptées par les institutions. Lors des réunions, quelques remarques sont apparues pour certains dispositifs, par exemple l'ETI (cf. infra) a eu plusieurs observations du genre: « on ne voit pas les Centres Panitas avec des psychologues », ou encore : « nous ne travaillons pas le côté psychologique séparément, il est déjà inclus dans notre travail! », mais, au fur et à mesure que les discussions ont pris place, le discours des responsables a pu quelque peu s'ouvrir: peut-être dans quelques centres, mais pas dans d'autres. L'ETF, par contre, était une nouveauté pour eux. Les institutions organisent des ateliers où ils travaillent avec les parents sur une thématique définie et programmée par avance chaque fois. Le fait de pouvoir imaginer des réunions avec des familles où l'on n'a pas

un objet de travail concret, mais où on travaille avec ce que les gens amènent spontanément, était impensable pour eux. Cependant, ils ont trouvé la proposition intéressante à cause de l'idée d'ouverture et de respect des paroles dites dans ces espaces-là et ont donc accepté le dispositif. Les réunions d'accompagnement des intervenants, ETA, fut un dispositif qui a été accepté immédiatement par les responsables institutionnels car ils ont admis la nécessité d'un accompagnement spécifique de leurs intervenants et aussi l'idée que les apports nouveaux seraient utiles pour eux.

Notre travail impliquait aussi le fait de penser la proposition psychologique en prenant en compte la réalité de chaque institution et leurs conditions du travail : s'ils disposaient de locaux ou pas pour le travail avec les enfants et les familles , si la population se trouvait dans les quartiers défavorisés de la ville ou s'ils allaient dans un centre local, s'ils avaient un programme défini pour travailler avec la population ou s'ils réalisaient simplement l'accompagnement des personnes dans leur recherche de solutions aux problèmes économiques, de l'emploi, scolaires, sociaux, etc. Avec chacun, il a fallu repenser le travail non seulement dans son essence (voir paradigme, étapes et dispositifs) mais aussi dans sa logistique (lieu de travail, horaires, méthodologie institutionnelle, etc.). Ces adaptations se sont faites au fur et à mesure que le travail se développait, avec comme résultat un travail de co-construction entre les divers acteurs du projet.

Nous tenons à souligner que les deux institutions, chacune à sa manière, ont apporté des *contributions indispensables* pour que le travail puisse avoir lieu. L'exigence, la pertinence et la rigueur de l'une d'entre elles a particulièrement contribué à clarifier les aspects théoriques et méthodologiques du projet psychologique. La souplesse, l'inventivité et la connaissance du terrain de l'autre a permis de créer une logistique bien adaptée à la réalité et aux besoins de la population. Leur participation a contribué à donner une forme à notre travail, jusqu'à ce moment-là encore très théorique, à sortir de la phase théorico-académique pour devenir opérationnelle, avec les réalités du terrain.

Nous pouvions cependant nous interroger sur la place prise par le travail psychologique au sein des deux institutions avec lesquelles nous avons travaillé : étions-nous considérée comme un complément de leur travail ou avions-nous réussi à introduire des éléments nouveaux et contributifs pour leur travail ? Nos activités pouvaient-elles apporter un sens nouveau à leur travail ?

Nous pouvons à cet égard tenter une réponse générale : les institutions sont passées d'un *premier moment,* teinté de l'idée qu'il fallait compter avec des psychologues qui selon certains allaient résoudre tous les problèmes et selon d'autres envahir leurs espaces, à un *deuxième moment*, où ils ont pris conscience du fait que notre discours et notre vision des problématiques en jeu étaient foncièrement différente, ; ce qui, malgré que notre logique les ai étaient déroutés au départ, a permis de passer à un *troisième moment :* celui où nous étions perçue ait par les intervenants comme « un complément » de leur travail et non plus une concurrence.

Ce passage au troisième moment, celui de la collaboration, s'est concrétisé selon la dynamique propre de l'institution : pour l'une d'entre elles, nous étions au début un projet imposé, qui est devenu ensuite non seulement reconnu valable mais aussi considéré comme nécessaire, parfois même souligné spontanément par eux comme une méthodologie qui marche et à transmettre : « on devrait mettre une composante psychologique dans les modules de travail avec les enfants et familles. »[53]. Pour l'autre, venue vers nous avec une logique de question-réponse immédiate, a progressivement compris qu'il n'est pas toujours

[53] Phrase dite en réunion par les responsables institutionnels d'évaluation (fin de la première année)

nécessaire d'avoir une réponse construite…mais qu'il est utile de la construire ensemble : « nous n'imaginons pas le travail sans la composante psychologique. »[54] En prenant en compte tout ce parcours, notre réponse à la question initiale, à savoir une coexistence entre la psychanalyse et le discours social est-elle possible dans une institution, notre réponse est indubitablement « oui », et même davantage, c'est non seulement possible mais nécessaire, car les apports des uns envers les autres sont sources d'enrichissements, d'élaborations et de qualité meilleure du travail.

## 4. En conclusion

Lors de la mise en place de nos dispositifs de travail psychologique (décrits au chapitre IV), nous avions pris conscience, par les incessants ajustements dans les aspects formels et concrets du travail, de la *présence et de la force des processus* mis en jeu dans les rencontres avec les institutions et intervenants sociaux, ainsi qu'avec les enfants et familles. Ainsi en témoignaient l'inattendue lenteur du rythme de travail, l'incontournable déminage des représentations négatives ou anxiogènes que revêt un travail au niveau de la santé mentale et encore plus si c'est sur base psychanalytique , le travail répété de réduction des attentes démesurées quant aux effets de nos interventions, les caractères à la fois multiples et singuliers des modalités de tissage relationnel avec les enfants et familles, l'émergence de la demande supplémentaire d'extension et de pérennisation de notre travail vers la communauté de vie et d'autres centres. Ce sont ces processus en jeu dans ces rencontres institutions/familles et psychologues que nous avons tenté d'analyser dans ce chapitre V.

Nous avons pu voir que les institutions socio-éducatives équatoriennes fondent leur action sur ce qui peut se traduire par le concept d' « éducation », au sens du « faire grandir », du processus de développement des facultés de l'enfant menant à établir le caractère constitutif de son humanité et à son introduction comme membre du groupe humain. Pour ce faire, elles mettent en œuvre des pédagogies, ici au sens de techniques éducatives, de type scolaire pour l'une et de type formative pour l'autre. Mais l'éducation n'est pas réductible à l'utilisation de techniques pédagogiques : elle est sous-tendue par des croyances dont la teneur définit à la fois l'action éducative et les dérives possibles. Ces croyances, au PMT comme au DYA, c'est comme l'idée que bonheur et bien-être des enfants seront acquis et garantis par l'éradication du travail des enfants, considérée comme source de leurs souffrances. Or, le modèle du bonheur à travers la mise en place des droits de l'enfant et des droits humains n'existe pas comme tel dans la culture équatorienne, première difficulté dans l'exercice de cette éducation qui va à l'encontre des vécus quotidiens des enfants et familles. Une deuxième dérive réside en l'emprise sur les enfants et leurs familles que cette croyance univoque va conférer aux intervenants : de par son référent normatif, l'intervenant devient détenteur du savoir (et du pouvoir), va dès lors induire pour l'enfant un statut d' « objet de soins » et pour les parents un recadrage de leur fonction parentale à la fois disqualifiant (intervenants comme meilleurs « parents ») et de confusion de niveau générationnel (ils sont apprentis comme leurs enfants). Or là n'est bien évidemment pas le but des institutions : elles souhaitent que l'enfant devienne sujet de son devenir et non qu'il passe du statut d'objet d'exploitation (par le travail imposé par les adultes) à celui d'objet de soins institutionnels (éducation par les lois).

[54] Phrase dite en réunion par les responsables institutionnels d'évaluation (fin de la première année)

La différentiation entre normalisation et nomalisation dans le processus d'éducation, introduite pas X. Renders, viendra éclairer cette impasse et nous donner les clés pour en sortir. Le processus de normalisation, celui où l'adulte propose à l'enfant les normes à suivre pour sa bonne insertion dans la communauté humaine, est celui que pratiquent les institutions socio-éducatives. Mais pour que l'enfant devienne sujet de ses droits, pilote de sa vie, il faut qu'au-delà de la connaissance de ce corpus de valeurs, il *s'approprie* les options de vie proposées par les normes suggérées par les adultes : un processus dit de *nomalisation* dans l'éducation et qui ne peut être réalisé par des actions pédagogiques dans la mesure où la subjectivité propre de l'individu ne peut y prendre place. C'est donc ce lieu de subjectivation, de validation de son existence propre face à l'autre, que le travail psychologique va soutenir, à travers des techniques propres au paradigme psychanalytique : écoute, parole, transfert… Ce sera ainsi que la distinction entre ce que recouvrent le terme « travail des enfants » et l'expression « les enfants qui travaillent » pourra s'opérer, rendant à chaque intervention une place légitime : le niveau du Droit, du social, au premier terme, le niveau de la subjectivité, du désir, de l'intra-psychique au deuxième. Ce qui acte, partant, leur co-existence possible et nécessaire aux yeux de tous (institutions et psychologues).

Ce basculement épistémologique, l'acceptation par les intervenants de la nécessité du travail psychologique (temporalité psychique de l'enfant, aspects intra-psychiques et inter-relationnels) et par les psychologues du travail socio-éducatif (insertion dans le social, extension à la communauté, coopération), ainsi que de leur articulation, fondement de la coopération, se devait ensuite, au-delà de sa bonne compréhension, de se concrétiser et de se définir, dans les espaces de travail comme dans les modalités pratiques. Nous avons décrit comme ce fut un long travail d'apprivoisement mutuel et de co-construction : dans la définition des axes de notre travail (le soutien affectivo-émotionnel et psychologique des enfants et familles, le soutien psychologique des populations), dans la résolution des écueils rencontrés (les transferts croisés multiples et les charges projectives, la position paradoxale du savoir et non-savoir simultanément mis en œuvre, l'impossible fusion des injonctions du Droit et des réalités de vie pour les enfants), dans la prévention du danger de se substituer au social (du désir de résoudre à leur place), et enfin dans le soutien aux intervenants (risque de glisser de l'éducation à la séduction).

Au terme de cette réflexion sur les tenants et aboutissants de la co-existence du social et du psychologique, nous avions à réaliser sa concrétisation sur le plan pratique. A cet égard, nous avons compris que ce travail pratique devrait suivre un axe double et à interactions complexes : d'une part, par le développement d'une position externe à l'institution tout en étant interne à elles, et, d'autre part parce qu'il allait suivre un mouvement circulaire partant du cas par cas (temporalité des individus, singularité de chaque rencontre) pour aller vers l'aspect pluriel (transversalité des cas et élaborations théoriques) pour ensuite revenir au cas par cas, enrichi de ces nouvelles connaissances. Les supports de ce double axe de concrétisation vont être, respectivement, la notion d'aire transitionnelle de Winnicot, qui permet justement l'intériorisation de l'externe ainsi que de porter l'interne vers l'environnement, et la co-construction de plusieurs « dispositifs » de travail psychologique, articulés entre eux, qui viennent soutenir cette circularité et fournir le cadre permettant de sortir de la concurrence pour arriver à réaliser une alliance et une collaboration, une co-existence du discours social et du discours psychanalytique dont le pari n'était pas gagné d'avance.

Ce qui a permis, malgré les difficultés initiales par rapport aux paradigmes et à la place de la psychanalyse dans l'institutionnel, la rencontre entre la logique de l'efficacité et celle de l'intervention non directive, la confrontation de deux visions différentes de l'éducation et la pédagogie, c'est une constante qui s'est toujours manifestée des deux côtés :

le désir du travail. C’est ce dernier qui nous a permis, aux institutions et aux psychologues, de bouger, jongler, bricoler et trouver des sorties aux différentes impasses que nous avions rencontrées sur le chemin. Nous allons, dans le chapitre suivant, décrire les dispositifs de travail psychologique issus de cette co-construction et analyser la place que ces espaces tiers ont prise non seulement dans le travail direct avec les enfants, parents et intervenants, mais aussi dans nos élaborations théoriques et dans le sens donné à notre travail.

## Chapitre VI.

## ENTRE LE TRAVAIL DES ENFANTS ET SON ERADICATION :

## DES ESPACES « TIERS »

*« (…) il semble que le dispositif se définit dans une fonction de support, de balise, de cadre organisateur à l'action »*
*(Peeters & Charlier, 1999, p. 19).*

Un des objectifs principaux du travail, depuis le début, était la création de nouvelles façons de travailler au niveau psychologique avec la population. Des façons qui puissent s'accorder avec la réalité du milieu de vie et ne soient pas imposées par des « autres », trop externes des réalités des personnes. Ces « nouvelles façons » de travailler ont été le résultat des rencontres avec les intervenants, avec les enfants et avec les familles.

Les nouvelles propositions de travail ont pris un nom : celui de « dispositifs ». A quoi fait référence ce terme de « dispositif » pour ce qui concerne notre travail ? Nous pensons aux dispositifs comme des espaces essentiellement de *confluence et de tissage des liens,* des espaces où l'on fait le pari que des mouvements de soutien et de respect de l'autre prendront place.

J-L. Brackelaire et A. Klein (1999) lisent les dispositifs depuis une vision sociale et soulignent leur importance dans le développement de l'individu: « Les «dispositifs», quels qu'ils soient, constitueraient des lieux de reprise et de production de l'expérience, et ainsi d'implication et d'incorporation dans la vie sociale, de « passage au social ». » (p.68). Nous faisons référence à des espaces *d'écoute et d'accompagnement* proposés à diverses populations, dans un cadre particulier. Ce sont des lieux où les paroles, les gestes, les affects des enfants, des parents, des familles et des intervenants peuvent être soutenus, assistés, entendus, reconnus. En même temps, on fait référence à des lieux de construction intra et intersubjective, où le tissage et le retissage des liens peuvent prendre forme. Des espaces où les sujets peuvent se déployer et se reformuler autrement : lieux de rencontres, lieux de construction, déconstruction et reconstruction, et d'introduction au social.

Tous les dispositifs psychologiques que nous avons construits ont une caractéristique en commun : nous avons essayé de nous démarquer de la position du « savoir » pour arriver à celle de la « *co-construction* », bien que notre position varie d'un dispositif à un autre (parfois nous prenions la position de psychologue, parfois nous accueillions, parfois nous accompagnions, etc.). Pour nous, il était impensable de construire ou de proposer des dispositifs en « solitaire » ; l'apport de l'autre était incontestablement indispensable pour la création des espaces.

En suivant cette logique de co-construction, ces espaces deviennent aussi des lieux *d'élaboration et de changement constant* ; élaboration entre les intervenants et les psys, mais aussi avec les enfants et les familles. Penser à ces espaces comme quelque chose de stable, d'invariable, de constant, n'est pas possible. Et c'est à cause de cette dynamique-là que ces espaces s'avèrent uniques, non reproductibles et possèdent à chaque fois un caractère *propre, intransférable et spécifique.*

Nous avons aussi dû apprendre à jongler avec deux visions par rapport aux dispositifs. Ainsi, pour les institutions qui visaient le travail de la recherche plus au niveau du terrain

(Proniño, Nahuel, PMT et DYA), la création et le fonctionnement des divers dispositifs psychologiques étaient une voie d'obtention de résultats concrets du travail effectué : combien d'enfants ont été traités aux ETI ? Combien de familles sont venues aux ETF et quels sujets ont-ils abordé? Combien d'ateliers ont été donnés aux intervenants et avec quelles thématiques ? De leur point de vue, les dispositifs de travail psychologique devaient nous permettre de concrétiser par des résultats matériels-objectifs-palpables-dénombrables le travail psychologique réalisé sur le terrain.

Pour les institutions d'ordre académique (UCL et UASB), ces formes de travail étaient une source de recherche : Comment ces dispositifs psychologiques se sont-ils créés ? Quelle est leur logique particulière ? Quels phénomènes peut-on trouver dans chacun ? Quel est le but de chaque dispositif et à quelle population est-il destiné ? Cette optique-là cherche davantage la compréhension interne de la logique et de la dynamique de chaque dispositif pour en effectuer le travail d'analyse et en retirer de nouvelles connaissances. Bien que ces deux positions puissent initialement se vivre comme antagonistes, elles ont été finalement et bien au contraire, source d'apprentissage et de tolérance mutuelle.

## 1. Des « dispositifs » aux « stratégies »

Le terme « dispositif » est utilisé de façon commune en français dans le travail psychologique (et en sciences humaines en général), mais, en espagnol, le mot s'utilise plus couramment dans le domaine de la technologie (informatique – électronique) ; par exemple, on parle de « dispositifs électroniques ». Le mot « dispositif » a été pensé en français (au sein de l'équipe de coordination de la recherche) et nous l'avions traduit directement en espagnol pour le travail sur le terrain, nous ne sommes jamais posé la question de savoir si ce mot avait du sens pour nos collègues ou pas : pour nous cela allait de soi.

Pour les institutions, le mot « dispositif » était plutôt du côté de l'informatique (« dispositif me rappelle un chip et on travaille plutôt avec des personnes » disait un des responsables), alors nous avons décidé ensemble que le terme à utiliser pour pouvoir expliquer le travail était « stratégie ».[55] Stratégie en espagnol implique tout un mouvement d'analyse et d'organisation préalable avant qu'un événement prenne place. Un changement qui montre non seulement l'implication du reste des acteurs dans le travail mais aussi l'impossibilité d'essayer de transférer une idée d'un lieu à un autre sans attendre des changements importants – dans ce cas même le nom. On a été d'accord, et les « estrategias de trabajo psicológicas » sont nées.

Malgré le changement de mot qu'il y a eu - de « dispositif » à « stratégie », l'esprit et le but de ces constructions n'ont pas changé. Etant donné que cette thèse est rédigée en français, nous allons utiliser le mot « dispositif » pour désigner ces espaces de travail mais nous utiliserons aussi les initiales en espagnol des dispositifs où se trouve le raccourci du mot « estrategia » (ETI, ETA, ETIN, etc.).

Ces espaces ont été le résultat des demandes qui ont été travaillées et retravaillées sur place et qui ont pris forme au cours du déroulement du travail. Encore maintenant, chaque

[55] Cela a pris du temps pour que les institutions (les responsables du Panita et du DYA) commencent à intervenir dans quelques aspects de la recherche. Alors quand, lors d'une réunion, une discussion par rapport au mot « dispositif » est née, nous l'avons vécue comme un pas important. Ceci voulait dire qu'ils étaient en train de faire un mouvement décisif : de la position de spectateurs à celle d'acteurs, un mouvement qui témoignait d'une appropriation du processus de leur part.

dispositif continue à bouger, évoluer et s'adapter selon chaque cas et les nécessités locales. Pour qu'ils puissent s'avérer valables pour la population avec qui nous travaillions, ils ont dû être présentés d'une façon souple, légère, comme une « proposition » et non pas comme une « obligation». Ils ont tous un caractère de « souplesse », d'ouverture. Néanmoins, bien que nous soyons délibérément du côté de la flexibilité, nous nous montrons très rigoureuse (mais non rigide) en ce qui concerne l'éthique et le travail clinique.

Un autre aspect important à se remémorer est que les dispositifs de travail psychologique sont très divers, il n'y a pas un seul modèle, et ceci implique qu'il y ait plusieurs intervenants qui entrent en scène dans les différents processus : les intervenants du PMT et DYA, les psychologues, les stagiaires, les intervenants des autres institutions, etc. Il n'y a donc pas une exclusivité (ou une fermeture) au niveau des personnes qui font partie du mouvement du travail, celui-ci est toujours pensé dans une ouverture au niveau des possibilités et des rencontres (en maintenant, bien entendu, son cadre).

La proposition de travail, dans chaque centre, à travers les dispositifs cliniques, a été aussi un élément que nous avons dû gérer avec délicatesse. La présence de nos dispositifs, lorsque vécus comme « concurrents » de ceux utilisées par les intervenants, pouvait provoquer le rejet de la proposition du travail : celui-ci s'exprimait parfois sous forme « d'oubli » des date et heure fixées pour le travail, ou par celui d'inviter les parents et enfants aux réunions, ou encore l' « oubli » d'achat du matériel à utiliser, malgré que tous ces éléments aient été préalablement décidés en réunion par tous. Ces phénomènes ont été travaillés tout au long du déroulement du travail et ce n'était que lorsque les intervenants étaient convaincus de « l'utilité » des dispositifs psychologiques que ces oublis disparaissaient.

Comme nous l'avons dit auparavant, tous ces dispositifs sont des lieux de rencontre, de tissage des liens où l'écoute et le respect de l'autre sont toujours présents. Nous allons dans la suite vous présenter ces espaces à partir d'une vision plus fonctionnelle : quelle contribution ont ces dispositifs dans la vie psychique des enfants, familles et intervenants ? Comment percevons-nous ces espaces de rencontre ?

## 2. Les spécificités des dispositifs proposés

> "(…) there is no such thing as a baby. . . . A baby cannot exist alone, but is essentially part of a relationship" (Winnicott, 1964, p. 88).

Dès le début de notre travail, nous avions conçu la notion d'espace de façon plus proche de l'humain que la conception sociale du terme : comme un lieu idéal pour des interactions. Nous voyons l'« espace » comme un lieu ouvert - mais encadré - où la notion d'un pari sur l'émergence d'un rencontre puisse se faire : lieu d'écoute, lieu de parole, lieu de reconstruction, lieu de tissage et de retissage des liens.

Nous avons rencontré des enfants poussés à assumer des activités et des rôles qui ne correspondent ni à la loi, ni à leur âge chronologique, ni à leur place dans leurs foyers. Des enfants qui travaillent pour plusieurs raisons et qui montrent diverses difficultés dans les tissages des liens avec les autres[56]: des liens compliqués, cassés, inexistants, des liens détissés. Et dans cette logique des liens, nous trouvons un lien primordial : lien adulte-enfant, enfant-adulte, lien « paradoxal » selon X. Renders :

[56] Nous verrons ce point plus en détail au Chapitre VII

> (…) constitue un double rapport paradoxal ou « carré paradoxal ». L'enfant ne peut exister que par l'adulte, mais par un adulte en manque, s'admettant au négatif pourrions-nous dire. L'adulte ne peut exister que par l'enfant ou par l'enfance, mais par une enfance admise comme introuvable, elle aussi au négatif en quelque sorte (1992a, p. 125).

Winnicott l'avait déjà dit : un bébé en lui-même n'existe pas…..ce qu'il y a, c'est un bébé et quelqu'un avec lui. La présence d'un autre devient fondamentale pour le bébé humain et son développement. Cet autre, et les autres qui viendront après, seront les piliers de sa structuration psychique, de ses futurs fonctionnements et de son adaptation au social. Mais ces autres doivent se présenter comme incomplets, hors du savoir absolu ; ils doivent aider, accompagner cet enfant pour qu'il puisse, d'abord, accepter ce que l'autre lui propose, pour ensuite faire un mouvement de recul, d'interrogation, de demande, afin qu'il puisse se constituer et se construire. Donc, imaginer un enfant tout seul ne peut se concevoir, mais bien en relation à l'adulte.

L'adulte aussi a un rapport direct d'existence avec l'enfant ou l'enfance : « C'est l'enfance qui inscrit l'homme dans l'histoire, qui lui donne sens, inaugure son humanité. L'enfant fonde l'adulte. L'enfant, disait Freud, est le père de l'homme » (Renders, 1992a, p. 126). L'adulte se pose des questions sur ses origines et son devenir en se tournant vers l'enfance : « D'où viens-je, qui suis-je » (Quentel, 1989, p. 268). Cette recherche de l'adulte le rapproche de l'enfant et permet qu'une relation se fasse ; mais, pour autant, l'adulte doit pouvoir renoncer à trouver des réponses pour ce qui concerne sa propre vie à travers celles de la vie de son propre enfant ? Nous pourrions dire que la relation de l'adulte à l'enfant le met directement en lien avec sa propre enfance. Enfance qui peut être lieu de retrouvailles, lieu de nostalgie, lieu de douleur, lieu difficile à imaginer mais toujours lieu perdu et de non-retour. Cette enfance perdue pour toujours, bien que la relation avec l'enfant en rapproche le souvenir, ne pourra jamais être reprise ou revécue à travers cet enfant. Cette relation adulte-enfant et enfant-adulte, bien que fondamentale, devient en même temps dangereuse, comme nous l'avons déjà vu au Chapitre V. Selon Renders (1992a), c'est un lieu d'horreur, un lieu de danger : rencontre éprouvante, violente, explosive. Mais c'est aussi une rencontre d'affects: haine, amour, crainte. C'est justement à cette rencontre que, malgré ses dangers, nous croyons nécessaire de tenter d'ouvrir une porte à travers les dispositifs psychologiques.

Jean-Claude Quentel (1992) reprend différents propos tenus (en psychanalyse, anthropologie clinique et discours social) sur l'enfant, dont chacun laisse voir une vision particulière de l' »enfant ». Nous en avons choisi trois pour construire notre position dans les dispositifs psychologiques: **l'enfant a des droits** (qui amène à la phrase « l'enfant est une personne »), **l'enfant n'a pas émergé au registre de la Personne**, et **l'enfant est un sujet**.

Dans la société actuelle, le discours du social par rapport à l'enfant se trouve dans le cadre des droits de l'homme et de l'enfant. L'enfant passe d'une place secondaire, de complément dans la famille, à une place centrale. Il faut remarquer toutes les attentions, les efforts, les sollicitudes au « bonheur » des enfants, notion qu'il ne faut pas mélanger avec la protection des enfants : protection n'est pas la même chose que bonheur. Une chose est de protéger l'enfant de toute forme d'abus ou d'exploitation, et une autre est de le positionner dans un statut auquel il n'est pas préparé, et qui n'est ni bénéfique pour lui ni pour son développement psychique. L'enfant, dans le social, est entendu alors dans la formule « **l'enfant a des droits »**, ce qui a un lien direct avec l'idée que l'enfant est une personne complète et accède au social dans le même registre que l'adulte. Dans cette conception, la société nie la différence entre l'adulte et l'enfant, les positionne au même niveau, désavouant ainsi la différence générationnelle, la possibilité de transmission d'une génération à une autre et la place fondamentale de la frustration et de la castration chez l'enfant. C'est justement à l'intérieur de cette logique que se situent les institutions socio-éducatives avec lesquelles nous

travaillons. Et, comme nous l'avons vu au Chapitre V, non seulement elles positionnent l'enfant dans ce statut mais l'enfant et sa famille deviennent alors « objets des soins institutionnels ».

Comment donc réussir à ouvrir le positionnement et le discours institutionnel vers un chemin qui mène à une logique qui reconnaisse la différence, la transmission et la castration sans nier l'importance de la protection, qui instituerait un chemin de tissage de liens entre l'enfant et l'adulte ? Notre proposition est la suivante : mettre en place un travail d'accompagnement et d'écoute selon deux axes, le premier est celui de faire référence à un pari de construction, reconstruction, *reconnaissance de la notion de « l'enfance »* et le deuxième de construire des espaces favorisant *l'émergence du sujet*, soit, les deux autres conceptions de l'enfant citées ci-dessus, **l'enfant n'a pas émergé au registre de la Personne** et **l'enfant est un sujet**.

## *A la recherche de l'enfance*

> « L'enfant doit être éduqué ; il doit pouvoir se reposer sur quelqu'un qui assume pour lui une responsabilité qu'il n'est anthropologiquement (…) pas capable d'exercer. En d'autres termes, il doit pouvoir s'assurer de la garantie de ceux qui ont pour mission de l'éduquer : les parents d'abord, les professionnels ensuite, lesquels œuvrent auprès de lui par délégation» (Quentel, 2004, p. 25).

La théorie de la médiation[57] déconstruit la notion d'enfant en quatre registres : le signe, l'outil, la norme et la personne, chacun de ces termes répondant à certains « plans de rationalité ». Le signe est en lien direct avec la logique, soit l'application de règles dont est capable l'enfant, en passant par l'émergence du langage et son utilisation. L'outil, lui, est en lien direct avec la technique (l'ouverture précoce de l'enfant au monde de la technique) en passant par l'utilisation et l'invention de la fabrication humaine de l'outil. La norme nous emmène dans le champ de l'éthique, en passant par le mensonge et l'interdit. Selon Quentel, l'enfant arrive à disposer de ces trois registres de la rationalité, mais à la différence de l'adulte, ne se trouve pas en capacité d'entrer en rapport avec le registre de la personne, d'où la formule: « l'enfant n'a pas émergé à la Personne » (2004, p. 17)**.** La personne est en lien direct avec l'éthique définie comme « l'ouverture de l'homme au social, en le faisant participer de lui-même et contribuer par lui-même à la société dans laquelle il s'inscrit » (p. 12). Donc, pour Quentel, l'enfant n'a pas le même statut que l'adulte et ne se trouve pas au même niveau. L'enfant acquiert trois des quatre registres qui sont inhérents à l'homme, mais il en existe un quatrième auquel il n'a pas (encore) accès : celui qui l'introduit aux autres, au social, aux interactions avec ses pairs et le reste de l'espèce humaine. L'enfant n'est pas prêt pour cela, il lui faut un soutien, un accompagnant, qui est l'adulte. C'est à travers le soutien de cet adulte qu'il pourra réussir (à l'adolescence) à réaliser le quatrième registre de la Personne.

Quentel propose la relation entre adulte-enfant comme un lien de dépendance et de responsabilité. Pour lui, l'enfant a besoin de la présence d'un adulte qui l'aide à se construire et se développer pour réussir à arriver au registre de la personne :

> La spécificité de l'enfant tient au fait qu'il demeure dépendant de l'adulte, en ce sens où il n'est pas encore entré dans un rapport de réciprocité avec lui. Il a donc besoin de se reposer sur lui pour se construire identitairement, pour élaborer son être, quelles que soient les capacités dont il fait preuve ailleurs. (2004, p.18)

L'enfant se situe donc dans une dépendance à l'adulte, dépendance pour se construire, pour s'appuyer, pour grandir. Pour que ceci puisse se faire, il s'avère nécessaire que, de la

[57] Jean Gagnepain

part de l'adulte, il y ait non seulement une présence mais aussi une capacité à le soutenir, à l'accompagner, à l'éduquer. Il est nécessaire que l'adulte assume une place de responsabilité à l'égard de son enfant pour qu'une introduction de l'enfant au social, aux normes, à la communauté humaine puisse se faire.

Dimension « d'enfance » parfois perdue, délaissée ou inexistante chez quelques-uns des enfants et parents que nous avons rencontrés : enfants seuls, abandonnés, négligés, ou confus par rapport à leur place dans la famille ; parents incapables de prendre une place d'adulte, défaillances maternelles ou paternelles ou les deux ; absence d'un ou de plusieurs adultes qui puissent soutenir les enfants dans leurs processus propres ; ce sont des réalités que nous avons entendues. Nous postulons que, peut être, en retissant des liens entre l'enfant et l'adulte, la reconstruction de cette « enfance » anéantie sera soutenue dans un sens plus positif. Ce retissage nous paraît possible, mobilisé à travers les différentes propositions de travail, les différents « espaces ».

Les dispositifs psychologiques proposés, grâce à leur diversité en forme et en méthodologie, peuvent donner plusieurs alternatives de travail : individuel, duel, familial ou groupal. Ces dispositifs cliniques sont des espaces qui visent à ce qu'une ouverture puisse prendre place au niveau de la dimension « d'enfance », où c'est l'adulte qui est responsable du processus de reconnaissance de l'enfant, ceci conditionnant la possibilité que l'enfant puisse s'investir comme sujet face à son « enfance ». Des espaces où les adultes - parents et intervenants - et enfants puissent se parler et s'écouter et élaborer les divers aspects de leur vie. Les parents, les enfants et même les intervenants amènent dans ces espaces des thématiques dures, compliquées, douloureuses, qui sont traitées dans une ambiance allégée, simple, toute en finesse. Où les paroles difficiles et les affects compliqués peuvent émerger et être parlés. Nous faisons le pari que ces dispositifs de travail psychologique sont les lieux où peuvent se reconstruire les liens ingénérationnels, l'éducation, la castration, la transmission, la frustration.

Mais ces lieux sont aussi des espaces où s'exerce une reconnaissance, une quête de la part des adultes de leur propre enfance. A travers l'échange de paroles, de mots entre parents, enfants et intervenants, une reconnaissance de l'enfance perdue se réalise. Ce mouvement devient très important car, à travers celui-ci, l'adulte non seulement arrive à retrouver des aspects perdus, oubliés ou évités, mais les enfants sont témoins de cette partie du passé de leur parents : à ce moment-là, une transmission intergénérationnelle prend place.

Ces espaces ouvrent à l'inattendu (et l'inétendu), à travers la parole, la surprise, le questionnement, la découverte de l'autre pour qu'une construction se fasse au niveau des liens, du tissage, de la reconnaissance de l'autre dans sa réalité et ses défaillances. Mais aussi une découverte de la place que chacun prend dans la relation : pour qu'un parent puisse être reconnu comme tel, dans sa parentalité et dans ses carences, et pour qu'un enfant puisse être mis à une place d'enfant par les autres, dans sa réalité et loin de celle d'objet (des soins, des gains économiques, de travail, d'exploitation), et puisse ainsi retrouver une partie de cette enfance anéantie.

Nous croyons donc que cette notion d'enfance, enfance où on observe une défaillance de la part des adultes dans sa reconnaissance et une défaillance de la part de l'enfant dans son positionnement, cette enfance peut être reconstruite à travers ces divers espaces où de multiples rencontres prennent place. Puisqu'il est difficile pour ces adultes parents de voir le lieu réel d'enfance de leurs enfants, nous pourrons, nous, les questionner sur ce qui se passe chez eux et sur leurs repères propres sur leur enfance ; pour quelle raison cette reconnaissance devient-elle difficile, voire parfois impossible. En tout cas, dans la quotidienneté des dispositifs cliniques, nous trouvons des adultes qui posent des questions, qui se reconnaissent

fragiles, perdus. Mais nous trouvons aussi des adultes qui laissent une ouverture à l'autre, à une possibilité de reconnaissance de l'enfance de son enfant, et par conséquent, de leur propre enfance.

A travers ces espaces, une ouverture se passe. Nous ne parlons pas d'une réponse directe et concrète, non, nous parlons plutôt d'un processus à long terme où les affects - amour, haine et crainte -, ressurgissent pour être parlés, symbolisés et reconnus. Ces sont des lieux, comme nous l'avons déjà dit, de tissage et de retissage des liens, de reconnaissance de l'autre dans sa singularité et dans sa place au sein de la famille et du système social : comme père, mère, fils/fille ou éducateur de quelqu'un.

Mais que se passe-t-il lorsque cette rencontre adulte-enfant n'a pas lieu ? Quand il n'y a pas moyen de faire un pari de retissage des liens ? Si cette construction se fige dans le registre de la difficulté ou de l'impossible, nous croyons aussi que ces espaces peuvent servir aux enfants pour faire un travail de recherche de leur propre subjectivité, espaces qui se colorent alors d'une autre façon, ainsi que nous allons le voir ci-dessous.

## *A l'émergence du sujet*

> La psychanalyse n'a pas la prétention de dénoncer les paradoxes inhérents à toute forme de prise en charge d'un enfant en difficulté. Elle n'a pas non plus la prétention de guérir l'enfant des satisfactions qu'il obtient en occupant la place d'objet des soins. Elle a la prétention de traiter cette situation en y introduisant le sujet (Malengreau, 2006, p. 27).

Face à des fonctions parentales défaillantes, impossibles à trouver ou à assumer, les enfants essayent de se construire eux-mêmes, avec les ressources dont ils disposent. Nos dispositifs de travail psychologique mettent à disposition un espace d'ouverture pour cette construction, pour cette quête de leur subjectivité.

La psychanalyse traite le concept de *sujet* de façon différente des autres champs sociaux et le met en relation directe avec la notion de responsabilité ainsi que Philippe Lacadée (2003, p. 171) le souligne: « Il revient au psychanalyste d'aborder le statut du sujet responsable selon un mode différent du mode juridique, différent des modalités des droits de l'enfant. »

A quoi faisons-nous référence en parlant « d'une émergence du sujet » ? Quelle est la conception du sujet selon la psychanalyse ? Le concept de « sujet » a été travaillé par S. Freud et ensuite repris par J. Lacan. Ce dernier parle plus d'un « sujet de l'inconscient » et le met en relation directe avec la parole et le langage.

> Le sujet est avant tout l'effet du langage défini comme système des signifiants ou comme pouvoir de symbolisation assurant le passage du réel à l'être et spécifiant l'être humain comme un « parlêtre » qui tient son être de l'Autre de la langue et de la parole. Tout être pris dans le langage et exerçant la fonction de la parole est donc un sujet (Berger, 2009, para. 4).

Jaques Lacan lie aussi le concept de sujet à certains termes :

> Pour distinguer ce qu'est le sujet de l'inconscient Lacan confère à ce terme différents statuts : topologique, comme coupure ; topique, comme supposé ; dynamique, comme défense ; économique, comme désir ; éthique, comme responsable (Berger & al, 2009, para. 5).

C'est justement ces idées-là, responsabilité, coupure, défense, désir, supposé, qui viendront traverser notre travail avec les enfants, les familles et les intervenants. Au moment où nous réussirons à positionner nos interlocuteurs non pas comme objets de travail (qu'il est nécessaire de « *changer* »), mais comme sujets responsables de leurs actes et de leurs liens avec les autres, alors peut-être une vraie *rencontre* pourra se faire.

Mais où sont les parts respectives de responsabilité de l'enfant et de l'adulte dans la vie de l'enfant ? Le mot « responsabilité» a comme racine « respondere », qui signifie « faire une réponse » et s'en montrer digne (Le Petit Robert de la Langue Française, 2002). Donc, responsable veut dire être capable de réponse et être garant de ses actes, garant face à l'autre :

> Grâce à la clinique de l'expérience, le débat sur la responsabilité de l'enfant ouvre sur celle du sujet, au un par un. Dans cette clinique, l'initiative ou la décision appartiennent le plus souvent aux autres, aux répondants de l'enfant, du moins le croit-on. Et pourtant il nous faut être attentifs au signe par lequel l'enfant va consentir à la présence de l'analyste, par où il va se rendre responsable de sa demande, et de son acte (Lacadée, 2003, p.171).

Comme nous l'avons déjà dit auparavant, nous ne pouvons pas nier l'importance de la place de l'adulte dans la vie de l'enfant, et la psychanalyse reconnaît la place fondamentale que joue l'adulte dans la construction des liens primaires chez l'enfant, ces liens dans le registre du maternel et qui sont indispensables pour son bon développement. Mais en même temps, à l'intérieur de cette relation, l'enfant prend aussi une place:

> L'Autre a là une responsabilité éthique, source de tous les conflits moraux selon Freud, responsabilité de se faire le destinataire de ce que le sujet lui adresse. Le « petit d'homme », là où il n'y a pour lui que tension, hors-sens, voire souffrance, comme autant de grimaces du réel, reçoit ou non de l'Autre une réponse ; réponse dont il portera la marque quitte à s'en faire, plus tard, un destin.
>
> A partir de cet assujettissement à sa demande, l'enfant se trouve soumis à l'Autre. La psychanalyse nous apprend qu'il lui revient, en retour, une part de la responsabilité, celle d'avoir consenti comme sujet à s'orienter vers l'Autre (Lacadée, 2003, p.168).

Ce consentement, cet accord à ce qui lui arrive à l'intérieur de cette relation, nous montre déjà un positionnement qui annonce que l'enfant prend un risque en montrant un mouvement propre, qui lui appartient.

Cependant, ce mouvement vers la subjectivité et la responsabilité prend du temps, est un processus qui n'arrive pas du jour au lendemain : « L'enfant subjectivise l'événement dans l'après-coup de son vécu. Les compétences, les représentations, les mœurs, le langage de l'enfant le précèdent. Il ne les fera siens que par un lent travail à lui propre » (Renders, 1992a, p. 130).

Quelle est alors la place que peuvent prendre les dispositifs cliniques pour que cette émergence du sujet puisse prendre place ? Les espaces de travail psychologique peuvent à notre sens devenir des lieux où une logique d'ouverture, de respect et de responsabilité des mots dits serait une voie intéressante et nouvelle pour essayer de construire (reconstruire ?) une position intrapsychique différente chez eux. Nous parlons ici de faire le pari qu'un travail d'accompagnement et d'écoute peut aboutir à ce qu'une vraie rencontre prenne place, qu'une ouverture se fasse, qu'un acte ou une demande soit énoncé.

Nous parlons ici d'enfants qui se trouvent dans des ambiances très compliquées, des enfants abandonnés, laissés à leur sort, pour qui un appui auprès d'un autre est devenu rare voire impensable. Notre place de soutien est claire : nous ne voulons pas changer leurs conditions de vie, nous ne voulons pas les éduquer ni leur dire que faire ou quoi penser : « La psychanalyse ne prétend pas résoudre toutes ces impasses, ni même se substituer à la voie éducative. Elle propose seulement un autre abord des réponses du sujet » (Malengreau, 2006, p. 32). Nous sommes là pour valider leurs paroles, leurs actes et leur part de responsabilité dans leur existence.

Nous proposons donc un processus qui consiste à créer un espace de reconnaissance et d'ouverture à la dimension d'enfance comme telle de ces enfants, pour eux comme pour les parents, et pour ouvrir un chemin d'accès vers la subjectivité de ces enfants. Quelles

caractéristiques à cet espace de reconnaissance dont nous parlons ? Nous allons l'aborder ci-dessous.

## *Un espace tiers*

> « Pour se gagner, la santé est tributaire d'un espace, d'une aire à laquelle Winnicott donnera trente-six noms : aire transitionnelle, potentielle, intermédiaire, culturelle, ou encore aire de jeu et de créativité » (Renders, 1992a, p. 131).

Ces espaces de rencontre appelés « dispositifs psychologiques » sont des espaces où un pari de construction (reconstruction ?) de l'enfance et de tissage (retissage ?) des liens parentaux, filiaux, familiaux puisse prendre place. Pour que ceci puisse être travaillé, nous avons pensé ces espaces comme des aires transitionnelles, des lieux qui ne se trouvent pas dans la vie quotidienne des enfants et des familles (au dedans), et qui ne font pas partie de leur vie institutionnelle (au dehors), mais qui sont des espaces « autres ».

Cet « autre » est une proposition différente qui ne va ni du côté d'une intervention psychologique habituelle ni du côté d'un travail socio-éducatif, qui ne se trouve ni dans le domaine du dedans ni dans celui du dehors, mais qui apparait comme une entité nouvelle à l'intérieur de la dynamique psychologues-institutions socio-éducatives. Ces sont des espaces du côté du « transitionnel », où de nouvelles façons d'interagir et de travailler peuvent se former. Ce troisième champ n'est pas nouveau, en référence avec les théories du développement psychique de l'enfant selon Winnicott, et est considéré comme fondamental pour le processus de séparation et de tissage des liens mère-enfant :

> Dans la vie de tout être humain, il existe une troisième partie que nous ne pouvons ignorer, c'est l'aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure. Cette aire n'est pas contestée, car on ne lui demande rien d'autre sinon d'exister en tant que lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure (1975, p. 9).

Cette aire transitionnelle vient comme entité tierce qui permet que le processus de séparation entre la mère et l'enfant se fasse en douceur et avec l'aide d'un objet « transitionnel » qui vient supporter et accompagner l'enfant dans ce processus. Si l'on considère cette séparation, toujours du point de vue de la psychanalyse, mais cette fois-ci lacanienne, la place du tiers reste fondamentale pour la séparation. Et ce que Lacan appelle « fonction paternelle » (coupure, séparation, loi, introduction à la culture), Winnicott l'explique à travers les phénomènes transitionnels.

Nos espaces de travail, les dispositifs, sont dans cette ligne de transitionnalité: ils se vivent dans la spontanéité, ne sont pas pensés en avance, ni préprogrammés, sont ouverts à la parole, à l'intervention de l'autre, à la surprise et à la souffrance aussi. Ce sont des espaces qui ne sont pas le « dehors » de la vie quotidienne des enfants et des parents, ni le « dedans » d'une dynamique institutionnelle socio-éducative, non. Ce sont des espaces qui sont là pour que les enfants, les parents et les intervenants et psychologues puissent leur donner forme, les manipuler, les construire ensemble, soit des dispositifs d'ordre transitionnel :

> (…) un entre-deux dont aucun des termes (l'enseignant et l'élève par exemple) n'est vraiment maître, un moyen terme qui a sa propre autonomie, son propre fonctionnement. C'est dans cet entre-deux ou cet espace potentiel, comme l'appelle Winnicott, que surgissent les objets transitionnels que nous désignerons comme « dispositifs » (Berten, 1999, p. 41).

Nous construisons des espaces où les enfants pourront, en suivant la logique de la transitionnalité, découvrir l'objet (ou découvrir un autre si nécessaire), le détruire et le reconstruire d'une façon différente, qui puisse leur permettre de se construire eux-mêmes.

> Le sujet, dit Winnicott, peut alors communiquer avec lui et lui dire « Hé l'objet, je t'ai détruit, je t'aime », dit à notre façon : « Tu comptes pour moi, parce que tu survis à ma destruction » ou encore : « Je peux t'aimer parce que je t'ai détruit et que tu survis » (Renders, 1992a, p. 132).

Cette position du haïr et de l'aimer, de passer par les affects est nécessaire pour qu'un tissage de liens ait lieu.

Pour qu'un tel processus prenne place, avec une population si fragile (défavorisée, méfiante, blessée), nous faisons le pari de pouvoir nous appuyer sur un setting « suffisamment bon ». Le cadre avec lequel nous avons construit le travail des dispositifs psychologiques s'avère essentiel pour que quelque chose, du côté de la rencontre, puisse se faire. Winnicott (1954) parle du setting et de son importance dans le travail avec les patients, et, parmi les éléments qu'il décrit pour qu'un setting soit « suffisamment bon », nous trouvons : les horaires fixes, l'assurance d'une présence de l'analyste pendant ce temps, la durée des séances, l'observation objective de la part de l'analyste, l'énonciation de la règle générale du travail, le lieu du travail, entre autres.

Nous sommes convaincue de l'importance de ce setting dans notre travail. Et aussi que le cadre va plus loin que les aspects matériels, comme le disent J-L Brackelaire & A Klein, (1999) :

> Le *cadre*, ce n'est pas une matérialité, c'est un ensemble de règles, de lignes directrices, de référents éthiques, contraignants, une mise en ordre dessinant une totalité où l'on trouve — et où l'on se donne — le support, la force, la protection, la sécurité pour agir, y mettre du sien, engager sa mise, nous dirons plus loin s'actualiser, d'une façon jamais totale, toujours partielle (p. 76).

Nous croyons que le setting dépasse les éléments concrets et touchent à une « attitude » des psychologues dont Winnicott disait: « On pourrait bien davantage encore, mais tout se traduit par le fait que l'analyste *se tient bien*, et que son comportement ne lui coûte pas trop d'efforts (…) » (1954, p. 259).

Cette position nous renvoie à une place très particulière, où le psychologue est responsable de créer les bases pour un setting « suffisamment bon » pour les enfants, les parents et les intervenants, et nous disions les « bases » car la construction de ce setting sera un travail de tous. Ces bases ressortent du registre du respect et de la reconnaissance de la subjectivité de l'autre.

Nous savons que nous sommes garante du cadre des dispositifs psychologiques. Ces sont des espaces délicats, où il faut soutenir la dynamique et le cadre constamment. Notre position est fondamentale et la façon dont nous agirons, verrons les enfants, les parents et les intervenants fera la différence. Le fait de pouvoir rencontrer ces gens sans une étiquette préalable de ce qu'ils sont – « enfant qui travaille », « père ou mère qui n'éduque pas » ou « intervenant qui organise » - permet un accueil des personnes et un moment de rencontre vraie. C'est ce pari d'essayer de nous démarquer d'une place qui juge, d'une place avec le poids de l'institutionnel, qui va aider à ce que le setting se forme, se modèle, apparaisse comme « suffisamment bon ».

A l'intérieur de ces espaces, nous trouvons aussi d'autres éléments qui jouent un rôle important pour sa conformation et son fonctionnement. Nous allons ci-dessous en voir quelques uns.

## 3. Particularités dans le travail avec les dispositifs

Le travail psychologique que nous proposons venait, comme nous l'avons déjà vu dans plusieurs aspects au Chapitre V, heurter les structures des différentes institutions qui travaillent avec nous. La construction des dispositifs de travail psychologique était traversés par ces éléments et ces espaces qui ont été les lieux privilégiés où la différence se montrait (différences de méthodologie, de points de vue, de façons de travailler…). Cependant, ces espaces étaient aussi lieux de création, de construction et d'apprentissages des aspects intéressants. Un des premiers éléments indispensable à travailler était de toute évidence le transfert.

Selon le Dictionnaire International de la Psychanalyse, le mot « transfert » désigne la transposition, le report sur une autre personne – et principalement le psychanalyste - des sentiments, des désirs, des modalités relationnelles jadis organisés ou éprouvés par rapport à des personnages très investis de l'histoire du sujet » (Denis, 2002, p. 1746). Le *transfert psychanalytique* a lieu entre deux personnes, analyste et patient, et dans un cadre thérapeutique précis. Dans le cadre de notre travail, nous avons dû faire face à plusieurs types de transfert et pas uniquement celui entre patient et thérapeute. Les autres relations où le transfert a été primordial pour la construction du travail ont été : entre psychologues et intervenants, entre intervenants, entre la population et le travail psychologique en soi, entre psychologues et enfants/familles, entre psychologues et cadres institutionnels, entre autres. Dans chaque relation, le transfert a pris un rôle fondamental pour la création et le développement de la recherche et du travail sur le terrain. Tout notre travail a été continuellement traversé par la construction des liens avec les autres, certains singuliers et d'autres pluriels.

Prenant en compte la diversité des places et des liens présents dans les dispositifs de travail, les liens de transfert ont aussi suivi cette logique de la diversité. R. Kaës (2006) propose un regard et un travail groupal psychanalytique et propose une dynamique particulière de transfert à l'intérieur du groupe: « Le groupe est un lieu d'émergence de **configurations particulières du transfert.** Les transferts, multilatéraux, sont **diffractés** sur les objets prédisposés à les recevoir : analyste(s), membres du groupe, groupe, hors groupe » (p. 39). Bien que le type de travail psychologique que nous proposons ne suive pas la même logique que celle des groupes psychanalytiques de Kaës, nous pouvons trouver une similitude importante dans les processus transférentiels : plusieurs dispositifs de travail intègrent des groupes (enfants, parents, intervenants, psychologues), ce qui laisse ouvert un espace pour que ces transferts multilatéraux prennent place, en particulier dans les ETA (dispositif de travail avec les partenaires PMT et DYA), ETC (travail de formation) et ETP (travail avec la population) (cf. page 83).

Dans le cadre des ETF (familles), un transfert spécifique apparait aussi : « le transfert sur le lieu ». Les ETF sont des lieux qui sont pensés sur une base psychanalytique mais qui ne fonctionnent pas de la même façon que la cure-type ni ne possèdent les mêmes éléments constitutifs. Pourrait-on dire qu'il y a transfert ? Le concept de transfert sur le lieu est né de la mise en place de lieux de prévention de ligne psychanalytique (maisons vertes par exemple) qui ont orienté leur travail sur base des symptômes des enfants, des défaillances des adultes, de la société, pour proposer des endroits où l'on pourrait « parler et écouter», des endroits ouverts au public, ayant leurs règles et leur encadrement propres, mais ouverts à tous ceux qui voudraient venir. Ces espaces, nommés « lieux d'accueil parents-enfants » ou « lieux de rencontre parents-enfants » sont unes des propositions de travail de la psychanalyse « hors les murs » qui a une visée de prévention.

Les deux institutions avaient en effet, dans leurs lignes de travail, des activités *d'intervention et de prévention.* Nous voulons dire par intervention toute activité réalisée par les institutions avec le but d'intervenir directement sur la problématique traitée. Par exemple, pour qu'un enfant puisse être re-scolarisé, il fallait donner à la famille les conditions possibles pour ce faire ; les intervenants parlaient donc avec la famille, signaient un contrat de bourse scolaire, les parents acceptaient le compromis d'envoyer l'enfant à l'école, etc.. Ce sont des activités ponctuelles, claires et préalablement planifiées, comportant un but précis.

Notre notion d'intervention était autre : elle consistait à proposer des espaces (dispositifs) pour que l'enfant et les familles puissent aborder les problèmes dans une autre perspective que celle de l'institution, celle de leur propre lecture, tout en étant accompagnés par des psychologues. Ceci, évidemment, exigeait d'avoir de la patience, pouvait prendre beaucoup de temps et était difficile à mettre en évidence en termes de résultats observables. Notre idée était que le travail psychologique devienne aussi un appui pour les intervenants, un espace sur lequel ils puissent compter pour se diriger non seulement quand il y avait des difficultés avec leur population, mais aussi assurer un travail de prévention.

Dans la prévention, comme pour l'intervention des institutions, la logique de l'éducation et du savoir était omniprésente. En s'appuyant sur les droits des enfants et les droits humains, les intervenants éduquaient la population et faisaient un travail de « conscientisation de la réalité », parfois très répétitif. Nous, par contre, depuis le début, nous avons pris le chemin de la prévention sous un autre point de vue: celui de l'écoute et du travail subjectif. Mais quelle est cette prévention ? Le terme de prévention est défini dans le Grand Dictionnaire de la Psychologie Larousse (1991, p. 596) comme « un ensemble de mesures prises au sein d'une société pour lutter contre l'apparition et le développement des maladies mentales ». Xavier Renders (1995), parlant de prévention, décrit deux pôles: un à visée spécifique, ou but spécifique, et l'autre à visée globale.

Le premier pôle, celui de prévention à visée spécifique ou but spécifique, ciblé, se réfère principalement à des actions au niveau de l'information, des apprentissages, de la rééducation, tous destinés à empêcher l'apparition de situations de crise ou à en diminuer la gravité : «Il s'agit d'un agir sur l'autre. Un agent de prévention intervient sur une population « réceptrice » de prévention » (Renders, 1995, p. 2). C'est justement en se référant à ce type de prévention que nos institutions partenaires travaillent, et elles ne sont pas les seules dans le monde social en Équateur comme ailleurs. La société actuelle demande de plus en plus de réponses rapides aux problèmes, y compris dans le champ de la santé mentale, comme s'il y avait une tendance à vouloir « tout avoir ». Il n'y a plus de place pour le manque. Le savoir est imaginé dans l'autre, qui doit donner une réponse-solution le plus vite possible. Et c'est pour cela que parfois les intervenants de la Santé Mentale sont tentés de répondre à cette demande par un agir et de tomber ainsi dans le risque du « trop plein »: « En agissant dans cette perspective, nous renforçons une tendance de l'homme actuel: la difficulté à s'appuyer sur son manque. Sa tendance à éliminer toute perte, toute médiation; illusion de pouvoir faire disparaître la perte inhérente à toute médiation. » (Lafleur-Dincq, 2003, p. 40). Nous avons dû faire face à cette logique de question-réponse, comme si l'attente n'était pas possible et que la place pour que des processus d'évolution puissent se déployer n'existait pas. Les institutions attendaient que le travail psychologique suive la même logique que la leur.

Le deuxième pôle dont parle Renders, celui de prévention à visée globale, peut être compris comme celui d'un éveil à la citoyenneté. Ce type de prévention voit le citoyen comme un être biologique, psychique et social, et vise l'amélioration de sa qualité de vie, de son tissu de liens et de supports sociaux : « Il ne s'agit pas d'empêcher l'apparition de tel événement ou de telle situation, mais au contraire de considérer que c'est parce qu'adviennent

ces événements que se construit le sujet, justement en réponse à ces événements », nous spécifie Renders, (1995, p. 3). Il s'agit donc bien de laisser le sujet construire sa propre réalité, le laisser chercher son désir en lui offrant, selon le concept de Christine Lafleur, un espace pour qu'il puisse se construire :

> En effet, en essayant de leur offrir un espace pour se dire, un espace de symbolisation de leurs émotions, nous avons sans cesse écouté leur désir. Nous avons donc répondu à partir de cette place de « supposé savoir », mais en décalant leur demande, en ne les conseillant pas, en n'agissant pas à leur place, ce qui aurait renforcé leur sentiment d'incompétence (2003, p. 44).

La psychanalyse est partie de la souffrance pour établir des liens, pour pouvoir savoir comment est le sujet, pour pouvoir offrir des dispositifs pour travailler le lien. Des lieux où les psychanalystes ont osé faire autre chose que ce qu'ils faisaient en consultation privée. Ils ont su passer du bureau individuel au champ du social et, de cette façon, contribuer à introduire la psychanalyse et sa fonction d'humanisation dans la société équatorienne, en rendant compte en même temps, qu'elle n'a pas comme seul but la cure, mais aussi un travail du côté de la prévention, mais une prévention différente, une prévention de soutien et d'écoute. Voici ce que Francis Martens (1991) nous dit de la prévention au sens psychanalytique :

> La prévention psychanalytique est essentiellement l'écoute de la parole juste et vraie du sujet, parole inscrite dans la dimension du transfert. Elle est radicalement à l'opposé d'une prévention qui a pour objectif la prise en charge sociale, l'éducation, les soins médicaux. Son souci premier n'est pas d'apaiser la souffrance, de calmer la douleur ou la difficulté de vivre. Mais de soutenir la castration, en tant qu'expérience de séparation et de deuils successifs, est la seule voie qui permettre à l'être de devenir un être désaliéné, libre et créateur de la destinée de sa vie » et parle aussi de l'importance de faire un « retour d'écoute » de la part de l'analyste quand on fait de la prévention: « Il s'agit simplement de dire ce qu'on voit, ce qu'on entend, et qui concerne l'ensemble du corps social, depuis le lieu où l'on se tient (p. 51).

Si le départ de tout projet est une idée en particulier, le cheminement que fait celui-ci depuis le temps du départ jusqu'à celui de sa propre spécificité est long, et son processus d'évolution ne s'arrête jamais. C'est un vrai travail de co-construction et d'adaptation entre les enfants, les parents, les intervenants et les psychologues: le résultat en est quelque chose qui prend forme à plusieurs. A-C. Frankard (1993) parle de ce processus-là dans les conclusions d'une recherche effectuée sur des projets de prévention à Bruxelles :

> Les intervenants mettent en évidence l'idée selon laquelle les activités de prévention ont des points communs entre elles. Certains réfèrent à « unes sorte de modèle de référence » qui a été à la base de leur projet. Mais ils soulignent également la spécificité de leur activité. Ils montrent combien un nouveau projet de prévention doit nécessairement s'adapter au contexte dans lequel il s'inscrit (p. 86).

Le souci des *résultats et de l'efficacité* fut un autre de ces aspects indispensables à travailler avec les institutions. La logique du projet psychologique est venue se heurter à celle des institutions sociales et financières, toutes en attente (besoin) de résultats, d'efficacité, de rapidité voire du plus court terme …., les difficultés étant patentes particulièrement au regard de la temporalité. Le projet psychologique propose, en général, un travail d'accompagnement et d'écoute sans souci du temps chronologique ni de la durée. Le projet définit bien un temps de début du travail dans chaque ville (étape de diagnostics, ouverture des centres) mais l'esprit de notre fonctionnement, l'accompagnement et l'écoute, ne relèvent plus ensuite de cette logique temporelle stricte ; ce fut une difficulté à surmonter au moment de dialoguer avec les institutions partenaires. La même chose s'est observée en ce qui concerne les processus à l'œuvre dans les ETI (travail individuel). La *temporalité* psychique ne suit pas la même logique que la temporalité chronologique :

> Si le temps n'a pas de réalité externe, n'a pas d'objectivité propre, si le temps n'est pas une qualité de la chose en soi, il n'est pas non plus réductible à une simple forme a priori qui permet de penser à la réalité. Le temps est ce qui constitue le fait psychique et permet de l'appréhender non comme un état mais comme un processus. Il convient que du temps s'écoule, pour qu'une dynamique psychique puisse

> se finaliser. Certaines étapes décisives doivent être instaurées comme les moments d'un ensemble plus vaste afin d'être dépassées au cours du développement psychique. Et de tels moments représentent des seuils à franchir dans l'instauration d'un changement. Une maturation s'opère, une élaboration se réalise, à partir du moment où la subjectivité s'inscrit dans une histoire (Chouvier, 2006, p. 1).

Et, en plus de la temporalité, la question de la mise en évidence de résultats probants a elle aussi émergé. Pendant l'année pilote, les institutions (et nous aussi) n'ont pas trop réfléchi au « comment » allaient s'exprimer les résultats du travail psychologique. Comment opérer le constat du bon fonctionnement du projet ? Comment savoir s'il y avait ou non un bénéfice de la part des institutions à compter avec notre travail ?… En d'autres mots : le projet psychologique était-il nécessaire et donnait-il des résultats positifs ?

Les financiers avaient besoin de chiffres, nombres et pourcentages, pour pouvoir continuer à soutenir le travail psychologique. Pour pouvoir garantir l'octroi d'un budget pour les années suivantes, ils devaient savoir si le projet était EFFICACE. Efficacité ? Comment savoir si une thérapie a « marché » ou pas ? Comment savoir si les réunions avec les familles ont eu des « résultats » ? (moins de violence intrafamiliale ? moins de souffrance ?). Est-ce que l'efficacité peut s'insérer dans la même logique que celle du projet ? Comment comprendre évaluation et efficacité ?

Christophe Dejours (2006) aborde cette question délicate de la « mesure » en relation avec le travail psychanalytique :

> Dans la pratique analytique, le résultat objectif en termes de « guérison », de « stabilisation » ou d' « aggravation » des troubles ne permet pas d'évaluer l'action – l'analyse – ni, a fortiori, l'analyste. Quant à l'action – ici le travail de l'analyste –, elle ne se voit pas, à la différence peut-être de la fabrication de l'artisan. La décision de se taire, la décision de parler au patient, la façon dont se forme chez l'analyste l'interprétation ou la construction, tout cela n'appartient pas au monde visible et ne peut donc être mesuré. Car il n'y a de mesurable que ce qui appartient au monde visible. Nous arrivons donc ici à un obstacle : l'évaluation du travail de l'analyste est inévitable et souhaitable, mais la mesure de ce travail est, pour des raisons théorétiques, impossible (2006, para. 19).

Face aux difficultés réelles que nous avons eu pour formuler « l'efficacité » de notre travail durant la première année, une évaluation a été faite sur une base qualitative lors d'une réunion entre toutes les institutions partenaires. Nous avons entendu les discours des institutions et la place que le travail psychologique avait dans la dynamique de chacune par rapport à leur but commun : l'éradication du travail des enfants. Le résultat a été que le projet a dépassé les attentes et qu'ils voulaient qu'il se poursuive. Après cette réunion, une vraie construction d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs de notre travail a démarré. Les deux institutions nous ont accompagnée, pendant plusieurs réunions, dans leur élaboration, sur base des informations dont ils avaient besoin et que nous trouvions intéressantes pour nous-mêmes.[58]

Les dispositifs psychologiques ont fait un parcours de quatre ans pour pouvoir prendre une place définie à l'intérieur des institutions. En arrivant avec une proposition de travail avec un autre regard, nous avons eu initialement une place de « nouveaux arrivés perdus dans la logique du système », qui s'est ensuite transformée en « psychologues avec des propositions exotiques et particulières », pour finalement devenir des professionnels qui « malgré leurs méthodes, ont des résultats intéressants ». Le cheminement de ces positions a été compliqué, plein de carrefours et d'impasses, mais aussi rempli de petites ouvertures qui apparaissaient soudainement: c'est justement grâce à ces dernières qu'une co-construction a pu avoir lieu.

[58] Un exemple de rapport annuel, avec les indicateurs généraux du travail, se trouve à l'Annexe III.

## 4. Les dispositifs en pratique

Durant ces quatre années, 6 dispositifs de travail psychologique ont été créés, chacun avec son propre fonctionnement interne et ses spécificités en termes de but du travail, de type de population-cible, d'espace physique (local) où il se déroule, du nombre d'participants et de professionnels qui l'assument. Pendant ces derniers mois, un septième dispositif de travail avec les adolescents a pris forme, mais il n'est pas encore reconnu formellement comme un dispositif « complet » mais comme encore « en construction ».

Nous allons ci-dessous vous décrire les six dispositifs de travail que nous avons construits au long de la recherche-action, suite à quoi le récit du déroulement d'un ETP (travail avec la population) réalisé à Esmeraldas vous aidera à avoir une compréhension plus dynamique du travail effectué dans ces espaces.

### *ETI : Dispositif de travail individuel*

(ETI: Estrategia de Trabajo Individual)

> « La position du clinicien apparaît, dans cette perspective, non pas liée à des actions à entreprendre ; son pouvoir n'est pas d'inciter à une action déterminée, il est de faire apparaître, chez les acteurs, leurs propres ressources (…). Le travail dans l'intervention permet au sujet de voir en lui-même un sujet impliqué, auteur partiel de la réalité dont il parle, laissant place à davantage de responsabilité de soi-même et des autres. Car décider c'est s'approprier une place avant d'être l'accomplissement d'une action » (Giust-Desprairies, 2001, p. 60).

Parmi tous les espaces que nous proposons, les *dispositifs de travail psychologique individuel (ETI)* sont les *espaces cliniques* par excellence. Des espaces où la rencontre entre psychologue et patient est possible dans un cadre *fixe mais flexible*. Des espaces cliniques où la place du psychologue est travaillée et devient fondamentale pour le déroulement du dispositif. Une place où il peut se décaler de la position « d'expert, du savoir » en laissant une ouverture pour que le transfert puisse se tisser.

Loin de la position de guidance et de conseil, le paradigme d'écoute et d'accompagnement prend toute sa place dans ce dispositif, dans le sens où F. Giust-Desprairies (2001) nous le propose:

> Convaincre, affirmer, démontrer, guider, éduquer, toute incitation pour modifier les positions se différencie d'un processus qui instaure les voies d'accès à une parole significative sur l'expérience, condition d'un remaniement intérieur ; c'est en ce sens que la demande d'analyse ne peut être une fin mais une ouverture (para. 63).

Le travail est destiné à des populations extrêmement complexes, où il faut apprendre non seulement à bricoler avec le cadre mais aussi à laisser une ouverture pour l'imprévu et la surprise. Parfois, c'est à partir de ces situations « non prévues » qu'un travail qui semblait figé a pu se remettre en mouvement. Mais pour permettre ceci, il est nécessaire que le psychologue puisse se décaler de la place d'expert et fasse le pari d'un travail plus direct et humain avec ces enfants et familles en difficultés.

La place du psychologue est très particulière dans l'ETI : il travaille avec les enfants, les familles et les intervenants et doit assurer que les contenus travaillés avec chacun d'eux (dans différents dispositifs cliniques bien sûr) ne soient pas dévoilés aux autres. Le secret professionnel est constamment à l'épreuve à l'intérieur de ce dispositif, les enfants, les parents et les intervenants « testent » les psychologues quotidiennement. Travail délicat mais néanmoins possible à réaliser.

L'ETI est proposé initialement à la population du DYA et PMT, et après, ouvert à l'ensemble de la communauté de vie où le centre est inséré, toujours avec un cadre suffisamment souple pour pouvoir travailler avec les gens au cas par cas, sur base de leur demande et de leur situation. Le travail débute par « l'étape initiale » (avec 40 enfants) et, au moment de l'étape de soutien à une extension à d'autres institutions, le dispositif s'ouvre à la population en général. Le travail commence avec quelques séances préliminaires (environ 4 ou 5), et après ceci, la poursuite ou l'arrêt du travail est décidée.

Il n'y a pas un nombre des séances fixe ou déterminé par situation, ceci dépend du rythme et de la situation de chaque patient. Nous avons créé des plages horaires de travail pour chaque centre, mais la façon selon laquelle chaque processus individuel prend place dépend d'une organisation préalable entre psychologues et patients (une fois par semaine, tous les quinze jours, avec un horaire fixe, avec ou sans rendez-vous, etc.) Normalement, les séances ont une périodicité hebdomadaire. Les responsables de ce dispositif sont les psychologues coordinateurs du projet pour les cas dits « difficiles », et les équipes de stagiaires pour le reste des patients.

Les cas cliniques présentés au Chapitre VII de cette thèse ont été tous travaillés lors des espaces ETI. A travers ces cas, il sera possible de mettre en évidence certaines des caractéristiques des autres dispositifs de travail décrits ci-dessous, mais non analysés en propre.

## *ETF : Dispositif de travail avec les familles*

(*ETF: Estrategia de Trabajo Familiar*)

> « Ce sont des lieux avec une très grande simplicité. La simplicité est compliquée » (Malandrin, octobre 2009).

Le dispositif de *travail avec des familles (ETF)* est un lieu d'espaces-rencontres avec les familles des enfants des centres. Initialement nommé « dispositif de travail communautaire » (lors de la première année), il est devenu en « dispositif de travail avec des familles » car le travail dans ces types d'espaces touchait davantage les familles qu'une logique communautaire.

Ce dispositif a été inspiré des maisons vertes « Dolto » ainsi que par le travail réalisé par les chercheurs à l'espace « A mi-mots »[59] en Belgique. C'est un espace où les parents et les enfants sont accueillis sans aucun agenda préalable. Il n y a pas une thématique spécifique à traiter ou à travailler, c'est aux parents à parler de ce qui les préoccupe ou les inquiète ; les sujets à traiter surgissent spontanément lors des rencontres.

Le but de ce dispositif est de faire une co-construction avec le groupe des parents et enfants sur les diverses thématiques, problématiques ou questions qui sont apportées et non pas un espace où les accueillants (psychologues, intervenants ou stagiaires) viennent prendre la place d'experts ou de détenteurs du savoir. Les accueillants sont là pour accompagner, pour écouter, pour parler avec les autres, pour faciliter la circulation des paroles. Non pour questionner, juger ou encore éduquer.

> Un lieu en creux, une équipe en retrait, un groupe de parents qui offrent des images identificatoires, et surtout un père qui peut venir tous les jours s'il le souhaite, sans devoir mettre en avant un symptôme de son enfant, sans être happé dans des questions, sans recevoir des réponses (Malandrin, 2009, p. 20).

[59] « A mi-mots » : lieu de rencontre enfants-parents à la pouponnière « Reine Marie-Henriette » à Bruxelles.

La place des accueillants est fondamentale dans le travail : l'accueil doit être en douceur et l'ambiance légère, à l'instar de ce que Malandrin dit de l'ambiance dans la maison verte : « Dans la banalité de l'accueil au quotidien, le travail à la Maison verte paraît simple, mais c'est une fausse simplicité. L'écoute du quotidien est un art d'entendre, qui s'articule avec un art de dire, et se révèle parfois très complexe » (2009, p. 55). La fonction de l'accueillant est aussi d'être à l'intérieure du dispositif et non pas a l'extérieur, « avec l'idée de ne pas observer, ni évaluer les enfants » (Malandrin, 2009, p. 21). Denis Vasse, par rapport à son travail dans le Jardin Couvert (lieu de rencontre pour enfants de 0 à 3 ans, à Lyon) parle aussi de la présence de l'accueillant:

> Notre présence doit être discrète aux deux sens du terme: elle ne se fait pas remarquer; elle donne lieu à des interprétations ponctuelles que nous interdisons de synthétiser et qui ne s'inscrivent pas dans une logique de cure. Au premier sens du terme, la discrétion est l'art de ne pas se faire remarquer par un savoir-faire même pertinent, même ingénieux (1995, p.80).

Ce dispositif a reçu une réponse très positive de la part des PMT et DYA, ainsi que des enfants et parents. C'est un des dispositifs psychologiques les plus demandés. Il faut préciser à cet égard que nous sommes le premier projet qui propose ce type de travail ; il n'y pas d'espaces de ce type, ou similaires, dans le pays. Ce sont des espaces inspirés dans la ligne de Françoise Dolto, mais le type de population (défavorisée) et le milieu ethnique (Équateur) sont différents. D'autres variations sont observables:

- Le type de *population peut varier*, parfois le travail se fait avec des mères et/ou pères, parfois avec d'mères, d'pères et d'enfants, parfois uniquement avec les mères, etc. Cette variation répond à l'ouverture qu'il y a au moment de l'invitation : tout le monde peut venir. Chaque rencontre a une dynamique spéciale et jamais une ETF n'est pareille à une autre. Les ETF dépendaient aussi de chaque centre et ville où ils ont pris place, et nous avons pu observer une tendance à former des groupes d'participants plus ou moins stables pour chaque rencontre.

- Dans chaque ETF il y a toujours une *activité manuelle* proposée. Cette activité, positionnée entre le psychologue et les personnes, aide à briser la tension initiale de la rencontre. Cette activité manuelle est pensée préalablement par l'équipe d'accueil. Elle devient très riche lors des échanges entre enfants et adultes ; et parfois nous sommes simples témoins des échanges entre des parents et leurs enfants pour colorier ou travailler la pâte à modeler. Le matériel est mis à disposition (papier, colle, photos, ciseaux, crayons, peinture à doigts, etc.) et, à la fin des ETF, les participants peuvent emporter leur travail s'ils le souhaitent (ce que certains font et d'autres pas).

- Des *boissons et amuse-bouches* pour les participants sont toujours proposés aussi : sodas, eau, biscuits, empanadas, entre autres. Ceci dépend des intervenants de chaque centre, ce fut parfois copieux, parfois moins... La nourriture prend une place importante aussi en ce que cela incite les participants à partager les uns avec les autres et à tisser des liens : certains parents et enfants sont contents et surpris de l'accueil et le montrent, d'autres s'organisent eux-mêmes pour les futures rencontres et d'autres encore aident à la répartition de boissons et amuse-bouches.

Au niveau pratique, les rencontres se font une ou deux fois par mois, avec des groupes entre 6 et 15 participants. Il y a toujours un coordinateur psychologue, un intervenant et un stagiaire-psychologue pour l'accueil. Au début, la présence des intervenants lors des ETF était une source de questionnement par rapport à leur place dans le travail et leur transfert avec la population. Mais après quelques expériences, l'importance de leur présence était parfaitement validée: non seulement ils servent de lien entre la population et les psychologues, mais ils aident à créer cet espace « autre », « différent des habituels », qui

permet de re-connaître les parents et enfants selon une vue nouvelle. La place des stagiaires est elle aussi importante dans la dynamique de la rencontre, car ce sont normalement des stagiaires d'autres centres (ils ne connaissent pas la population locale), ce qui va leur permettre une certaine liberté dans leurs interventions et enrichir la dynamique d'un regard nouveau supplémentaire; de plus, ce sont des « têtes nouvelles » pour la population et ils sont généralement accueillis avec intérêt et curiosité.

La valorisation du discours de l'autre, l'importance donnée aux mots prononcés et à l'écoute sont centrales lors des ETF. Une attitude qui est valable pour tous : enfants, parents, intervenants, stagiaires et psychologues. Le respect de l'autre nous a permis aussi de donner une valeur à la place des intervenants et des parents. Ainsi, à l'intérieur de la dynamique des ETF peut se percevoir la façon dont intervenants, parents et enfants se reconnaîtront d'une façon nouvelle : « La valorisation des intervenants de première ligne et des parents nous semble donc essentielle. Elle leur permet de voir dans la prévention autre chose qu'un lieu où on est jugé » (Lafleur-Dincq, 2003, p. 43).

Bien que ce dispositif soit un des plus demandés, tant au niveau de la population qu'institutionnel, sa méthodologie interne et son fonctionnement ont été aussi parmi les plus controversés et questionnés de la part des intervenants et parmi les plus déroutants (au début) pour les parents et les enfants. Pour les intervenants, des questions comme : « Pourquoi ne pas préparer d'avance sur la thématique à travailler pendant la réunion ? Ne faut-il pas se mettre d'accord en avance, entre les accueillants, ce qu'on va dire ou faire ? Est-ce que le fait de réunir la population et juste parler est considéré comme un travail ? Les intervenants cherchaient un cadre concret, dans la logique de la prévention primaire (visée éducative). Il a fallu de la patience de leur part et leur participation continue dans les dispositifs psychologiques pour qu'ils puissent non seulement comprendre la logique du travail mais aussi en voir son utilité. Une fois que ceci se mettait une place, une demande pour ouvrir plus d'ETF voyait le jour.

De la part des parents, habitués à assister aux ateliers avec des thématiques fixes et avec des intervenants orateurs, le fait de passer à une logique de participation active de leur part (eux qui parlent, qui mangent, qui interviennent) était très déconcertant. Perdus dans l'espace pendant les premières minutes, les parents et les enfants n'avaient cependant pas trop de difficultés pour arriver à en comprendre la logique interne et à en profiter : les parents et enfants étaient aussi ceux qui demandaient constamment « quelle était la date du prochain ETF ? ».

Deux situations de travail dans le cadre d'ETF (Xavier et María) seront décrits au Chapitre VII, afin d'illustrer plus finement le fonctionnement de cet espace de travail psychologique.

## *ETA : Dispositif de travail avec les institutions partenaires*

(ETA: *Estrategia de Trabajo con Aliados)*

> « Nous avons essayé de ne donner aucun conseil, d'être juste là pour les écouter, d'être ce tiers extérieur qui crée un espace de représentations » (Lafleur-Dincq, 2003, p. 43).

Nous appelons *« dispositif de travail avec les institutions partenaires » (ETA)* les réunions de l'équipe de psychologues avec les intervenants du PMT et DYA. Ce dispositif a été instauré dès le début du travail dans chaque ville. Les réunions de présentation à la population, le choix des groupes à travailler et le travail des demandes institutionnelles se faisaient directement avec les intervenants de chaque centre. Ce démarrage initial donne la

plupart du temps une aide précieuse pour le développement futur des autres dispositifs psychologiques, car il nous permet de nous mettre en contact avec les intervenants très précocement et d'installer immédiatement le processus de co-construction du dispositif. Cet espace d'échange entre psychologues et intervenants s'avère indispensable pour le bon déroulement d'une recherche-action :

> Dans tout les cas, il s'agit de se donner les moyens d'assurer l'analyse par les acteurs de terrain de leurs pratiques et d'engager une confrontation entre les différents partenaires qui évoluent vers la construction d'un langage commun et une analyse partagée des pratiques observées.
>
> Ainsi le lancement d'un dispositif de recherche-action s'apparente à la mise en place d'un processus de co-formation entre les différentes partenaires de la recherche ; le fonctionnement des dispositifs de recherche conduit chacun des acteurs vers un approfondissement de sa professionnalité (…) (Hugon, 1988, p. 115).

Le but de ce type des dispositifs de travail psychologique est de pouvoir ouvrir des espaces d'écoute et d'accompagnement destinés aux intervenants. Pourquoi aux intervenants ? Car eux travaillent directement avec les enfants et les familles, ce sont eux qui ont le contact quotidien avec la population et ce sont eux qui, quelquefois, sont obligés de prendre des décisions ou d'agir de façon urgente à propos d'un problème, enfant ou situation en particulier : « C'est parce que les intervenants de première ligne ont été investis par l'intervenant en prévention qu'ils ont eux-mêmes pu investir un autre » (Christine Lafleur-Dincq, 2003, p. 43).

Pour nous, les psychologues, écouter et accompagner les intervenants implique de les soutenir dans leur travail et actions : « Cette optique de travail vise à offrir aux intervenants de première ligne un espace, un soutien pour qu'ils puissent être acteurs de leur projet de prévention » (Lafleur-Dincq, 2003, p. 43). La relation qui se fonde entre psychologues et intervenants est très délicate : au début, nous sommes mis par les intervenants dans la position du « savoir », et ce sera à nous (psychologues) de soutenir cette position pendant un moment pour laisser place ensuite à un autre type de relation, plus d'accompagnant que d'expert, pour permettre que d'autres connaissances surgissent :

> Nous avons donc répondu à partir de cette place de « supposé savoir », mais en décalant leur demande, en ne les conseillant pas, en n'agissant pas à leur place, ce qui aurait renforcé leur sentiment d'incompétence. Au contraire, nous avons essayé de soutenir leur questionnement en leur permettant de verbaliser « le regard et l'écoute qu'eux-mêmes adressent à l'enfant » (Descamps) et de se mettre au travail, d'entrer eux-mêmes dans ce mouvement dialectique avec les bénéficiaires, de trouver eux-mêmes les meilleures solutions pour leurs patients (Lafleur-Dincq, 2003, p. 44).

Cette place n'est pas facile à gérer, car, au début, cela ne paraissait pas adéquat, pas possible de laisser tomber l'idée du savoir, mais nous ne pouvions pas pour autant suivre la logique du conseil ou du guide. Il faut bricoler : « En tant qu'intervenant en prévention, nous avons « à répondre de », depuis cette place de supposé savoir où nous ont placés les intervenants de première ligne, et non « à répondre à », pour leur permettre d'accéder à leur propre savoir » (Descamps cité par Lafleur-Dincq, 2003, p. 42).

Les ETA deviennent des lieux de construction et de découverte communs pour les psychologues et les intervenants. Nous accompagnons, à travers notre présence et notre oreille, les divers contenus apportés à l'espace et essayons de leur trouver, tous ensemble, un sens. Parfois, les réponses font surface « toutes seules » et sont source de surprise : « Les découvertes que font les participants à une recherche-action (et qui rapprochent beaucoup les chercheurs et les acteurs) se dégagent souvent dans la re-connaissance de ce qu'on suppose être déjà bien étudié, précis, évident, sûr, « naturel ». » (Manoukian, 2001, p. 21). A d'autres reprises, les échanges font place à des constructions faites à plusieurs qui après ont des répercussions dans le travail des intervenants avec la population, tout ceci grâce à l'espace

ouvert à la parole : « la parole est l'unique voie qui nous permette d'entendre le désir de l'intervenant de première ligne, et à travers lui, le désir du bénéficiaire» (Lafleur-Dincq, 2003, p. 44) ».

Les ETA son devenues des espaces fondamentaux pour le fonctionnement du travail, car c'est précisément dans ces lieux que se tissent les liens du transfert avec les intervenants. Les ETA sont des réunions qui se tiennent tous les quinze tours avec les médiateurs et promoteurs des Panitas et du DYA. Les réunions sont divisées en deux phases: un moment, dit « administratif », où nous parlons de l'organisation des horaires, des activités des enfants, de la planification des autres dispositifs de travail: ETP, ETC, ETF, etc. ; et un autre moment, dit « d'accompagnement », où les difficultés quotidiennes que vivent les intervenants avec les enfants et les familles sont travaillées. Les responsables de ce dispositif sont les psychologues et les intervenants de chaque centre.

Des deux phases de l'ETA, la partie administrative est toujours la plus facile à traiter et c'est avec elle que nous commencions, mais au moment de travailler les diverses difficultés quotidiennes, certaines résistances (surtout au début) se présentaient. La peur d'être jugé(e)s ou évalué(e)s resurgissait, dans la mesure où le fait de parler de leurs difficultés pouvait signifier exposer une certaine « incompétence » de leur part. Lafleur-Dincq (2003) parle de cette résistance initiale de la part des intervenants :

> Même si, au départ, ils se méfiaient de nous de peur, une fois de plus, d'être jugé, ils ont pu découvrir la richesse d'un temps d'arrêt, d'un temps de mise à distance qui nous a permis de valoriser leurs solutions. De plus, nous pensons que cela leur a permis de reconnaitre leurs propres limites sans les vivre comme une incompétence. De ce mouvement d'expression de haine, de mise à distance, a pu naitre le réinvestissement de l'enfant, et plus généralement, du métier des soignants et du rôle des parents (p. 43-44).

Cette réticence à parler a eu tendance à disparaitre au fur et à mesure que le travail se développait et que les liens se rapprochaient. Ainsi les espaces qui pouvaient être vécus au début comme « dangereux » pour leur travail sont devenus des espaces où les intervenants ont pu parler. Parler et être écoutés, une écoute particulière comme l'explique Lafleur-Dincq: « Une écoute désirante qui reconnait l'autre dans sa parole comme énonciation de sa subjectivité, de son désir et de sa vérité et comme responsable de la dynamique de son travail personnel et professionnel » (2003, p. 44).

Les ETA ne sont donc pas seulement des espaces pour organiser et planifier, mais principalement des espaces de construction des savoirs entre intervenants et psychologues. Savoirs produits sur le terrain, dans le quotidien. Mais aussi des espaces d'écoute, de soutien, d'accompagnement, des lieux où il y a la possibilité de « non savoir » et de pouvoir construire à partir de là. Des lieux, aussi, où se tissent les liens pour faciliter le déroulement des autres dispositifs psychologiques. Dans les sept cas cliniques que nous allons analyser au chapitre VII, plusieurs ETA ont eu lieu dans les processus du travail de chaque cas. Nous verrons comment leur présence est devenue indispensable pour que le travail puisse se construire entre les enfants, parents, intervenants et psychologues.

## *ETP : Dispositif de travail avec la population*

(ETP: *Estrategia de Trabajo con la Población)*

> « Le cadre du groupe est l'un de ces facteurs, qui permet cette disponibilité chez chacun de s'associer aux autres et de contribuer aux associations qui vont fournir des éléments pour comprendre qui est en jeu et pour interpréter. Pour créer cet espace potentiel, qui rend ces co-actions possibles, le consultant

> doit d'abord avoir œuvré pour surmonter les résistances ou la volonté de ne pas savoir, souvent forte, sinon la plus forte, quoi qu'en dise chacun » (Sirota, 2001, para. 22).

Le *dispositif de travail avec la population (ETP)* est né d'une demande directe des intervenants des institutions partenaires (PMT et DYA). La caractéristique principale de ce dispositif est la notion de groupe : toutes les activités sont destinées à des groupes déterminés de la population. Les responsables de ce dispositif sont les psychologues coordinateurs du projet et les équipes des stagiaires psychologues. Dans ce dispositif, on trouve deux sortes d'ETP :

- La présentation des psychologues et de leur travail aux diverses populations concernées (enfants, parents, intervenants, etc.): but, méthodologie et spécificité du travail psychologique.
- L'organisation d'ateliers à thèmes spécifiques et par groupes ciblés: pour les enfants, les adolescents, les parents, les familles.

Ces deux activités sont nées des différentes demandes ou nécessités surgies lors de la recherche-action. Ces activités ont commencé au moment du démarrage du projet, quand il nous a fallu faire connaître notre travail aux diverses populations et quand le mouvement « d'aller vers la population » s'est installé dans la dynamique de la recherche-action. Nous ne pouvions pas nous permettre de rester à «attendre » que les patients arrivent, il nous a fallu aller vers eux, sortir « hors de nos murs ».

Les présentations des psychologues ont débuté dès le commencement du travail, quand il était nécessaire de nous présenter aux populations. Nous nous sommes rendu compte que la plupart du temps il fallait commencer avec l'idée de base : « qu'est-ce que c'est un psychologue et à quoi ça sert ». Au fur et à mesure que le travail se développait, nous avons appris qu'avant de commencer un travail quelconque avec une population, une présentation était toujours nécessaire, s'imposait. Ces présentations impliquent des rencontres avec des groupes des familles, parents et/ou enfants pour parler de la place des psychologues et de notre proposition du travail. Ce sont des réunions où les renseignements fournis sur ce qu'un psychologue fait permettent d'ouvrir des espaces de parole entre psychologues et participants et entre participants aux réunions. Les présentations ne sont pas uniquement des moments pour informer mais sont aussi des moments d'échange autour de questions qui émergent du public et, quelquefois aussi, de soutien et d'écoute au sens plus large du terme.

Les ateliers à thèmes spécifiques sont des activités organisées par les psychologues à partir d'une demande spécifique des intervenants : le but de cette activité pensée, réfléchie et construite à plusieurs (entre psychologues, stagiaires et intervenants), n'est pas éducatif (nous ne construisons pas des ateliers pour enseigner quelque chose), mais a comme objective de stimuler l'interaction entre participants, pour travailler « avec » les autres. Nous sommes là, nous accompagnons, nous accueillons, nous écoutons et parlons aussi, mais le but premier est un travail du groupe, qu'une dynamique du groupe prenne place ainsi qu'en parle Sirota (2001) :

> Le travail de parole en groupe est un travail de découverte de ce qui est déjà là, mais jusqu'ici non aperçu ou indicible. Chaque interprétation est une création par une mise en relation de ce qui est dit ou vécu, ici et maintenant, en résonance avec ce qui a pu être vécu, ailleurs et avant, par les participants. Grâce à ce travail de parole, ils se rendent compte de leurs aveuglements et il leur arrive de rire de bon cœur de leur propre bêtise, soutenue par l'espace du groupe et comme allégés par l'intelligibilité nouvelle des situations et de leurs implications (p. 22).

Chaque rencontre prend sa propre allure et jamais deux ETP ne seront pareilles : les groupes, la population, les lieux, les thématiques changent à chaque fois et chaque rencontre

ouvre aussi la possibilité d'une nouvelle demande de travail dans les divers autres dispositifs disponibles (soit ETI, ETF ou encore autres ETP).

Les ateliers n'ont pu prendre forme que lors de la deuxième et de la troisième année de travail, ils ne seront donc pas repris dans les analyses des cas cliniques, à l'inverse des éléments qui ressortent des séances de présentation des psychologues. Pour que le lecteur puisse mieux appréhender et percevoir le travail d'un atelier, nous présenterons plus loin le récit d'un atelier à Esmeraldas (cf. infra).

## *ETC : Dispositif de travail de formation*

(ETC: *Estrategia De Trabajo De Capacitación*)

> « Le pilotage de la recherche-action comprend également la définition et la mise en œuvre d'une stratégie d'élaboration des connaissances. On peut s'étonner qu'un terme tel que « stratégie » soit utilisé pour l'acquisition de connaissances. Pourtant l'emploi de ce terme se justifie car une recherche-action ne se situe pas en laboratoire avec un dispositif expérimental conçu et réalisé pour vérifier une hypothèse et uniquement pour cela » (Liu, 1997, p. 255).

Le *dispositif de travail de formation (ETC)* a été conçu à la demande des intervenants et des stagiaires psychologues pour les aider à développer leurs connaissances dans le domaine de la psychologie et à les intégrer dans leur pratique professionnelle. Les responsables de ce dispositif sont les psychologues coordinateurs du projet.

Le travail avec les stagiaires a été pensé et développé directement sur le terrain, nous n'avons pas eu un moment préalable pour pouvoir planifier cette partie du travail, alors cela a été dans l'urgence même du terrain qu'il a fallu inventer et mettre sur pied un dispositif qui puisse accompagner et soutenir les stagiaires dans la recherche-action. Le travail de soutien des stages comprend des séances de :

- *Supervision individuelle (tous les 15 jours) :* ce travail a été initié au moment où les stagiaires ont commencé à travailler avec les psychologues dans les séances avec les enfants et familles (ETI). A ce moment là, les supervisions se sont imposées et nous avons ouvert un espace pour cela.
- *Supervision individuelle par Internet :* en plus les supervisions individuelles directes, les stagiaires pouvaient aussi contacter à n'importe quel moment les psychologues par l'Internet (skype, messenger ou mail), pour discuter les suivis des leur cas. Il n'y a aucune restriction par rapport au nombre de supervisions ou de contacts par stagiaire-psychologue.
- *Supervision de groupe (tous les 15 jours) :* lors des réunions d'équipe, un espace pour le traitement d'un cas clinique est prévu. Ce sont les psychologues qui sont responsables du suivi de cette supervision.
- *Séminaire théorique (une fois pas mois) :* notre travail est construit sur base d'une épistémologie psychanalytique que les stagiaires ne suivaient pas toujours. Pour pouvoir tous travailler avec un même langage et utiliser les mêmes idées de base, il nous a fallu ouvrir des espaces de lecture et d'analyse de textes sur la psychanalyse d'enfants (des lectures de Dolto, Winnicott, Freud, entre autres, font partie des séminaires).
- *Séminaire clinique-pratique (une fois pas mois) :* mise sur pied également à la demande directe des stagiaires psychologues. Qu'est ce qu'on fait dans le premier entretien ? Est-ce qu'on fait un diagnostic ? Comment travailler avec les enfants ?

sont entre autres des thématiques qui ont été travaillées avec les étudiants. Les sujets à traiter sont construits sur base de leurs demandes.

- *Autres séminaires (avec des professionnels invités) :* avec certaines institutions partenaires nous avons réussi à ouvrir des espaces pour partager différents points de vue. L'UASB nous a proposé, pour les stagiaires, un atelier annuel sur le thème « Des propositions alternatives sur la violence (PAV) », à partir d'un regard plus sociologique, avec un professeur responsable. Ces ateliers ont pris place la première année à Manta, la deuxième à Esmeraldas et la troisième à Quito ; nous avons le projet de continuer ce travail. D'autres séminaires (droits humains, droits de la femme, migration, etc.) ont aussi été travaillés par certains organismes partenaires (ACNUR, UNICEF, Foro de la Mujer, entre autres) dans les différentes villes.

L'autre versant des ETP, le travail avec les intervenants, est lui aussi né d'une demande directe de leur part auprès des psychologues. Lors des ETA, certaines intervenants se sont montrés intéressés de toucher des aspects plus théoriques de leur travail ; une proposition de lecture à plusieurs est née. Pour les lectures, nous avons opéré un choix d'auteurs psychanalytiques ouverts à divers domaines : Dolto et Winnicott.

Notre position dans ces réunions a été toujours celle de partager et d'effectuer un travail collaboratif dans les lectures. Nous n'assumons pas un rôle d'« experts » ou de détenteurs du « savoir », mais tentons de construire avec les intervenants un travail de lecture et d'élaboration commune ainsi que Lafleur-Dincq (2003) le propose: « En tant qu'intervenant en prévention, nous devons nous abstenir de vouloir absolument apprendre à l'autre. Nous devons seulement lui transmettre une grille de lecture, des repères théoriques. » (2003, p. 43) Ces groupes de lecture se sont créés dans certains centres seulement, puisqu'ils dépendaient d'un appel à ce type de travail par les intervenants.

La place des stagiaires et leur travail avec les enfants et parents ainsi que le déroulement du travail de supervisions pourra être mieux mis en évidence dans la lecture des situations cliniques au chapitre VII.

## *ETIN : Dispositif de travail avec les institutions*

(ETIN: *Estrategia De Trabajo Con Instituciones*)

Le *dispositif de travail avec les institutions du réseau social (ETIN)* est construit pour favoriser la création de liens de travail avec les institutions ou les organismes sociaux de chaque ville. Nous côtoyons des institutions qui font partie de ces réseaux dans le but de réaliser un travail interinstitutionnel, où chacun puisse s'enrichir, aider ou épauler les autres dans leur travail. Les responsables de ce dispositif sont les psychologues coordinateurs du projet et proposent différentes activités : séminaires, ateliers, travail multidisciplinaire dans des cas particuliers, révisions de cas, etc.

Comme notre projet est le seul du secteur « santé mentale », le seul dans sa spécificité « psychologique » dans presque toutes les villes où nous avons travaillé, nous avons rencontré des difficultés et des limites. S'insérer dans ces réseaux n'a pas été facile, dans la mesure où, en Équateur, la majorité des institutions sont mandatées pour du travail social au niveau des besoins primaires et des droits humains (éducation, santé, formation, aide financière, etc.) ; dans cette logique, ainsi que déjà relevé plus haut, la Santé Mentale est considérée comme du luxe par les financiers. De même, la disponibilité des services de santé mentale est très variable : présents dans les trois villes importantes du pays (Quito, Guayaquil et Cuenca) mais

absente en province (par exemple à Manta, à Portoviejo, à Esmeraldas et à Atacames). Nous étions donc particulièrement bien reçus dans les villes de province, au point de risquer d'être débordée. Il nous a fallu du temps et de l'expérience pour pouvoir jongler avec cette situation.

Le fait de faire partie des réseaux sociaux est indispensable pour notre travail, à tous niveaux (contacts institutionnels, recherche des locaux, conventions universitaires, réorientations des patients, travail multidisciplinaire, etc.), mais le positionnement dans ces réseaux prend aussi du temps et exige patience, travail continu et ouverture de notre part aux autres discours (parfois très différents du nôtre).

Dans le Chapitre VII, le cas de Xavier et de Juan viendront illustrer ce travail avec les ETIN : une collaboration entre diverses institutions avec comme but le soutien de l'enfant.

### *ETAD : Un dispositif en construction….*

(ETAD: *Estrategia De Trabajo Con Adolescentes*)

A partir d'un travail d'ETP avec des adolescents, la demande d'un travail plus direct et continu avec ce groupe nous a été faite par le DYA à Quito. A ce jour, quatre rencontres avec des groupes des jeunes ont eu lieu à Quito. Au départ, le travail proposé ressortait d'une dynamique de type ETF, soit, une ambiance ouverte tout en essayant de trouver des éléments et des matériaux qui puissent capter leur attention. La première réaction du groupe d'adolescents a été de se montrer silencieux et peu actifs ; puis, les boissons et les amuse-gueules ont nettement détendu l'ambiance et une certaine réceptivité de leur part s'est manifestée.

Dans les rencontres suivantes, les psychologues leur ont proposé des matériaux de travail manuel un peu différents: plutôt que du « tout fait » (pâte à modeler), du matériel de base (eau, farine et sel) leur a été proposé afin qu'ils construisent eux-mêmes leur propre « matériel ». Il y a alors eu une réponse plus claire : pendant la fabrication de la pâte « faite maison », les langues se sont déliées et des discussions ont pris place sur la musique à la mode, les vêtements et l'école. Des petits groupes se sont formés, mais cela n'a pas interféré négativement dans le développement du travail. Nous avons commencé avec un groupe de 10 jeunes et, actuellement, il y a 16 participants à ce nouveau dispositif et ils semblent avoir bien accroché : en témoignent leur demande de confirmation des dates même lorsqu'elles leur ont déjà été signifiées lors de le dernière rencontre...

Le cadre spécifique de ce dispositif plus récent est encore en évolution, avec les intervenants, les psychologues et les adolescents vivant la dynamique de chaque rencontre…

## 5. Un exemple de notre travail dans un atelier : un ETP à Esmeraldas

Pour avoir une idée de la façon dont les dispositifs psychologiques se déroulent, nous présentons ci-dessous le récit d'un atelier (ETP) mené avec un groupe d'adolescents du DYA à Esmeraldas : « ***Marché à Esmeraldas*** » (Emilio Salao et Verónica Egas) :

> Les promotrices du DYA à Esmeraldas avaient manifesté auprès des psychologues leur frustration face à certaines problématiques chez les adolescents avec qui elles travaillaient : la violence, les gangs, la criminalité et les problèmes de comportement dans leurs environnements éducatifs, entre autres. Lors d'une ETA avec l'équipe des promotrices, où elles organisaient des activités pour les

adolescents pendant les congés scolaires, nous avons suggéré la réalisation d'un atelier utilisant le jeu d'échecs.

Le jeu d'échecs fait toujours partie des outils de travail que nous proposons aux enfants lors du travail en individuel (parmi d'autres outils ludiques comme des jouets, de la pâte à modeler, des petites voitures, etc.). Cet outil nous avait déjà permis de traiter des thématiques relatives aux normes et leur place dans la vie quotidienne.

Les inquiétudes du DYA étaient centrées autour des difficultés des adolescents par rapport aux limites, aux règles et aux normes : c'est en raison de cela que nous avions pensé aux jeu d'échecs, jeu qui implique la compréhension, l'adoption et la manipulation d'un certain nombre de règles et de normes fixes assez complexes et donc propice pour le « travail » de ces problématiques. La proposition consistait en un travail de 5 jours sur le thème du « contrôle des impulsions ». Trois temps étaient proposés : d'abord expliquer le jeu et ses règles, ensuite proposer de trouver une relation entre le jeu et leur vie quotidienne, familiale et sociale, et finalement, organiser un tournoi entre les participants.

Cet atelier était un défi complexe pour le projet : comment les adolescents du marché allaient – ils réagir face à notre proposition ? Un jeu aussi réglementé pourrait-il les intéresser ? Il semble bien que oui, ainsi qu'en témoigne ce que nous avons pu observer auprès de quelques-uns de ces jeunes et que nous allons relater ci-dessous.

*José "Le gagnant du championnat"*

José, 16 ans, arrive au bureau du DYA un jour avant l'atelier. Nous sommes en train d'organiser les derniers détails du travail entre psychologues et promotrices. Nous invitons José à l'activité mais il décline l'invitation en nous expliquant qu'il ira à un programme d'été de football de plage qui se déroulait en même temps que l'atelier.

Une fois que le jeune est parti, les promotrices nous racontent que José a subi une blessure importante à la jambe droite qui a limité ses mouvements physiques. Depuis, sa mère évite que José fasse des activités qui impliquent des mouvements corporels car, selon elle, il pourrait souffrir d'une autre fracture.

José a des problèmes d'intégration dans le groupe des adolescents à cause de ce problème : malgré ses essais de se rapprocher des autres jeunes, ils ont tendance à l'exclure. José ne peut pas jouer au football avec d'autres garçons, et la plupart des autres ateliers du DYA sont organisés pour les filles.

L'atelier démarre comme prévu et malgré que José n'ait pas assisté à la première journée, il arrive à la deuxième en disant : «il paraît que tous les garçons du soccer viennent aussi ici… Qu'est-ce que vous trafiquez ici avec ce jeu?". Les organisateurs l'accueillent et il s'insère facilement dans la dynamique de l'atelier, cette dernière étant davantage au niveau de la parole que de l'expression corporelle.

A le grande surprise des participants (et des promoteurs aussi), José remporte le championnat et réclame son prix : un jeu d'échecs pour lui tout seul. Les autres jeunes l'entourent, lui parlent et regardent son prix avec admiration.

Après l'atelier, il y a des jours où José arrive au marché avec son jeu d'échecs pour trouver quelqu'un avec qui jouer et il trouve toujours un ou deux adversaires. Parfois même, ce sont les autres qui demandent à José de jouer avec eux.

*Orlando : "L'importance des décisions"*

Durant les deux premières journées, il était fréquent d'observer chez les participants deux façons de jouer : ceux qui montraient un jeu rapide et impulsif et ceux qui prenaient plus de temps, qui pouvaient poursuivre une réflexion sur leur propre stratégie de jeu et analyser le jeu de leur adversaire.

Orlando, 18 ans, a tendance à jouer de façon impulsive et n'a remporté aucun match dans les deux premiers jours. Au moment où les psychologues travaillent la thématique des "décisions", Orlando partage son dilemme avec le groupe: il venait d'avoir 18 ans alors il hésitait d'aller au service militaire (alternative très souvent prise par les garçons des secteurs populaires et qui est souvent conçue comme obligatoire).

«Je ne sais pas s'il faut aller dans l'armée ou dans une école supérieure», dit Orlando qui explique que c'est la première fois qu'il est obligé de prendre une décision qui va déterminer sa vie future, il ne sait pas comment le faire. Il avait bien pensé aller chez les militaires, mais « maintenant il

ne savait plus que faire ». Les adolescents ont écouté les mots d'Orlando et un débat s'est ouvert sur les avantages et les inconvénients de devenir un militaire.

A la fin de l'atelier, Orlando nous a exprimé sa décision de ne pas rejoindre l'armée et de chercher une formation technique. Il est soutenu par le DYA dans sa demande à Proniño d'une bourse pour ses futures études supérieures.

*Félix, antisocial ?*

Félix ,16 ans, était un des jeunes les plus intéressés à participer à l'atelier d'échecs. Depuis le début, il a montré une grande facilité pour mettre en relation le jeu avec sa réalité quotidienne. Félix, comme la majorité des participants, a vécu depuis son enfance sur le marché.

Il est fréquent que les emplacements de vente du marché soient habités par des familles pendant des années et que le marché ne soit pas seulement un lieu de travail, mais une extension de la maison. Les parents y emmènent leurs enfants depuis qu'ils sont tous petits, et ils grandissent à côté de leurs parents pendant qu'ils vendent leurs produits.

Félix a grandi dans le marché, c'est son « chez lui », et il est exposé à un certain nombre de risques, notamment les gangs et la criminalité. Selon les promoteurs, il est connu pour ses attaques de vandalisme sur le secteur et pour s'imposer violemment face aux autres jeunes.

A l'atelier, l'impulsivité de Félix dans le jeu est manifeste, et elle le conduit à perdre rapidement. Un tournant s'est produit quand il a perdu face à un autre enfant Pedro, âgé de 12 ans (un enfant qu'il abusait sans cesse au marché), et qui organisait son jeu de façon plus calme et rationnelle. Félix est surpris et, lors des jeux suivants, observe Pedro et son jeu à une certaine distance.

Au cours de l'atelier, Félix a montré une évolution de son jeu vers davantage de réflexion, de lenteur, avec des pauses, et il a commencé à gagner quelques jeux.

A la fin du travail, Félix a parlé de son impulsivité et fait une demande pour un entretien avec un des psychologues. Nous ne savons pas s'il poursuit encore dans des activités criminelles.

*Quelques conclusions*

Qu'est ce que l'atelier a permis d'ouvrir chez ces jeunes ? Comment se sont-ils saisis de cet espace qu'en ont-ils fait ?

Pour José, l'atelier a été un espace où il a eu la possibilité de se faire « voir » par les autres d'une façon différente. Au jeu d'échecs, il n'était pas l'«handicapé », il ne restait pas à côté ; au contraire, il a pu montrer ses point forts et obtenir une reconnaissance de la part de ses pairs. José a su profiter de l'espace qu'on lui a proposé (en s'appuyant sur notre soutien) pour créer des liens avec les autres jeunes, ce que, dans ses espaces quotidiens, il n'était pas possible de réussir.

Orlando a trouvé un espace où il a pu exprimer des doutes par rapport à son futur. Le fait de pouvoir mettre en mots (symboliser) ses doutes et de les exposer aux autres a permis de faire un travail de débat et d'analyse de ces questions, chose qui n'était jusque là pas possible pour lui (se trouvait-il dans l'impulsivité, dans l'immédiat, comme dans son jeu ?). Orlando s'est senti écouté et la réponse de ses pairs a lui permis non seulement de prendre une décision, mais de chercher des accompagnants externes (DYA, bourse Proniño) pour soutenir ses choix.

L'espace proposé à Félix lui a permis de connaître un Pedro qu'il ne voyait pas auparavant. La possibilité de faire la rencontre de quelqu'un qu'on connaît déjà sous de nouveaux aspects, et que cette rencontre soit une opportunité d'apprendre quelque chose de soi-même et de l'autre (le jeu de Pedro et l'impulsivité de Félix) est une chose à laquelle ces adolescents ne sont pas habitués. Il a fallu proposer cet espace « autre » à Félix et Pedro, loin de leur terrain relationnel de rencontre habituel, un espace avec un cadre mais assez ouvert en même temps, pour qu'ils puissent se rencontrer et se découvrir d'une façon différente.

Des espaces d'écoute, d'analyse, de parole, de tissage de liens, de re-connaissance de soi-même et l'autre. José, Orlando et Félix ont pu trouver, chacun à sa façon, quelque chose dans cet atelier qui leur a permis de faire un petit mouvement à l'intérieur de leur réalité quotidienne. Ceci, à notre avis, est déjà un pas énorme pour ces jeunes.

Les ateliers habituels des PMT et DYA pour les enfants, adolescents et parents présentent un caractère plutôt directif et éducatif. Nous, nous avons essayé de nous

démarquer de cette logique pour proposer un espace où une rencontre différente puisse prendre place. L'atelier d'échecs que nous venons de présenter nous montre une alternative différente de construction du dispositif : à travers les échecs nous essayons de créer une rencontre avec des jeunes difficiles, compliqués, insaisissables pour la société. Cette rencontre prend place de différentes façons, selon chaque situation, mais notre but final est ces jeunes puissent s'approprier ces espaces, le manipulent, s'en servent, pour que quelque chose du travail fait à l'extérieur (dans ces espaces) laisse trace à leur intérieur.

## 6. En Conclusion

La construction des espaces transitionnels (lieux tiers d'élaboration psychique et de tissage des liens) que nous avons pu mettre en place en vue d'aider les enfants et leurs familles a été le résultat d'un travail direct sur le terrain : trois dispositifs de travail psychologique logiquement déterminés avaient été prévus, le dispositif pour l'enfant, celui pour sa famille et celui pour les intervenants socio-éducatifs partenaires DYA et PMT. En effet, nous ne pouvions répondre à l'objectif premier de la recherche, le soutien des enfants, par le seul dispositif de travail psychologique orienté vers les enfants : les familles devaient bien évidemment être intégrées et l'insertion de notre travail dans les institutions socio-éducatives requerait que les intervenants puissent eux aussi bénéficier de leur espace de travail propre. Nous avions vu supra l'importance des problèmes de substitution par les intervenants des fonctions parentales et les rapports permanents (difficiles) qu'entretiennent les enfants avec les intervenants soucieux de leur réinsertion scolaire.

A ce jour, trois dispositifs de travail psychologique supplémentaires fonctionnent régulièrement, établis à la demande même des participants : « population » (les différents groupes-cibles), « formation » (ce qui répond à la professionnalisation des psychologues dont nous avions vu supra qu'elle est fort limitée dans le cursus universitaire) et « institutions » (d'autres institutions que les partenaires directs étant impliqués dans le processus). Enfin, un septième, pour adolescents spécifiquement, est en cours de construction.

Tous ces dispositifs psychologiques, s'ils varient dans leurs formes respectives de travail concret, partagent un certain nombre de points communs : la position (relative) de non-savoir du psychologue, l'écoute et l'accompagnement (qui se déclinent selon le type de dispositif en écoute, formation, accompagnement….), l'établissement d'un cadre de travail construit (mais souple) et une éthique rigoureuse (sans être rigide). Tous poursuivent le même objectif central : la reconnaissance de l'enfant (dans son statut d'enfance) et l'émergence du sujet (au sens de la responsabilisation). Enfin, ils ne se situent ni au-dedans de la vie des enfants (réalité intérieure), ni au-dehors (vie extérieure), mais sont des espaces « autres », lieux où les psychologues tentent de créer un setting « suffisamment bon » pour inciter enfants et familles à risquer un engagement et à évoluer, pour que chaque enfant puisse se construire et se soutenir dans un pari de la recherche de sa propre subjectivité.

En effet, le travail psychologique vient bien souvent répondre aux conséquences des carences et perturbations des liens (affectifs, sociaux …) que ces enfants qui travaillent vivent au quotidien, affectant leur structure psychique et leur fonctionnement social. Ainsi par exemple, ils sont confrontés à des fonctions parentales défaillantes et se construisent eux-mêmes, dans une structure pseudo-adulte et hors enfance réelle. Dans les dispositifs de travail psychologique, par la présence de l'autre, un autre incomplet, l'enfant en difficulté pourra retrouver la relation vraie, une rencontre de l'adulte qui lui permettra non seulement de réélaborer son « être enfant » dans tous ses constituants d'affects, mais d'être réinséré dans la différenciation générationnelle, une structure qui remet les frontières entre générations et

réinstaure la dépendance adulte-enfant. La confrontation de l'enfant à la frustration, la castration, mais dans un lien protecteur garanti par le dispositif psychologique, lui permettra peut-être alors de redevenir sujet de son devenir.

Afin de permettre au lecteur de mieux appréhender le fonctionnement des espaces et leur dynamiques propres, et introduire la délicate question de l'évaluation du travail, nous allons, dans les pages suivantes, relater sept cas cliniques et leur analyse, montrer en quoi ces dispositifs de travail sont réellement des lieux de « différences » structurantes, de transferts multilatéraux porteurs et de prévention, parfois simplement celle d'une aggravation des troubles, mais parfois aussi donnant lieu à une vraie réinsertion.

## Chapitre VII.

## LIENS AFFECTIFS, PLACES DE LA LOI ET DU TRAVAIL DANS LA VIE DES ENFANTS : APPORTS ET LIMITES DE LA CLINIQUE DE L'ESPACE TRANSITIONNEL

Notre travail a été traversé par deux versants : la recherche-action et la clinique psychanalytique. Dans ce chapitre nous allons présenter sept cas cliniques qui ont fait partie d'un ensemble de rencontres qui ont eu lieu pendant ces quatre ans. Mais avant d'entrer dans la clinique des cas, nous croyons nécessaire de faire un détour par rapport à certains aspects qui ont déterminé l'élaboration de ce matériel : le transfert dans le travail, le cadre théorique et méthodologique sur lesquels nous nous sommes appuyée, la question de l'utilisation des deux langues et le processus de la sélection des cas.

Finalement nous ferons une analyse générale des principales thématiques rencontrées lors des situations cliniques et nous essayerons de faire une proposition de travail comme résultat de cette recherche.

# 1. Enjeux dans les rencontres cliniques

## *Les transferts multilatéraux*

Le travail de recherche que nous avons accompli a été constamment traversé dans toutes ses étapes par le mouvement transférentiel de la part des chercheurs et des acteurs. Nous croyons nécessaire d'ouvrir une espace d'analyse pour parler de la place des chercheurs par rapport à tout le processus de travail pendant ces quatre années et les liens transférentiels qui ont été créés. Le processus de travail, la difficulté des relations avec les acteurs et la construction des espaces avec les institutions ont déjà été traités dans les chapitres précédents. Nous n'allons donc pas retravailler ces aspects. Par contre, le fait de pouvoir parler des divers liens, constructions et places que nous avons eus tout au long de la recherche peut nous aider à comprendre un aspect fondamental pour la construction du travail : la place qu'a eue le transfert dans cette recherche.

En prenant en compte la formation clinique-thérapeutique du chercheur responsable du terrain (clinicienne et psychanalyste-enfants) et les expériences précédentes dans des projets sociaux dans le cadre de la santé mentale en Équateur et en Belgique, les questions par rapport à la problématique du travail des enfants étaient dans la ligne de cette formation et de ces expériences. Cependant, il y avait à prendre en compte, bien que nous comptions avec une expérience de clinicien, le fait que les domaines *de la recherche* et du *travail des enfants* étaient nouveaux pour nous.

Faire le pas de la clinique à la recherche fut un aspect que nous avons dû gérer tout au long de ces quatre années, avec les questionnements internes et externes sur le plan de la rigueur : une cohabitation est-elle possible entre la place de chercheur et celle de clinicienne ? Comment nous positionner éthiquement face à nos patients : comme clinicienne ou comme chercheuse ? Cette différentiation n'est pas facile et est source de certaines controverses, Daniel Widlöcher (1986) soutient que ces deux places doivent être occupées par deux personnes différentes ou par la même personne mais en des moments différents. Nous

sommes d'accord avec cette position : les entretiens cliniques (traversés par le transfert et comportant des éléments comme l'écoute, le travail sur la parole et la présence d'un sujet supposé savoir) impliquent pour le clinicien la nécessité de faire partie du processus tandis que la recherche exige une certaine prise de distance de ce qu'on étudie pour pouvoir élaborer à partir de données spécifiques. Dans le travail que nous avons réalisé, il y a eu une séparation au niveau de la temporalité et de l'espace où se déroulaient les activités : en Équateur se déroulait le travail clinique et en Belgique le travail d'analyse. Cette division en temps et en espaces nous a permis de faire la différence entre la clinique et la recherche malgré la difficulté du mouvement entre les deux. Difficulté au niveau du passage du travail à l'intérieur des cas cliniques (comme clinicien) et ensuite de réflexion et d'analyse de ces cas sous une autre optique (celle de la recherche). Cette séparation a pu se faire plus facilement lors des derniers 15 mois de la recherche où le travail des chercheurs a été entièrement consacré au développement et à l'élaboration de cette thèse.

Pour Danielle Bastien la recherche clinique est celle qui est traversée par le transfert :

> Une recherche clinique est à entendre d'abord comme une recherche qui ne peut se concevoir que « sous transfert » (…). La question transférentielle et contre-transférentielle ayant guidé non seulement la mise en place des entretiens de recherche, mais constituant également un des axes importants de la construction de l'objet de recherche dans l'acte interprétatif (2002, p. 105).

Nous sommes convaincues que le transfert a pris une place fondamentale dans la construction de ce travail : transfert entre les chercheurs et les institutions, les intervenants, les enfants, les parents, mais aussi transfert des chercheurs face au projet même et à la problématique traitée. Cet aspect nous l'avons déjà développé dans les pages précédentes.

La problématique du travail des enfants, pour sa part, comportait aussi des aspects inconnus pour nous : la problématique en soi et ainsi que celle des institutions socio-éducatives et financières comme partenaires du travail. Notre position face au travail des enfants a été claire dès le début : nous n'en avions aucune. Notre éthique de travail par rapport à cela a été la suivante : nous faisions le pari d'offrir un espace d'écoute et d'accompagnement aux enfants et aux familles du DYA et du PMT par rapport à leurs souffrances, leurs questionnements ou simplement les paroles qu'ils avaient à nous dire. Notre position a toujours été de refuser de prendre une place en accord avec la logique institutionnelle du soin de l'enfant victime, ou de faire un étiquetage de la population avec laquelle nous travaillions. Nous ne voyions pas ces enfants comme des enfants « victimes », « de la rue », ou « exploités » ; non, nous croyions que si dès le départ nous pouvions leur donner une place d'enfants (ou d'adultes dans le cas des parents) qui ont quelque chose à nous dire, avec un discours écouté par un autre, il pouvait y avoir un mouvement vers une ouverture, vers la recherche d'une place autre où un changement serait possible, changement au niveau de leur propre positionnement face aux autres et face à eux-mêmes.

Notre travail avec les institutions fut aussi un processus complexe, comme nous l'avons déjà évoqué dans tous les chapitres précédents. Les institutions (PMT et DYA) ont été présentes dans tout le processus du travail tout au long de ces quatre années. Depuis le début, nous étions consciente que notre place était très particulière face aux institutions: d'une place imposée nous sommes passée à une place de co-construction. Ce chemin a pris du temps et a parfois a été très délicat. Nous nous sommes rendu compte que, dans un premier moment, une relation continue à travers des réunions avec les cadres était indispensable pour qu'un lien puisse se créer. Une fois que des liens ont commencé à se tisser, le passage des cadres aux intervenants devenait plus souple, plus facile à faire. Cependant le travail à faire au niveau des équipes locales (promoteurs/médiateurs) exigeait aussi que des relations se créent, que des liens se tissent et ces liens devenaient fondamentaux au moment de mettre en place les

dispositifs de travail. Sans que des liens de transfert se créent, notre travail n'aurait pas pu se construire à plusieurs.

Mais que voulons-nous dire par transfert avec les institutions ? Quel a été notre positionnement face au travail institutionnel ? Le transfert passait d'une attente, par les cadres et intervenants du terrain face à notre travail, de solutions claires à leurs problèmes à une co-construction. Une place d'expert nous était assignée dès notre arrivée. Un passage du désenchantement des experts à un travail à plusieurs prenait place, mais ce mouvement était compliqué. Les intervenants qui avaient un savoir de terrain avaient du mal à accepter que nous ne leur apportions pas de réponse directe à leurs questions. Pour nous, le fait de nous dérober de la place du savoir (qui nous était précieuse et utile dans certaines situations non cliniques[60]) n'était pas facile non plus, il fallait pousser pour essayer de quitter cette position et inventer une autre place dans la relation transférentielle. Nous sommes une équipe de cliniciens et le travail avec les institutions socio-éducatives nous a coûté et nous coûte toujours : la logique du travail, les attentes, l'organisation interne, les résultats, etc. sont des aspects qui nous obligent constamment à essayer de nous réinventer dans nos liens mutuels, liens de travail qui vont plus loin que ça, liens qui montrent la complexité de la relation humaine.

L'institution, et plus précisément la relation transférentielle avec elle, nous a emmenée directement vers les enfants et les familles. Les premiers contacts étaient fondamentaux pour le tissage de liens, et en même temps, la présence, les mots et la façon des intervenants de les présenter aux psychologues, étaient déterminants pour notre relation future avec la population. Le travail des intervenants les mettait dans une position de passeurs : dans certains cas, sur base de la relation des intervenants envers les enfants et les parents, un passage vers nous avait lieu à travers des présentations (au travers du discours des intervenants) ; dans d'autres cas, le passage venait aussi de l'institutionnel (le centre, les locaux) et les enfants s'approchaient seuls en amenant une demande individuelle et, dans d'autres cas encore, ce passage ne fut pas évident[61]. La relation avec les parents a fait aussi partie de ce mouvement de passage : les parents venaient soit via les intervenants, soit via leurs propres enfants, passage fondamental pour qu'un travail au niveau familial puisse se faire. Donc, cette construction des liens transférentiels se tissait sur la base initiale du transfert avec les intervenants du terrain.

Notre position face aux parents se situait sur le même registre que celle que nous avions avec les enfants : nous n'avions pas de position prédéterminée ; cet aspect était essentiel pour pouvoir proposer un travail éthique. La position que les institutions donnaient aux parents était basée sur l'idée de les responsabiliser directement par rapport au style de vie de leurs enfants : ils étaient les coupables de ce qui leur arrivait, c'était à cause d'eux que les enfants étaient dans la rue en train de travailler. Nous sommes convaincue qu'il est nécessaire, pour travailler avec les parents, de laisser de côté l'idée de culpabiliser les adultes pour la situation des enfants (même s'il y a une responsabilité légale, psychologique et affective implicite et explicite de ces premiers envers les deuxièmes). La grande majorité des parents avec qui nous avons travaillé avaient aussi des vécus de vie difficiles, douloureux et parfois traumatiques et leur réalité actuelle n'avait pas changé énormément avec le temps. Nous avons rencontré des adultes en souffrance aussi, des adultes qui pouvaient parler de leurs enfants et qui montraient qu'une relation s'était tissée entre eux et leurs enfants ;

---

[60] Nous pensons par exemple à l'ETIN, au moment de travailler avec plusieurs institutions locales.

[61] Il y a des enfants qui ne font partie d'aucun dispositif psychologique. Nous croyons qu'il y aussi un lien avec eux mais nous ne pouvons pas rendre compte de la nature de ceci.

malheureusement le type de tissage était aussi difficile, compliqué et parfois douloureux. Ces adultes avaient tendance à répéter avec leurs enfants ce qu'ils avaient vécu avant, c'était leur réalité et ce style de vie était dans la normalité (extrême pauvreté, travail des enfants, difficulté au niveau de liens, etc.). Tous ces phénomènes étaient considérés comme normaux et, malgré leur souffrance, étaient devenus tolérables.

Donc pour nous, il n'était pas question d'aller dans le registre de la culpabilité mais au contraire, le fait que ces parents trouvaient, certains pour la première fois dans leur vie, quelqu'un qui puisse écouter à partir de leur place de parents, sans les disqualifier, les attaquer ou les critiquer était déjà beaucoup. Pour nous aussi, le fait que quelque chose puisse s'ouvrir pour ces parents était aussi un pas énorme.

Finalement notre position face aux cas cliniques que nous allons présenter dans cette thèse est passée aussi par un processus et certains mouvements nécessaires. Les premières rencontres qui ont eu lieu avec les enfants et les parents n'ont pas eu un caractère d'entretien de recherche et n'ont pas été basées sur des protocoles de recherche préconçus. Notre place était du côté de la clinique et ces rencontres étaient pensées selon une logique d'entretien clinique et nous avons travaillé comme dans des séances de psychothérapie de base psychanalytique. Une fois cette première période terminée, est arrivé un deuxième temps où nous avons dû abandonner la place de clinicien et prendre la place de chercheur. Nous avons repris les dossiers des cas travaillés pendant la première année, nous avons sélectionné des cas sur base des critères spécifiques de la recherche et nous avons commencé l'analyse et la rédaction des cas choisis. Bien que ce travail ait été réfléchi, organisé et fait dans une logique déterminée, il ne faut pas oublier que tous les cas ont été traversés par le transfert, pour avoir été travaillé à l'origine dans un espace clinique psychanalytique.

Transfert qui a été présent depuis le début du travail de la recherche et qui a influencé (consciemment et inconsciemment) le choix des cas et le travail postérieur. Et transfert que nous avons vécu de manière plus forte lors de la rédaction des cas et de leur relecture. C'est à ce moment-là qu'un phénomène intéressant est apparu : c'est au moment de la relecture des sept cas cliniques que le chercheur a pu voir les situations à partir d'une optique différente et a même eu conscience de l'énorme difficulté que tous ces enfants et familles traversent dans leur vie quotidienne. Nous n'avons pas eu du mal à travailler directement avec eux, ni à rédiger les cas cliniques, mais le moment de la relecture des cas a été une étape douloureuse où certains contenus sont apparus de façon plus claire qu'avant. Dans ce processus, les commentaires et observations de la part du comité d'encadrement de la thèse ont prit un rôle de supervision clinique où le chercheur a pu s'appuyer et sont devenus essentiels pour la partie portant sur l'analyse clinique des cas.

C'est justement dans les cas cliniques et dans les analyses postérieures de chaque cas qu'il est possible de voir le rôle qu'ont pris les interventions, les gestes et les actes du chercheur. Cette recherche s'est construite dans un mouvement où le lien humain est reconnu : nous sommes conscientes de l'importance du transfert comme base pour la construction de ce travail, transfert de la part des acteurs envers les chercheurs et da la part des chercheurs envers les acteurs. Nous sommes conscientes de l'énorme difficulté que ceci implique et de la nécessité de pouvoir compter sur des bases éthiques nécessaires qui guident le travail à accomplir. La théorie psychanalytique avec son cadre éthique nous a guidée dans notre parcours. Nous allons maintenant présenter le cadre dans lequel nous avons travaillé la partie clinique de cette thèse, c'est-a-dire, les cas cliniques.

## *Une position psychanalytique dans le champ social*

Depuis le début de ce projet nous avons choisi la psychanalyse comme fil théorique conducteur qui nous a aidée à réfléchir, construire et analyser notre travail. Cependant, ce dernier a été constamment mis à l'épreuve par les autres discours qui font partie des institutions avec qui nous travaillons. Quelle a été notre position face aux discours (parfois très opposés à une logique psychanalytique) des autres acteurs de ce projet ? Il nous a fallu écouter d'abord pour ensuite essayer que les discours puissent se rencontrer. Il ne fallait pas s'enfermer dans la logique d'une rencontre impossible, bien au contraire nous avons toujours soutenu une ligne d'une rencontre possible, d'une possibilité de la co-construction.

La nécessité d'entendre les demandes à travers les divers discours, pour ensuite essayer d'élaborer avec les acteurs eux-mêmes les attentes qui étaient en jeu, est devenue essentielle pour le déroulement du travail. Nous nous sommes retrouvée face à plusieurs discours, chacun avec ses propres particularités et demandes. Notre travail est né à partir d'une demande directe par rapport à une problématique concrète : les difficultés d'ordre psychologique des enfants et des familles du DYA et PMT étaient un problème pour Proniño et ils demandaient un projet pour travailler avec cette population. Les conditions étaient aussi très concrètes : le temps prévu d'intervention était d'une année avec la possibilité de renouvellement après une évaluation ; ils avaient besoin de résultats qui démontrent l'efficacité du travail à la fin de l'année. Quelle place a pris cette demande dans notre logique de travail psychanalytique? La différence entre les deux discours était évidente : Proniño allait du côté du concret et de la réponse immédiate face au problème posé, nous, par contre, essayions de prendre cette demande à partir d'une logique de construction commune avec les autres intervenants. Nous pourrions dire, en utilisant des formules, que la demande de Proniño allait dans la logique suivante : problème = réponse = solution, tandis que notre proposition allait dans le sens : parole+écoute+temporalité+analyse = pertinence ou reformulation de la demande. D'abord le fait de ne pas donner une réponse-solution immédiate à la demande nous a permis d'élaborer et d'ouvrir cette demande à d'autres champs, de réfléchir et de construire à plusieurs et ensuite, en nous appuyant sur quelques éléments de la psychanalyse, nous avons pu initier le travail de recherche.

Vu la construction du projet de travail et les particularités rencontrées dans ce parcours, cette thèse reflète les deux chemins qui nous avons dû prendre pour nous guider dans notre travail : la psychanalyse et la sociologie. Notre approche des sciences sociales a été un pas obligé pour essayer de comprendre le travail de terrain et ses implications à divers niveaux. L'utilisation de la recherche-action comme méthode de travail, les différences culturelles, la construction d'une intervention sur place et les relations interinstitutionnelles, entre autres, nous ont amenée à trouver d'autres appuis dans la sociologie. Témoin de cette démarche, le processus de construction du travail décrit et analysé dans les quatre premiers chapitres de cette thèse. G. Delaisi de Perseval (cité par D. Bastien, 2002, p. 56) parle de la place particulière que prend le chercheur dans cette relation entre la psychanalyse et les sciences sociales dans la recherche :

> Ma méthode de travail – celle de l'ethnologie combinée à celle du psychanalyste - se situe à mi-chemin entre « l'observation participante (outil de l'ethnologue) et l'écoute bienveillante (outil du psychanalyste). Cette approche possède une caractéristique essentielle qui est de reconnaître l'implication de l'observateur dans l'objet observé.

Cette combinaison entre l'observation participante et l'écoute psychanalytique, dont parle G. Delaisi de Perseval, reflète justement notre travail dans ce projet. Nous avons fait partie de la construction de travail sur le terrain et nous avons contribué à sa création. Notre présence n'est pas restée distante ou hors du terrain, au contraire, notre présence dans ce

travail a exigé de façon constante la nécessité de créer des liens avec les autres acteurs du projet.

Bien que nous ayons utilisé la sociologie comme appui pour les analyses du travail de terrain et dans la démarche de la recherche-action, notre fil conducteur durant toute notre démarche est resté la psychanalyse. Pour cela, nous avons approché certains auteurs et théories psychanalytiques qui nous ont servi d'appui pour la réalisation des analyses cliniques.

Etant donné notre formation en psychothérapie psychanalytique avec les enfants, trois auteurs ont été choisis : Donald Winnicott, Françoise Dolto et Jaques Lacan. Les concepts de D. Winnicott sur la transitionnalité, la mère suffisamment bonne, le self, le faux-self et le setting vont nous servir de base pour les analyses individuelles des cas cliniques. Françoise Dolto va être présente par son travail en rapport avec la psychanalyse hors les murs, la création de la Maison Verte et la proposition d'un travail préventif au niveau des liens parents-enfants. Nous allons emprunter aussi des concepts de Jaques Lacan, notamment ses élaborations par rapport au père et ses trois registres et la place de la Loi dans la structuration psychique de l'enfant. D'autres auteurs seront aussi présents et viendront appuyer le processus d'analyse, mais toujours dans la même logique psychanalytique.

Dans notre démarche de recherche nous avons utilisé comme outils les entretiens cliniques. Qu'implique un entretien clinique ? D. Bastien (2002) parle de deux dimensions fondamentales dans ce type d'entretien : une première dimension qui implique l'existence d'une parole énoncée par un sujet et adressée à quelqu'un supposé pouvoir l'entendre ; et une seconde dimension qui est la présence indispensable, lors de l'entretien, de quelqu'un à qui est adressée cette parole. Lors des séances cliniques avec les enfants et les parents, nous avons essayé que ces deux notions soit présentes dans le travail, notions parfois compliquées à utiliser, mais indispensables pour pouvoir créer un véritable espace d'écoute et de construction.

Nous avons déjà traité l'éthique depuis le champ de la recherche-action, mais nous croyons aussi important de toucher à cet aspect dans notre recherche clinique. Dans ce champ, nous nous sommes appuyée sur une éthique psychanalytique. Comme le lecteur l'aura découvert aux pages précédentes, la grande majorité de nos actions et activités a été réfléchie et élaborée sur base de la psychanalyse. Notre position face à l'éducation, à la pédagogie, aux discours du bonheur, à la prévention traditionnelle, entre autres, a été guidée par des notions psychanalytiques où est fait le pari d'un surgissement du sujet chez l'autre. Notre position ne s'est pas limitée à un cadre de travail précis, au contraire le travail a impliqué toute une série d'adaptations et et de mouvements. Cependant certains aspects sont restés constants et nous ont servi de vrai cadre pour notre travail. Parmi les éléments qui sont restés constants tout au long de notre travail, nous voudrions en énoncer trois : notre position face aux autres (acteurs – institutions), l'écoute-accompagnement et le respect du secret professionnel.

Notre *position face aux autres* impliquait une position de respect et de non-savoir, impliquait l'offre d'un espace à proposer à l'autre où il puisse se découvrir. Nous essayions de nous démarquer de la position d'expert dans laquelle nous étions mise pour pouvoir trouver une ouverture qui puisse nous permettre la proposition d'un travail à plusieurs, c'est-à-dire, un mouvement de co-construction. Passer de la place d'expert à une place « autre » n'était pas un mouvement facile à faire, prenait du temps et nécessitait un encadrement constant. Pour les institutions, intervenants, enfants et parents, il était important d'avoir une présence de « sujet supposé savoir » qu'il a fallu travailler au fur et à mesure que le travail se déroulait, pour passer ainsi du savoir d'expert à une place d'accompagnant (de la parole, des mots) pour qu'une ouverture se fasse.

*L'écoute et l'accompagnement* que nous proposons dérivent de la règle fondamentale de la psychanalyse : l'association libre. Sur base de la position de non-savoir, que nous avons expliquée auparavant, nous essayons de proposer aux autres un espace où la parole puisse apparaître, être écoutée, accompagnée et élaborée. L'écoute et l'accompagnement vont de pair avec cette position, elles se complètent et se construisent mutuellement. Ces deux éléments sont fondamentaux dans la construction des entretiens cliniques.

Finalement le *respect du secret professionnel* a été aussi un élément fondateur de notre éthique, un des plus difficiles à gérer et qui a été plusieurs fois mis à l'épreuve. Questionné par les intervenants (qui voulaient tout savoir sur les processus individuels avec les enfants et familles) et mis a l'épreuve par les enfants (qui testent la véracité du secret face aux intervenants), le secret professionnel a été un élément qui a dû être aussi travaillé avec les intervenants du terrain. Travail qui est passé d'un aspect difficile entre psychologues et intervenants à un élément considéré comme essentiel dans la relation de travail et devant en même temps être respecté.

Dans l'écriture même et la présentation des cas cliniques, d'autres éléments d'ordre éthique sont apparus : la confidentialité des acteurs et la façon de gérer (ou non) un protocole de recherche. Au niveau de la confidentialité, tous les noms des personnes qui sont intervenues d'une façon ou d'une autre dans les cas cliniques ont été changés. Les noms des institutions et des villes n'ont pas été changés pour que le lecteur puisse avoir des repères sur le plan des différences culturelles entre les différents endroits et les différences méthodologiques entre les institutions. Quant à avoir ou pas un protocole de recherche, ceci n'a pas été pensé au début du travail. Comme nous l'avons déjà indiqué, le travail s'est déroulé sur le terrain selon les demandes formulées. Donc, une élaboration préalable d'un protocole fixe ou déterminé n'a pas eu lieu parce que nous ne savions pas ce que nous allions rencontrer vraiment sur le terrain. Nous avions une idée générale et la méthodologie de base que nous avions construite pendant les premiers six mois constituait notre seul repère à ce moment-là ; le reste des éléments se sont construits au cœur même de la recherche-action. Nous pouvons dire que notre protocole initial de recherche a été construit pendant les premiers six mois du travail et a été suffisamment adéquat pour pouvoir nous permettre de continuer et de construire la recherche dans l'action.

Les données relatives aux entretiens cliniques ont été disposées dans des dossiers individuels où chaque entretien était transcrit. Cela comprenait l'écriture de certains moments des séances, certains commentaires et observations du psychologue et le protocole des résultats de l'outil cognitif (s'il y en avait un). C'est à partir de l'information trouvée dans ces dossiers, d'un travail d'analyse individuelle par le chercheur et d'un travail collectif à la manière des supervisions (avec commentaires et observations pour chaque cas clinique par l'équipe de coordination de la recherche) que les cas cliniques ont pris forme. Notre objectif n'était pas de récolter la plus grande quantité possible d'informations de chaque situation, mais de pouvoir construire et transmettre des cas cliniques qui puissent montrer au lecteur certains éléments survenus pendant le travail, en sachant qu'il y aurait toujours une perte dans la transmission et sans oublier que tous les cas ont été traversés par le transfert (sur place et dans l'écriture). Danielle Bastien parle de la perte d'information dans la recherche clinique :

> Dans une recherche clinique il ne sera pas question en effet de réduire au minimum la perte d'information due aux sauts sémantiques, mais au contraire d'intégrer le mouvement analogique tout comme le mouvement transfero, contre-transférentiel comme consubstantiels d'une recherche clinique, au sens où ils permettent de mettre en évidence les dimensions inconscientes repérables dans la question étudiée (2002, p. 63-34)

Le lecteur trouvera pour chaque cas clinique deux parties : l'une qui décrit le cas lui-même et l'autre en italique qui reprend les commentaires et les observations du clinicien au cours de la séance. Ces deux parties montrent que le mouvement de transfert a été présent dès le début dans chaque processus.

Selon D. Widlöcher, « Ce qui est en jeu dans l'entretien de recherche n'est pas tant la description des pensées de l'interviewé, mais l'expression langagière de l'acte de pensée » (1995, p.12). Nous sommes convaincue de ceci et, dans la partie relative à la description même du cas, nous allons trouver des phrases qui ont été soulignées ou transcrites directement en espagnol. Nous avons cru important de faire ressortir certaines paroles qui, au moment de l'entretien, ont eu leur force et dont nous nous sommes rendu compte ensuite de leur importance.

## *La question des langues : aléas de l'écriture, de la traduction, de la transmission.*

Cette thèse a été traversée par deux langues : l'espagnol et le français. La particularité du travail effectué est que ces deux langues n'ont pas été travaillées en même temps et ont, au contraire, été utilisées séparément. L'espagnol a été utilisé dans le travail de terrain avec les institutions, les intervenants, les stagiaires, les enfants et les familles. Le français a été la langue de l'élaboration théorique de la recherche et de la rédaction de la thèse.

Nous croyons nécessaire de faire la différentiation entre ces deux langues, car chacune a pris une place et un sens particuliers à l'intérieur du travail. A cet égard, nous allons prendre comme base deux concepts travaillés sous l'angle psychanalytique : la langue maternelle et la langue de la culture.

Selon Nazir Hamad (2004), la langue maternelle va du côté de l'aliénation : « (…) une langue est un discours commun à tous ceux qui la parlent, mais une langue est maternelle quand elle aliène le sujet et tend à l'objectiver dans le discours de ses semblables » (p. 91). Il s'agit d'un processus qui se trouve du côté de la mère et de l'enfant et qui vient donner un sens autre (pas uniquement au niveau de la compréhension) aux mots, phrases et gestes entendus et utilisés pendant cette période d'aliénation. Nous pourrions dire que, dans cette recherche, la langue maternelle est l'espagnol, c'est la langue des chercheurs et acteurs du terrain, c'est la langue utilisée par les patients, par les enfants, par les familles. C'est la langue à travers laquelle les souffrances, les symptômes, les difficultés, le transfert et les liens sont apparus et ont été transmis.

La langue de la culture peut différer de la langue maternelle et est celle qui est parlée par une société déterminée. La langue de la culture, dans ce travail, nous préférons l'appeler plutôt « langue de formation ». Pourquoi ? Car le français est la langue de formation clinique du chercheur, c'est la langue à travers laquelle la psychanalyse, l'élaboration clinique, la profession ont été approchées. La langue de formation nous a permis de mettre un espace entre la recherche et le travail de terrain, langue qui nous a prêté ses mots pour l'élaboration des analyses cliniques, langue que nous avons utilisée pour essayer de comprendre notre travail et son intérêt.

Nazir explique que, pour les migrants, dans le passage de la langue maternelle à la langue de la culture, il est nécessaire de faire un certain renoncement à la première : « On y renonce de toute façon, au profit de la langue de l'apprentissage scolaire et du discours commun » (2004, p. 198). Nous croyons que le même processus a pris place dans le travail de passage entre les deux langues à l'intérieur de cette recherche. Les mots utilisés durant les six

premiers mois de la construction de la recherche en Belgique[62] ont été pensés, construits et élaborés en français (à tel point que le mot « dispositif » est passé tel quel en espagnol : nous avons vu au Chap. VII ses conséquences). Sur cette base, la construction du travail de terrain a pris place pour être ensuite à nouveau analysé et pensé en français (lors des allers-et-retours du chercheur entre l'Équateur et la Belgique). Ce passage continu entre le français et l'espagnol a été présent durant ces quatre années et bien que ces langues aient été parlées de façon séparée (l'espagnol en Équateur et le français en Belgique), il y a eu un lien constant entre elles et c'est grâce à l'apport de ces deux langues que la recherche-action a pu se construire.

Comme nous l'avons déjà dit, le français est devenu la langue de la psychanalyse, de la psychothérapie, de la santé mentale, des analyses, de la rédaction de la thèse. L'espagnol était la langue maternelle où les rencontres prenaient place. C'est à travers l'espagnol que le transfert est intervenu par des phrases, des mots qui avaient toute leur force dans cette langue et qui, une fois traduits, perdaient leur puissance, leur impact. Pour cette raison, traduire mot à mot ce qui a été dit de l'espagnol au français est devenu impossible pour nous. Le lecteur verra que nous avons choisi quelques phrases en espagnol et que nous les avions transcrits dans la même langue, car nous croyons que la force, l'impact des mots dits se perdaient dans la traduction. Nous avons privilégié le travail de traduction au travail de transcription, c'est-à-dire que nous avons essayé de transmettre au français le sens, la logique de ce qui a été travaillé en espagnol, avec évidement des limites. Nazir Hamad parle de ce travail de recherche d'une correspondance de sens dans la parole et de la façon dont cela aide à toucher un peu du refoulé : « il s'agit d'un chiffrage qui se fait lettre pour lettre, mobilisant les signifiants de l'autre langue, non pas dans une correspondance de sens, mais dans une démarche inconsciente qui tend à lever un tant soit peu le voile sur le refoulé » (2004, p. 111). Ce dévoilement partiel du refoulé a été présent dans notre travail au moment de l'écriture des cas ; c'est à travers la rédaction et la structuration des situations cliniques que les observations sont apparues et que les analyses ont pris forme.

La traduction nous a paru compliquée sur le plan de la culture. Bien que la question de la traduction des mots nous ait posé quelques problèmes, la traduction des gestes et coutumes était aussi difficile. Il fallait essayer de traduire des actes, des paroles, des mots, du travail fait sur le terrain à une autre dimension : celui de l'analyse. Les lecteurs de cette thèse seront, dans leur majorité, d'origine européenne et le travail a eu lieu dans un contexte éloigné et très différent du leur, l'Amérique du Sud, et avec une population très particulière. Comment pouvoir transmettre à leur juste mesure, à un public si différent de cette réalité quotidienne, les gestes, les mots, les phrases prononcées ? M-C Laznick parle de ce travail de traduction des gestes et actes posés dans une autre langue et propose la notion de « truchements » :

> Mon travail de traducteur supposait donc une dimension supplémentaire : interpréter à la mère des actes de son fils, afin de lui permettre de sortir de cette situation sans issue. Jaques Hassoun propose une image qui m'avait à l'époque beaucoup intéressée. Il s'agit des truchements, ces hommes qui depuis le Moyen Age avaient pour métier de traduire non seulement la langue mais aussi les actes et les gestes des peuples lointains. Leur rôle était de rendre ceux-ci vraisemblables aux yeux et aux oreilles des Européens qui s'aventuraient en de lointains pèlerinages. Jaques Hassoun souligne que l'activité de truchement ne pouvait se faire qu'au prix d'une certaine provocation, puisqu'il s'agissait d'abord de créer le doute, la surprise chez ces Européens bien assis sur leurs certitudes » (1995, p.26).

Nous croyons que notre travail de traduction ne s'est pas limité à une traduction d'une langue à une autre, mais qu'il est allé plus loin que ça. Comme les truchements à leur époque, il a fallu essayer de traduire gestes, actes, paroles, non seulement des enfants, parents et

[62] Avec l'équipe de coordination de la recherche.

intervenants mais aussi de nous-mêmes. Est-ce qu'il y a un peu de provocation dans les cas clinique écrits ? Nous ne savons pas, mais une chose est claire pour nous : il nous a fallu aller dans la description des détails, et parfois même dans la répétition, pour nous assurer que le lecteur puisse comprendre le contexte, la signification des mots, des gestes et des phrases dites par les acteurs de la recherche.

Une particularité dans ce travail des langues, pour le chercheur, est que nous n'avons pas uniquement dû faire face à ces deux langues, mais que, à l'intérieur du pays, les dialectes de l'espagnol (utilisation de certaines mots, sens des phrases, accent en parlant, etc.) ont été aussi une réalité à prendre en compte. Il nous est arrivé de devoir répéter deux ou trois fois une phrase pour que les gens puissent nous comprendre ou reformuler la phrase avec d'autres mots. De notre côté, ceci nous a obligée aussi à un apprentissage des phrases courantes et des expressions locales.

Dans la logique d'utilisation de plusieurs langues, Nazir Hamad parle des phénomènes qui apparaissent lors de l'utilisation de la langue maternelle et de la langue de la culture :

> Entre la langue maternelle et la langue de la culture, s'instaure une sorte de frontière qui se laisse franchir par deux catégories de passagers : les invités et les clandestins. Les mots et les expressions de la première catégorie sont ceux auxquels on fait appel pour dire et exprimer ce que la langue maternelle n'exprime que de manière insatisfaisante ; les autres s'imposent et nous obligent à les prendre en compte (2004, p. 90).

Durant la rédaction de cette thèse, nous avons dû faire face aux phénomènes dont parle Hamad : les invités et les clandestins. Le travail du terrain a été fait dans notre langue maternelle (l'espagnol) et le travail d'écriture a été fait dans la langue de formation (le français). Nous avons rencontré des difficultés non seulement pour la traduction des mots justes (comme nous venons de le dire auparavant) mais aussi pour trouver, parfois, le bon mot en espagnol pour après le traduire en français lors des analyses. Ces dernières ont été pensées et rédigées en français, utilisant la langue de formation des chercheurs. Et donc les éléments dont parle Hamad, les invités, sont apparus dans certains termes français que nous avons utilisés, qui avaient le sens précis que nous voulions transmettre et dont nous n'avons pas trouvé de correspondance en espagnol. Les clandestins, eux, se sont imposés aussi tout au long de cette thèse, sans même que nous nous rendions compte.

Un dernier aspect à prendre compte est celui de la temporalité. L'écart entre les rencontres avec les enfants et leurs familles et l'écriture des situations cliniques a été de deux ans. Deux années qui nous ont permis de reprendre les cas dans l'après-coup. Le choix et la construction des situations cliniques ont été déterminés par certains éléments que nous avons déjà énoncés (pertinence, nombre des séances, époque du travail, nombre maximum des cas, hypothèses, etc.), mais nous croyons qu'il y a aussi d'autres éléments (plus dans la logique de l'inconscient) qui ont été présents dans ce choix, comme le transfert, la situation particulière de chaque cas et, pourquoi pas ?, les mots et phrases dites en espagnol.

## 2. Les cas cliniques : sélection, description et analyse

> « Qu'est-ce qu'une rencontre ? Il y a une rencontre lorsqu'un sujet se heurte d'une manière fortuite à quelque chose ou à quelqu'un qu'il ne connaît pas. Il y a à la fois de cette dimension du fortuit et de l'étranger. On ne s'y attend pas, et lorsque ça arrive, on n'a pas tout à fait les moyens d'y faire face » (Malengreau, 2006, p. 25).

Dans les pages suivantes nous allons présenter sept rencontres qui ont été choisies parmi plusieurs autres pendant notre travail sur le terrain en Équateur. Des rencontres

uniques, non reproductibles et authentiques : pas parfaites mais humaines. Ces sont des rencontres singulières que nous ne pouvons pas généraliser au reste de la population des Panitas et DYA, mais où nous pouvons par contre remarquer que les changements et le processus de travail intervenu dans ces situations nous montrent une ouverture à d'autres rencontres possibles avec d'autres personnes. Ici nous ne nous trouvons pas dans le registre de la généralisation ni de la reproduction en série, mais bien dans la possibilité de proposer de nouvelles rencontres aux autres enfants, adolescents et familles en suivant la logique du travail proposé.

Chaque situation, dans cette thèse, est différente - nous avons déjà souligné l'importance de leur singularité -, mais en même temps chacune vient nous monter certains aspects que nous avons trouvés dans d'autres situations similaires. Nous pouvons dire alors que les situations sont des cas paradigmatiques dans leur milieu, c'est-à-dire que, bien que ce ne soient pas des situations « reproductibles », nous pouvons trouver des similitudes ou des éléments en commun avec d'autres enfants ou familles, d'autres situations.

Ces cas ont été choisis dans un échantillon de 60 cas travaillés pendant la première année du projet. Le choix a été fait en prenant en compte les aspects suivants :

- Nous avons choisi les cas uniquement de la première année car c'est à ce moment-là que nous avons pu réaliser des processus cliniques selon la méthodologie stipulée.
- Pour établir le choix, nous avons créé un tableau contenant les cas travaillés et les variables qui faisaient référence aux thématiques proposées lors de la construction des hypothèses. Sur base de cette information, la sélection des diverses situations est devenue plus claire.
- De ce processus, 17 cas ont été retenus. Imaginer utiliser une telle quantité de cas n'était pas possible, et une nouvelle sélection a été mise en place et sept cas ont été retenus. Ce choix a été fait sur base des situations les plus représentatives par rapport à l'échantillon.

Les sept cas cliniques ont été choisis parmi les enfants et les familles que nous avions rencontrés pendant la première année du travail à Manta, à Quito et à Esmeraldas. L'ordre de présentation des cas suit la logique de l'écriture et non pas du temps chronologique du travail. Ce sont tous des enfants âgés de 10 à 14 ans (préadolescents ou adolescents), sauf une adulte. Tous les cas sont issus d'un travail institutionnel soit avec les Panitas ou avec le DYA. Quant au nombre des rencontres individuelles, il est très varié, allant de 2 à 9 séances, l'importance se portant davantage sur le processus d'accompagnement psychologique comme tel que sur le nombre de séances travaillées (Voir le Tableau 3).

**Tableau 3: Cas cliniques**

| PRENOM | ÂGE | VILLE | INSTITUTION | NOMBRE DE SEANCES |
|---|---|---|---|---|
| Xavier | 14 ans | Manta | PMT | 8 |
| José | 12 ans | Manta | DYA | 7 |
| Vanessa | 24 ans | Esmeraldas | DYA | 9 |
| Giovanni | 13 ans | Manta | PMT | 4 |
| Juan | 10 ans | Manta | DYA | 2 |
| María | 14 ans | Quito | PMT | 6 |
| Paulina | 12 ans | Manta | DYA | 6 |

Ces situations ont été toutes travaillées directement par nous et traversées par la dynamique du transfert. Ce sont des cas qui nous ont touchée, avec qui nous avons appris, où nous avons connu des impasses, des cas difficiles et, en même temps, des cas qui nous ont surprise et furent intéressants à bien des égards. Des situations vivantes, réelles, « quotidiennes », dans la dure quotidienneté des enfants qui travaillent et des familles qui les entourent. Ce sont des cas particuliers qui ne se ressemblent pas, mais qui, dans leur contenu, illustrent les différentes problématiques travaillées au sein du projet et qui viennent, d'une façon ou d'une autre, rendre compte de leur réalité quotidienne. Une réalité différente de celle qu'on imagine au travers de la théorie, des codes légaux, des lois, des droits de l'homme.

Toutes les situations *sont caractérisées par certains facteurs qu'elles ont en commun* et que nous avons pris en compte dans notre choix : le travail des enfants, le travail institutionnel, les liens familiaux, le travail dans un ou plusieurs dispositifs psychologiques et l'influence de la culture sur la situation.

Par *travail des enfants*, nous voulons dire que tous les enfants que nous avons rencontrés ont travaillé ou travaillaient encore au moment où les séances cliniques ont eu lieu. A travers cet aspect nous pouvons découvrir la place qu'a pris le travail dans chaque situation, place très variée et unique dans chaque situation.

La place que prend le *travail institutionnel* (du DYA ou Panita) dans la vie de l'enfant et de sa famille est aussi un élément important pour nous. La façon dont les médiateurs ou promoteurs travaillent et interviennent dans une situation vient nous montrer les influences et les répercutions de l'institution dans la vie personnelle et familiale de ces enfants.

Le travail des intervenants est aussi en lien étroit avec le nôtre, celui des psychologues. La façon dont nous avons réussi à travailler ensemble, à co-construire, aura aussi une place dans l'analyse des cas.

Les rencontres avec des mères et pères en souffrance, questionnés ou questionnant, nous ont permis d'ouvrir un élément important dans le travail : *les liens*, les liens parents-enfants, les liens mère-enfants, les liens père-enfants. Des liens dans le tissage desquels on trouve des difficultés, des problèmes, des défaillances. Les liens seront aussi présents pendant tout notre travail : liens avec les intervenants, liens avec les institutions, liens avec la population.

Toutes les situations cliniques que nous allons présenter ont fait partie d'un ou *de plusieurs dispositifs cliniques psychologiques*. Cela viendra nous aider à comprendre la façon dont les enfants, les familles et les intervenants se servent de ces espaces, comment ils les utilisent, leur donnent forme, les construisent.

L'importance *du culturel et du social* est aussi un élément à prendre en compte dans les cas cliniques. Ces enfants et familles ne se trouvent pas seuls, au contraire ils sont entourés et soutenus par des groupes sociaux importants : voisins, famille élargie, collègues de travail, entre autres. Nous serons témoin du poids de la culture et du social dans la vie de ces enfants.

Nous découvrirons aussi à travers ces enfants et leurs familles les *particularités spécifiques* à chaque situation. Des particularités liées à leur situation personnelle, familiale ou encore sociale qui ont eu un rôle important dans le parcours du travail personnel. Nous découvrions alors que, dans chaque situation, on peut trouver une ou deux thématiques particulières qui apparaissent au cours de ces rencontres.

Pour le cas de **Xavie**r, l'adolescent qui tout au long du travail est dans un mouvement d'approche et de recul face « aux gangs », le travail du deuil de la mort de son père, sa place de fils par rapport à sa mère et les questionnements quant à l'adolescence, aux filles et à la sexualité, seront les sujets à travailler dans les divers espaces de travail.

**José**, enfant de la rue « par excellence », nous montre sa quête des liens avec son père et sa recherche des normes et limites externes. Il essaye de se construire malgré la réalité compliquée et douloureuse qui l'entoure.

Le poids des croyances culturelles et leurs influences directes sur les personnes nous est montré par **Vanessa**, la seule adulte dans ce groupe, mais qui a fait partie durant tout sa vie de ce qu'on appelle « les enfants qui travaillent ». Elle viendra aussi nous montrer que, derrière le « travail des enfants », il y a un ensemble humain qui est formé par des voisins, amis, collègues qui font partie de la vie quotidienne des enfants et de leurs familles. Vanessa utilisera l'espace proposé par les psychologues pour essayer d'accepter la mort de son frère et travailler sa propre culpabilité.

Un autre enfant « typiquement de la rue », **Giovanni,** nous montre une autre face derrière Chucky : un enfant préoccupé par sa mère, qui essaye de chercher pour elle un espace d'écoute et de parole et auquel elle se refuse. L'enfant de son côté, ne cesse d'essayer et réessayer un tissage des liens avec elle, sans réponse de sa part.

**Juan** revendique sa place, son identité et son choix de vie. Il essaye de se construire (seul) entouré d'une ambiance défaillante et désastreuse. Juan est un combattant, il ne se laisse pas abattre par les circonstances qu'il trouve sur son chemin, il continue, il bricole, il invente, il imagine…

**María** est une adolescente qui passe du stade d'enfant à celui de l'adolescente au sein du Panita. Elle a suivi toute l'intervention éducative en rapport avec les droits, de même que ses parents. Il n'est pas anodin que justement ce soit María qui vienne questionner ce discours et avec lui, ses parents et une intervenante aussi. Ce questionnement sera déployé dans trois espaces psychologiques différents par les divers acteurs de cette situation.

**Paulina**, une fille qui est positionnée par sa famille, l'institution et par elle-même comme : « victime, différente, cassée » arrive, petit à petit, à s'éloigner de cette place pour trouver celle d'une autre Paulina, fille qui sourit, qui prend le bus seule, qui a des amis à l'école. Comment le changement a-t-il pu intervenir ? Le parcours du travail de Paulina nous montrera les éléments qui ont contribué à ce que le processus qu'elle a entamé puisse se développer et arriver à son terme.

Comme nous l'avons déjà dit, toutes ces rencontres (et encore d'autres) ont été pour nous source d'apprentissages, de surprises et de croissance. Selon Pierre Malengreau (2006) : « une rencontre nous oblige dès lors à avoir recours à des bricolages en tout genre » (p. 30). C'est justement grâce à ces rencontres, surprises et bricolages que notre travail a pris, petit à petit, forme et a pu donner naissance à des espaces d'écoute et d'accompagnement.

## *Description et analyse des sept cas sélectionnés*

Nous allons maintenant présenter les sept cas cliniques choisis pour cette thèse. Chaque cas est composé de quatre parties : le choix du cas, le contexte du cas, le cas et quelques aspects à revoir.

Dans le « choix du cas », on trouvera une courte explication de la raison pour laquelle ce cas a été retenu parmi le reste des situations cliniques, les éléments intéressants et ceux qui peuvent contribuer à la recherche. Dans la partie « le contexte du cas », il y aura une brève explication du cadre dans lequel nous avons pris connaissance de chaque situation ; ceci est important aussi car l'information que le lecteur trouvera sera une aide pour une meilleure compréhension du cas en soi. Dans « le cas clinique » se trouvent intégré les rencontres que nous avons eues, le travail avec les dispositifs cliniques et les différentes activités qui ont fait partie du travail de chaque situation. Et à la fin de chaque cas, il y aura une partie où nous analyserons certains éléments similaires dans tous les cas et d'autres qui seront particuliers à chaque situation.

Une fois que les sept cas auront été présentés, une dernière partie sera exposée pour travailler les thématiques les plus importantes apparues, comme résultat de la présentation des cas. Nous avons, pour des raisons pratiques et d'organisation des données, rassemblé par groupes certaines tendances dans les symptômes ou dans les types de liens que nous avons rencontrés dans les cas cliniques. Nous sommes consciente du danger de la généralisation dans cette situation et ceci constitue simplement un essai de disposition des données pour pouvoir avoir une vision générale des résultats et, sur base de ce travail, avoir la possibilité de tisser un pont entre les éléments résultant de l'analyse des cas et les hypothèses énoncées dans ce travail. Cependant, nous restons dans la logique de la reconnaissance de la singularité de chaque cas et de son importance dans les élaborations cliniques et théoriques.

## *Xavier : « je ne fais pas partie du gang, mais… »*

- Ville : Manta
- Institution : PMT - Centre Panita
- Nom : Xavier
- Âge : 14 ans
- Date du travail : avril- juin 2007

### *Le choix du cas*

Le choix de la situation de Xavier est traversée par plusieurs voies : la place du travail dans la vie du jeune, la particularité du processus de travail psychologique avec un adolescent, la place symbolique des gangs chez certains adolescents et la présence de divers dispositifs de travail psychologique qui viennent contribuer au processus consistant à proposer des espaces tiers aux enfants, parents et intervenants. Tous ces aspects-là sont traversés par le travail avec et dans des institutions socio-éducatives.

Xavier se présente dans l'espace psychologique comme quelqu'un qui traverse un moment compliqué de crise au niveau personnel à cause de la mort de son père. Au fur et à mesure que le travail se développe nous découvrirons certains autres éléments qui viennent compléter cette situation et qui vont apparaître comme des aspects essentiels à travailler avec l'adolescent. La relation entre la mère et son fils va être un des aspects à découvrir durant le travail, ainsi que la façon dont chacun se positionne depuis un lieu très particulier. En lien direct avec ceci, nous trouverons la quête de Xavier d'un certain soutien « tiers » qui se concrétise dans l'appartenance à un gang. Ses allers-retours seront un point important du travail psychologique.

A travers ce cas, nous pouvons observer le fonctionnement des divers dispositifs de travail, ce qui en fait un cas paradigmatique. Xavier, sa mère, les médiatrices, les psychologues, les stagiaires et autres adolescentes, tous seront présents dans le contexte afin de donner un sens aux différentes parties (dispositifs-stratégies) constituant le travail psychologique. Nous verrons le sens que prend chaque dispositif (individuel ou groupal) dans la logique du cas par cas et dans le travail institutionnel aussi.

### *Contexte du cas*

Nous avons entendu parler de Xavier durant une réunion de travail avec les médiatrices du Centre Panita. Elles étaient inquiètes pour lui car, après la mort de son père, depuis deux mois, il n'avait ni pleuré ni dit quoi que ce soit à ce sujet-là. Ces derniers temps, Xavier semblait triste et distant du groupe des enfants et des médiatrices également.

Il habitait avec sa mère et ses frères et sœurs (deux frères et deux sœurs). Il était le deuxième de la fratrie, après son frère aîné âgé de 15 ans et qui fréquentait aussi Panita.

Xavier était arrivé au centre car lui et son frère travaillaient dans des bus comme «cobradores» et avaient abandonné l'école après la mort de leur père.

*Les médiatrices nous semblent inquiètes. Il ne faut pas oublier que les gens de Manabí sont très ouverts et chaleureux, alors le fait que l'enfant soit silencieux et triste, deux mois après la mort de son père, attire leur attention. En écoutant les médiatrices, j'ai l'impression qu'elles occupent une place maternelle par rapport à Xavier ; elles en parlent toutes deux avec le souci de vouloir le protéger et lui éviter la souffrance du deuil.*

*Le travail qu'accomplissent Xavier et son frère est très typique des jeunes du milieu. Dans les bus en Équateur, on trouve deux personnes : le chauffeur qui conduit le bus et le « cobrador » (receveur) qui reçoit l'argent du ticket du voyage. Après quelques années de travail, les receveurs deviennent chauffeurs.*

La mère de Xavier était venue plusieurs fois au centre, après la mort de son mari, pour parler de Xavier avec les médiatrices. Il avait beaucoup changé, il désobéissait, il ne l'écoutait pas, il écoutait de la musique tout le temps, il avait envie de sortir avec ses amis toute la journée et il ne parlait pas de son père. Elle avait peur qu'il « se descarrile » [63]. Les médiatrices nous racontaient aussi que Xavier essayait de prendre la place de « l'homme de la maison » : il travaillait, il ramenait de l'argent et quand sa mère sortait, Xavier ne se montrait pas d'accord, disant qu'elle allait « chercher des hommes ».

La mère savait que nous, les psychologues, allions arriver à Panita, et elle avait demandé aux médiatrices d'inclure Xavier dans le groupe initial de travail.

Suite à la demande de la mère et à l'inquiétude des médiatrices, Xavier a été inclus dans le groupe des enfants avec lesquels nous allions travailler.

*La démarche d'une mère pour demander un travail psychologique est rare dans le milieu où nous travaillons. Normalement, les demandes surgissent au fur et à mesure que les enfants, les parents et intervenants nous connaissent. Qu'une demande puisse se dire, avant même notre arrivée, est exceptionnel.*

## *Le cas*

La première fois que j'ai vu Xavier, c'était à la réunion de présentation du projet aux enfants et parents du Panita. Il restait assis dans un coin de la pièce, ne parlait avec personne mais suivait de son regard la présentation, il bougeait de temps et temps sur sa chaise. Quand la présentation est arrivée à sa fin et que l'espace pour les prises de rendez-vous a été ouvert, Xavier a attendu assis dans un coin de la chambre jusqu'à ce que le reste des participants puissent prendre leur rendez-vous. Quand le reste du groupe s'est dissipé, il s'est approché de moi en demandant un rendez-vous. Nous avons fixé une date et je lui ai tendu un papier sur lequel étaient indiqués la date et l'heure de la première séance.

*Dans l'étape initiale du travail à Manta, nous sommes deux pour travailler, un psychologue homme et une psychologue femme. Les enfants et les parents peuvent rencontrer l'un ou l'autre en fonction de leur préférence. Le choix s'avère intéressant (sur base du désir de chaque patient), à la fin de la journée nous avons un nombre pareil de rendez-vous, lui et moi.*

*Le papier pour noter l'heure et la date des rendez-vous, nous l'inventons sur place et l'appelons « papelito »[64]. Ceci peut apparaitre comme un aide-mémoire pour la population mais il devient de plus en plus important au cours du processus. La trace écrite des rendez-*

[63] Traduction en français : déraillez, sortir du « bon chemin »
[64] Traduction en français : diminutif de « papier » car il est petit.

*vous donne un air plus sérieux au travail proposé et peut prendre une place intéressante au sein du transfert dans plusieurs cas.*

Xavier est arrivé seul à la première séance avec moi, il était souriant et calme. Je lui ai expliqué le cadre du travail et mes jours de permanence au Panita. Il m'a demandé de répéter les dates de ma permanence et s'est assuré que les horaires de son groupe correspondent aux miens. J'ai également abordé la question du secret professionnel et lui ai précisé que tout ce qu'il dirait en séance ne serait pas communiqué. Il était surpris : est-ce que je n'allais pas dire aux médiatrices ce qu'il allait me raconter ? J'ai confirmé le secret professionnel et il l'a accepté mais avec une certaine méfiance.

Je lui ai expliqué que nous allions travailler ensemble pendant quelques séances et qu'après il pourrait décider soit de continuer avec quelqu'un d'autre, soit d'arrêter le travail. Il était d'accord.

*Les enfants des Panitas peuvent choisir de venir seuls ou accompagnés aux séances individuelles, Cependant, nous les prévenons de la nécessité de rencontrer à un moment ou à un autre leurs parents. Ce choix (venir seul ou accompagné) nous donne des pistes par rapport à l'enfant, la famille et leur dynamique.*

*Je suis surprise par la méfiance de Xavier face au secret, mais c'est un adolescent qui vient d'un milieu difficile et nous pouvons nous demander comment ont été construit ses premiers liens et comment il les construit aujourd'hui … Avec méfiance ? A-t-il trouvé un espace ou une personne en qui il peut avoir confiance? En tout cas l'aspect du secret professionnel est très délicat à gérer dans tous les Panitas. Nous apprenons que travailler avec les enfants et les médiateurs en gardant le secret professionnel, n'est parfois pas très évident au niveau du transfert (transfert avec les enfants-transfert avec les médiateurs).*

Xavier a parlé de sa maison, et dit que sa mère se plaignait constamment de son caractère. « Elle dit que j'ai changé, mais c'est plutôt elle qui a changé depuis la mort de mon père » disait-il.

La mère n'aimait pas ses amis. Selon elle, tous étaient dangereux et faisaient partie des gangs. Xavier disait : « mais mes amis ne sont pas comme ça …bon peut être quelques uns, mais pas moi, ***je ne fais pas partie des gangs.*** Elle dit aussi que je prends de la drogue et ça je ne fais pas non plus ».

*Xavier parle des changements, changements qui commencent à partir de la mort du père : changements de son côté et du côté de la mère. Il amène le discours de la mère et la façon dont elle voit son fils et ses peurs par rapport à lui. « Les gangs » est une de ses peurs, lui la rassure… il en connaît mais il n'est pas dedans. J'ai l'impression qu'il est du côté de « ce qu'il faut dire…ce qui est correct ». Quand il parle des gangs, j'écoute mais ne dis rien.*

Xavier énonçait la mort de son père, il était mort d'une tumeur au cerveau. « Je n'ai pas pu lui dire au revoir et ça me tracasse …. lui et moi on ne s'entendaient pas bien». J'ai demandé pourquoi ; il a répondu: « il n'était pas d'accord avec la boucle d'oreille que j'ai et il n'était pas d'accord non plus que je colore mes cheveux …il me disait : maricón »[65] ; « Je culpabilise pour cela ». Il s'est mis à pleurer à ce moment là ; je suis restée en silence.

*Je suis étonnée qu'il parle de son père, les larmes m'étonnent aussi. Il s'ouvre dans l'espace psychologique par rapport au père. Il ressent de la culpabilité de ne pas avoir pu plaire à son père. Il amène en séance la croyance culturelle du « macho manaba » et laisse sortir sa souffrance. Il ne faut pas oublier que dans cette province, les hommes sont des*

[65] Traduction en français : Pédé

*« machos manabas » : machos car ils ont tous besoin de montrer leur virilité auprès des femmes et des autres ; et manabas car ils sont originaires de la province de Manabí.*

*Xavier et ses amis sont d'une nouvelle génération avec des propositions différentes par rapport aux générations passées. Cela fait impasse. Xavier a, en effet, une boucle d'oreille dans une des ses oreilles et ses cheveux ont des mèches blondes.*

Après un moment j'ai repris le sujet de son père et sa sensation de ne pas eu l'opportunité de lui dire au revoir. Je lui ai demandé : « comment le faire maintenant ? mm… peut-être en allant au cimentière? ». Xavier m'a regardé d'abord intrigué ….et après il a répondu : « non, je suis déjà allé et cela n'a pas marché***… mais je pourrais, peut être, écrire une chanson pour lui*** ».

Le temps de la séance était terminé et il a demandé s'il était possible de revenir la prochaine fois avec sa mère. J'étais d'accord. J'ai écrit, avec lui, une note pour sa mère. Et je lui ai donné le petit papier pour le prochain rendez-vous.

*De la musique ! Elle est présente depuis la première fois que j'ai vu Xavier, au moment d'écouter la demande institutionnelle de la part des médiatrices. Et maintenant il amène la musique comme voie pour dire au revoir à son père.*

*Depuis cette séance, je reste perplexe. Les promotrices disaient que Xavier ne parlait pas de son père et il évoque son père et son chagrin dès la première séance. Il amène aussi les gangs, sa mère et ses questionnements. Cependant une chose est claire, il se met plutôt dans une position « adéquate » (je ne fais rien de « mauvais »)…..*

La séance suivante Xavier et sa maman sont arrivés en séance. Xavier m'a donné le « petit papier » et a ajouté : « je ne l'ai pas oublié, tenez». La mère a commencé à parler. Elle était d'accord qu'il vienne parler avec moi, car elle « ne pouvait plus avec lui ». Madame disait qu'elle était vraiment inquiète pour son fils, il est agressif avec elle et n'obéit pas. Il se bagarre avec ses frères tout le temps. A ce moment-là, Xavier a interrompu sa mère : « mais eux aussi m'embêtent », elle a accepté les mots de son fils et a ajouté que les trois frères se bagarrent tout le temps.

Soudain, Madame a explosé : elle dit qu'elle est « mère et père », depuis la mort de son mari, pour ses 5 enfants et qu'elle n'en peut plus. Elle raconte que Xavier essaye de prendre la place de son mari, face à ses sœurs et face à elle-même. Il essaye de contrôler les sorties de ses sœurs et les amis qu'elles ont. Elles sont embêtées par la conduite de Xavier (ceci est une pratique commune à Manabí, les frères sont « responsables » de leurs sœurs, ils doivent les surveiller lorsque le père est absent). Après la mort de son mari elle a commencé à sortir avec des amis mais Xavier prenait ça très mal. Il croyait qu'elle était en train de sortir avec des hommes, et elle assurait : « pour l'instant je n'ai pas du temps pour penser à ça …. Je dois travailler pour mes enfants ».

*Xavier essaie de prendre la place de « l'homme de la maison »…et est peut-être accompagné par sa mère dans ce fonctionnement. Madame se sent seule, Xavier l'accompagne ainsi que ses sœurs, les femmes sont maintenant sous sa responsabilité. Il essaye de faire « comme » son père : mettre des limites et des règles aux femmes de la maison. Mais cela ne marche pas, parce qu'en même temps, il est soumis à la tutelle de sa mère, il n'est pas son père.*

Sa mère a également énoncé sa préoccupation par rapport à Xavier et la mort de son mari. Elle a également énoncé que son fils n'arrive pas à parler de son père, qu'il ne pleure pas, qu'il ne dit pas un mot à son sujet. Pour elle il est compliqué de parler de ce sujet là.

La séance a prit fin et je lui ai parlé de la possibilité de revenir dans l'espace si c'était nécessaire, ce qu'elle a accepté. Nous avons fixé un prochain rendez-vous avec Xavier, je lui ai donné le petit papier, qu'il l'a accepté.

*Je suis étonnée, Madame et les médiatrices se plaignent du silence de Xavier envers la mort de son père, mais en séance il a parlé. Est-ce que Xavier a trouvé un espace au sein duquel il peut se permettre d'en parler?*

Xavier est arrivé à la troisième séance avec un sourire. Il m'a dit : « j'ai oublié le petit papier…. Est-ce que c'est grave ? », je lui ai répondu que non, que le papier était là pour lui rappeler les rendez-vous, qu'il n'était pas obligé de l'apporter à chaque rendez-vous.

L'adolescent a commencé à parler de sa petite amie, il a rompu avec elle la veille, mais a déjà quelqu'un d'autre aujourd'hui, que pour lui ce n'était pas un problème de changer de copine.

*Xavier arrive a la séance décontracté, il est souriant. L'ambiance est très différente de la séance précédente où il a parlé de son père. Cette fois-ci il rigole, il essaie de monter son côté « macho manaba : je m'en fous des femmes… ». Parler de sa virilité l'amène à son père.*

Il m'a expliqué que quelqu'un qu'il ne connaissait pas voulait se battre avec lui. J'ai demandé à Xavier de m'expliquer comment cela était possible. Il a répondu : « je crois que des amis, qui font partie d'un gang, lui ont parlé de moi en lui disant que je lui en veux, mais cela n'est pas vrai….c'est compliqué à comprendre… les gangs marchent comme ça… ***mais je ne fais pas partie de ce gang***… mais par contre mes amis si. J'en connais des choses, je vais vous expliquer ».

Et Xavier a commencé tout une explication par rapport aux gangs : leur description, leur nombre à Manta, lesquels sont les plus dangereux, comment ils fonctionnent, leurs règles et normes internes, les drogues, et la place des femmes dans les groupes ; toujours en se positionnant comme observateur et disant de temps en temps : « ce sont des choses qu'on m'a racontées, car je ne fais pas partie des gangs ».

*Ceci est la première d'une série de circonstances peu claires que Xavier racontera durant les rencontres avec moi. J'ai l'impression qu'il y a des choses, des détails importants, que Xavier n'explique pas. En tout cas, il parle des normes, règles, limites. Il explique tout un fonctionnement de groupe et montre comment une société doit s'organiser avec des lois et des règlements précis. Il se décrit comme n'appartenant pas aux gangs mais il connait pourtant très bien le fonctionnement de ceux-ci de l'intérieur. Dès lors, où se trouve-t-il ?*

Nous avons terminé la séance et avons fixé un nouveau rendez-vous. Au moment de lui donner le « petit papier », il m'a dit : « Je n'ai pas besoin du papier pour me rappeler de la séance, je serai à l'heure. Mais je voudrais que vous le fassiez quand même, et le gardiez dans mon dossier... Est-ce que c'est possible ? » J'ai dit oui.

*Ceci me surprend, je ne comprends pas la place que tient le papier pour lui. Sa demande me prend à l'improviste mais je ne crois pas rompre le cadre en gardant le papier dans son dossier.*

Xavier est arrivé à la séance suivante à l'heure. Au moment de commencer il m'a demandé : « où est le petit papier ? ». J'ai ouvert son dossier et lui ai montré le papier, il ajoute : « ok, est-ce que c'est possible de continuer à le garder là-dedans ? » J'ai accepté.

*Le petit papier revient…. qu'est-ce que cela signifie ?*

Il était triste. Un adolescent de son quartier s'était pendu, c'était un ami à lui. Tout le quartier était allé à l'enterrement, sa mère aussi. Xavier parlait d'un sentiment de culpabilité : « Mon ex-copine m'a téléphoné en pleurant ; elle dit que je lui manque…. Je suis un salaud…. Je me sens coupable…. J'ai joué avec elle ».

*Un autre décès à part son père. Apparemment, il s'agissait de quelqu'un qui lui était proche…mais Xavier n'en dit pas davantage. Les thèmes se répètent : la mort et la culpabilité.*

Il a parlé de sa mère et a dit qu'il savait qu'elle sortait avec quelqu'un. Elle lui avait avoué : elle sort avec un conducteur de bus. Xavier a expliqué que le problème n'était pas que sa mère soit avec quelqu'un mais que : « elle m'avait dit qu'elle n'allait pas tomber amoureuse d'un chauffeur ».

*Sa mère n'est pas claire non plus. Elle arrive avec un discours à la séance passée : « je n'ai pas de temps pour un homme » et maintenant elle avoue à son fils qu'elle est avec quelqu'un. Comment est-ce que son fils vit tout ceci ? Une chose attire mon attention : son père était conducteur du bus aussi ; Xavier, lui, a travaillé comme receveur et le copain de sa mère est chauffeur. Cette coïncidence ( ?) devient insupportable pour le garçon.*

A ce moment du processus un mois s'était écoulé. C'était le moment où les stagiaires devaient initier leur travail dans le projet. Ceci impliquait qu'il fallait insérer les stagiaires aux séances cliniques des patients. J'ai alors rappelé à Xavier la présence des stagiaires. Est-ce qu'il allait accepter de continuer le travail avec un autre psychologue ? Il m'a répond qu'il allait réfléchir. Nous terminons alors la séance et il me demande de remplir le petit papier et de le garder dans son dossier.

*Ceci est toujours un moment délicat dans le travail clinique lorsqu'on propose de changer de psychologue ou de changer la fréquence des séances. Cependant, la majeure partie des enfants accepte le changement, et nous essayons de trouver les formes le plus adéquates à chaque situation.*

Deux jours après, la mère est venue me voir à l'imprévu. Elle était sortie plus tôt de son travail pour venir me parler.[66] J'étais occupée, et lui ai expliqué que si elle voulait attendre 20 minutes, je pouvais la recevoir et qu'étant donné que je travaillais avec Xavier, je lui raconterais notre rencontre à son fils. Elle était d'accord.

Madame était préoccupée de la réaction de Xavier vis-à-vis de son nouvel ami. Elle a dit : « mais il faut dire qu'il a changé depuis qu'il vient vous voir, il est moins agressif à la maison, il m'écoute, il obéit » et a ajouté : « J'ai appris aussi à lui laisser écouter de la musique, je crois que cela l'aide à soulager son chagrin ».

*Je suis surprise. Elle trouve que Xavier a changé depuis qu'il vient me parler et elle change d'avis par rapport à la musique ! Un sujet qu'elle évoque durant la séance précédente avec son fils, mais que nous n'avons pas travaillé directement. J'ai l'impression que c'est un mouvement un peu rapide de sa part. Est-ce que la mère a pu comprendre la place de la musique dans la vie de son fils ? Ou est-ce un essai pour cette mère de se rapprocher de son fils ?*

Elle explique que, avant la mort de son père, Xavier était son confident : « je lui racontais tous mes soucis, mais maintenant cela a changé… est-ce que ça pourrait le contrarier ? »

---

[66] Ceci c'est une pratique assez fréquente au pays, surtout en province. Les gens sont plus du côté de l'informel, et même s'ils savent qu'on travaille sur rendez-vous, parfois ils arrivent à l'imprévu.

Les changements continuent… cette place de « confident » vient d'apparaître dans le travail psychologique. Ce mouvement, de « confident » à « non confident », a pu aussi bousculer le garçon. En tout cas, ceci questionne Madame.

Madame a parlé de son nouveau compagnon : elle venait d'apprendre qu'il était marié. Elle m'a dit qu'elle avait commencé à sortir avec lui avant la mort de son mari. Elle ne savait pas quoi faire : continuer ou rompre avec lui ? Est-ce qu'il était avec elle à cause de l'héritage que son mari lui a laissé ? (Le père de Xavier a laissé une petite somme d'argent à sa femme). Une fois la séance terminée, elle m'a dit tout en partant qu'elle était contente que Xavier vienne voir une psychologue car elle avait peur qu'il rejoigne les gangs.

*Ici nous voyons que les secrets ou les choses dites « à mi-mot » apparaissent encore. Madame a rassuré Xavier durant la séance passée sur le fait qu'elle n'était avec personne alors que maintenant elle avoue à son fils le contraire.*

*Elle ne se questionne pas par rapport au fait que son compagnon soit marié (peut-être parce que c'est une pratique commune en Manabí ?), mais cela change par rapport à l'argent. Est-ce que cet homme veut l'argent pour son autre femme ?*

Xavier est arrivé au rendez-vous suivant à l'heure. Je lui ai dit que sa mère est passée me voir pour parler de lui, il a répondu que cela ne lui posait aucun problème car il savait que moi je ne pouvais pas dire ce qu'on travaillait aux séances ; il avait déjà vérifié avec les médiatrices (pendant une conversation informelle, une des médiatrices m'a dit: « Xavier m'a demandé si tu nous racontais les séances avec lui…quand je lui ai dit non, il était soulagé. Je ne savais pas que c'était si important pour lui »).

*J'ai l'impression qu'ici quelque chose au niveau du transfert s'est noué. Mais cette construction du transfert a dû passer par « les médiatrices » et la vérification de mes paroles.*

Il me parlait de son père, de la difficulté d'accepter son départ, sa mort. Pour lui, c'était compliqué qu'il soit parti comme ça sans lui dire au revoir (son père était dans un hôpital à Quito, la famille n'a pas pu voyager, seulement la mère). Mais il avait déjà commencé à écrire une chanson. C'était difficile pour lui aussi d'accepter que sa mère soit avec quelqu'un deux mois après la mort de son père. Il pleurait.

*Xavier est en train de parler de son père, sa douleur, sa rage. Je reste là sans dire un mot, je l'écoute, je l'accompagne.*

Avant de mettre fin à la séance, Xavier m'a parlé de la possibilité de travailler avec la stagiaire. Il m'a dit qu'il avait réfléchi et qu'il était d'accord de continuer le travail avec quelqu'un d'autre (normalement nous proposons aux patients deux alternatives: soit le patient continue avec le psychologue, mais on détermine les rencontres : une fois toutes les trois semaines ; soit on fait le relais du travail aux stagiaires). A ce moment là, j'ai appelé la stagiaire et ils ont fait connaissance. Nous avons fixé le prochain rendez-vous, entre elle et lui, en lui expliquant que c'était la séance d'évaluation cognitive.

*Durant le développement du travail, nous nous sommes rendu compte qu'une façon d'introduire les stagiaires au travail en route se faisait au travers de l'outil cognitif. Cela devenait plus souple et moins abrupte pour les enfants. Les activités plutôt ludiques de l'outil cognitif aident au transfert.*

Au début de l'entretien suivant nous étions à trois : Xavier, la stagiaire et moi-même. Je suis restée un moment, la stagiaire a proposé l'outil cognitif à Xavier et je suis partie. Les résultats de Xavier à l'évaluation cognitive sont très bons, aucune difficulté n'a été observée. Une fois l'évaluation terminée ils ont pu continuer la séance en parlant.

Nous nous rencontrons une dernière fois avec Xavier afin de clôturer le processus diagnostique. Il a parlé de ses amis: « il faut que je vous avoue que je vais aux réunions des gangs… ***mais je ne fais pas partie des gangs***, j'y vais juste pour connaître ».

*J'ai l'impression que le processus de changement de psychologue est réussi. Les liens du transfert que Xavier avait envers moi sont passés à la stagiaire ou plutôt, il a créé de nouveaux liens transférentiels avec elle … ou pourrait-on pourrait dire que les liens se sont tissés dans l'espace psychologique plutôt qu'avec une personne déterminée ?*

*L'adolescent insiste pour amener le sujet des gangs aux séances. Moi, j'écoute mais je reste silencieuse, j'essaie de me décaler du discours des autres : mère, médiatrices, école. Faut-il intervenir?*

Xavier parle de sa mère : « elle dit que je vais mieux depuis que je viens ici… moi je ne sais pas, mais une chose est vraie, ca va beaucoup mieux entre elle et moi ». La séance est alors arrivée à sa fin, je lui ai expliqué que je serai de temps en temps à Manta ; qu'on se verra peut-être au Panita.

*C'est ma dernière séance avec Xavier dans l'espace psychologique individuel (ETI) et nous verrons après comment ma position (et le transfert ?) change au fur et à mesure que nous avons mis en place les différentes dispositifs de travail.*

Une fois l'étape initiale terminée, le travail avec les familles a été initié. Les ETF se déroulaient aux Centres Panitas, dans l'après-midi, une fois que les enfants avaient fini leur journée. Ils pouvaient y rester s'ils le voulaient. Les parents étaient convoqués par des invitations écrites que les médiatrices envoyaient 3 jours à l'avance. Les responsables de l'ETF étaient : un psychologue coordinateur, un stagiaire et une médiatrice. Un ETF était proposé une fois toutes les trois semaines, c'est-à-dire, en relation à la régularité des visites de soutien au projet.

*La composition de l'équipe d'accueil des ETF est un peu spécial : un psychologue, un stagiaire (pas du Panita mais du DYA pour qu'ils ne croisent pas leurs patients) et un médiateur. La place des médiateurs dans les ETF est très importante, ils sont le lien entre les familles, parents, enfants et les « psy ». En même temps, ils ont l'opportunité d'approcher les parents dans un cadre complètement différent du quotidien.*

Lors d'un des ETF proposés aux parents, nous avons pu travailler avec la mère de Xavier. Pour cet ETF nous avions préparé l'espace à l'avance en collant des papiers aux murs et en jetant des marqueurs par terre. Il y a avait des chaises et une table avec des boissons et des biscuits.

*Lors de la réunion de préparation de l'ETF, je propose de servir du café (c'était une pratique courante à « à mi-mots » au Bruxelles). Les médiatrices me regardent avec un air étrange : « café avec une chaleur pareille…Nooo ! Ici on ne boit pas du café ! Nous allons proposer de l'eau et du coca-cola, des boissons rafraîchissantes ».*

Les mères sont arrivées une par une. Il y avait dans la salle 5 mères et trois enfants, la mère de Xavier étant l'une d'entre elles. Tout d'un coup, Pedro, 15 ans, est arrivé dans la salle et a regardé les mères et les enfants pendant un moment. Après s'est dirigé vers moi : « Est-ce que je peux entrer ? ». Je lui ai répondu que oui. Les mères le regardaient avec méfiance, je me suis alors approchée de la porte et j'ai invité Pedro à entrer dans l'espace.

*Pedro est un adolescent du Panita qui assiste aux séances individuelles avec mon collègue. Il fait partie d'un gang du Manta et est très connu dans le milieu. Sa tenue est très*

*voyante et montre qu'il fait partie d'un groupe : casquette à l'envers, tatouages, tee-shirt et pantalon déchirés, cheveux colorés, etc.*

Jusqu'à ce moment-là, personne n'osait prendre les marqueurs, mais Pedro a commencé à les ramasser et à s'en servir pour dessiner sur les papiers. Les autres regardaient. Moi je me suis tournée vers les mères et ai commencé à parler avec elles. Les enfants ont suivi Pedro, et ont à leur tour commencé à dessiner

. Au fur et à mesure que le temps passait, les mères ont dirigé leur attention vers ce que faisaient les enfants, Je me suis alors adressée au stagiaire en disant: « moi aussi je vais dessiner ». A ce moment-là les mères ont rigolé et une d'entre elles a dit : « ohhh cela fait des années que je n'ai pas dessiné... je le faisais à l'école quand j'avais 8 ans ». Alors la médiatrice a dit : « bon, alors pourquoi pas essayer aujourd'hui ? Vous savez, vos enfants dessinent des choses ici au Panita…. est-ce que les mères peuvent en faire autant ? ». Trois mères se sont levées en rigolant et ont rejoint les enfants pour dessiner. Elles ont redécouvert le dessin à travers ces enfants.

*Essayer de changer de registre chez les mères n'est pas facile. Elles pensaient, au début, que le travail était une sorte d'atelier ou conférence durant lequel elles écoutaient sans participer. Elles ne sont pas habituées à participer, à faire partie de la dynamique. J'ai le sentiment que les premiers mouvements sont les plus difficiles. Pour les enfants, par contre, le fait de trouver un espace où ils peuvent oser librement semble leur convenir. Durant le développement de l'activité les mères se laissent guider, suivent les pas de ces enfants…*

La mère de Xavier est restée assise, elle regardait le dessin de Pedro. Il a dessiné un symbole qui ressemblait à un logo des gangs. Moi, je suis allée vers lui et il m'a expliqué: « c'est un dessin que moi et mes amis aimons beaucoup, nous le dessinons tout le temps ! » et il a expliqué les parties du dessin ; les mères écoutaient attentivement. Après il s'est mis à parler de la musique et des chansons et, à ce moment-là, une maman a dit : « mais vous les jeun vous écoutez de la musique TROP haute, et ce n'est pas une musique c'est du bruit ». Je suis intervenue en me dirigeant vers les autres mères: « ahhh mon père me disait la même chose quand j'étais jeune, et comment cela s'est-il passé pour vous ? ». Elles ont alors commencé à parler des difficultés qu'elles avaient connues étant adolescentes avec leurs parents.

Pedro avait laissé le dessin et il était en train de manger des biscuits. Il écoutait les femmes parler, et ajouta : « Pour ma mère c'est compliqué d'accepter ma musique, mes fringues, mes amis… mais au fond il n'y pas à avoir peur de ça… mais elle ne veut pas écouter… elle n'écoute pas, la preuve : elle m'a dit qu'elle venait aujourd'hui et elle n'est pas là ». A ce moment-là, la mère de Xavier est intervenue : « peut-être ta maman va arriver en retard à cause de son travail. Mais c'est vrai, parfois on a peur d'entendre les changements des nos enfants ».

*Je crois qu'ici la mère de Xavier a fait un pas énorme. Elle est confrontée à sa peur qui prend la forme de Pedro. Pour elle, Pedro représente tout ce qu'elle ne veut pas pour son fils : un adolescent rebelle, membre (peut-être) d'un gang, avec des vêtements « pas adéquats », etc. Au début elle reste distante en le regardant avec méfiance ; mais dès qu'elle commence à écouter Pedro, elle entend quelque chose de son fils.*

En effet, la mère de Pedro est arrivée à la fin de l'ETF. Elle s'est excusée. Pedro, quant à lui, était soulagé, sa mère était arrivée ! Nous avons arrêté le travail même si les mères ne le désiraient pas… mais l'heure était là !. Elles nous ont demandé si c'était possible d'emporter les dessins, nous avons répondu par l'affirmative. Une des mères a ajouté : « on dirait qu'on vient ici pour ne rien faire, mais moi je m'en vais plus soulagée, tranquille,

contente d'avoir parlé avec vous toutes ». Elles ont demandé la date de la prochaine ETF, date que nous avons rappelée en clôturant la séance.

Une partie du travail de formation impliquait la proposition à chaque stagiaire de supervisions individuelles et groupales (ETC). Pendant les supervisions, la stagiaire qui travaillait avec Xavier a expliqué qu'il continuait à s'exprimer à ***propos des gangs et de leur fonctionnement interne*** (il faisait toute une description des normes, règles, limites du groupe) ainsi que de sa mère et de sa relation avec elle. Xavier a souligné que ça allait beaucoup mieux avec elle et que parfois il croyait qu'il était le fils « préféré » de sa mère.

*Le discours à propos des gangs continue….. Qu'est-ce qu'on n'entend pas ?*

Les 6 mois en Équateur étaient écoulés, et j'ai dû retourner en Belgique pour continuer la recherche. Pendant tout ce temps, la soutenance du projet était assurée par mon collègue. A travers les supervisions via internet avec la stagiaire, j'ai su que Xavier continuait le travail psychologique individuel normalement, mais que de plus en plus il n'allait pas au Panita (il venait au centre uniquement pour les séances psychologiques et après il repartait).

Dans une réunion avec les médiatrices et mon collègue, ils ont parlé de Xavier et de ses absences au Panita. Elles ne pouvaient pas l'obliger à rester…. Nous avions convenu que le travail psychologique était déjà un moyen pour Xavier d'être soutenu.

*A ce moment-là, j'ai fait le pari que le transfert dans l'espace psychologique pouvait soutenir Xavier dans sa quête pas rapport à sa place dans les gangs et dans sa famille car* apparemment *le Panita, à ce moment-là, n'était pas un espace de soutien pour l'adolescent.*

A mon retour à Manta 6 mois après, les médiatrices nous ont demandé d'organiser une réunion d'urgence. Il y avait un problème au Panita entre Xavier et Pedro. Xavier ne voulait pas retourner au Panita car il disait que Pedro allait le frapper. Pourquoi ? Car il avait voulu sortir d'un gang dont il faisait partie et cela n'était pas possible, on n'abandonnait pas le gang. Alors, Pedro (qui faisait aussi partie du gang) avait été élu par les autres membres du gang pour le frapper.

*Voilà encore une situation peu claire de Xavier. Mais ici, on découvre la possibilité qu'il fasse déjà partie d'un gang …. En tout cas cette histoire avec Pedro me semble peu claire…*

Au cours de la réunion entre les deux psychologues et les deux médiatrices (ETA) nous avons beaucoup parlé des deux garçons. Qu'est ce que nous devions faire ? Comment pouvions-nous intervenir ? Quelle place pouvions-nous prendre ? Nous avons décidé que les deux médiatrices allaient expliquer aux jeunes la place du Panita: un centre où il y a des normes, règles, limites et où on utilise des mots plutôt que la violence pour discuter.

Nous avons décidé qu'une des deux médiatrices serait présente dans une pièce avec les deux garçons pour qu'ils puissent discuter. L'autre viendrait chercher Pedro et Xavier pour parler avec chaque garçon séparément.

*Au cours de cette réunion, nous avons réalisé un travail d'accompagnement des médiatrices. Il faut analyser la place que le Panita prend pour Xavier et la nécessité de cadrer le travail des médiatrices avec lui. Comme résultat de cette analyse, elles ont pu mettre en place un travail de soutien et d'accompagnement dirigé vers Pedro et Xavier pour que les deux adolescents puissent résoudre leur problème.*

Pedro a expliqué aux médiatrices qu'il ne voulait pas frapper Xavier pour une histoire de gang mais parce qu'il était sorti avec sa copine à lui. Xavier a accepté à son tour la

situation et a dit que sa relation avec cette fille n'a pas été spéciale et qu'il ne savait pas que c'était la copine de Pedro. En tout cas, il n'est plus avec cette fille.

Les deux garçons se sont retrouvés pour discuter en présence d'une des médiatrices, l'autre étant dans un coin de la pièce (au cas où)…Pedro et Xavier se sont mis d'accord. Xavier est revenu au Panita.

*Cet épisode ne s'est jamais éclairci. Pourquoi Xavier amène-t-il l'histoire des gangs quand la cause du problème est une fille ? Il ne parle plus jamais de cette histoire mais il me reste la sensation d'un non-dit entre les acteurs de cette affaire…*

La stagiaire finit son stage au centre. Elle a clôturé son travail avec les enfants, Xavier y compris (cela faisait un mois qu'il venait aux séances de façon irrégulière).

Un jour, pendant une de mes visites de soutien à Manta, je croise Xavier dans le couloir du centre. Il me dit : « ahhh vous êtes revenue ! J'avais demandé après vous aux médiatrices, mais elles me disaient toujours, elle arrive, elle arrive… mais rien ». Je lui ai demandé comment il allait et il m'a dit : « je voudrais parler avec vous 5 minutes ». J'étais d'accord.

*Je dis oui, mais je ne suis pas certaine de la place à laquelle je veux me mettre. Je ne suis plus sa psychologue, je ne suis pas non plus une amie à lui, mais est-ce que c'est possible de faire un accompagnement avec lui ?*

Xavier disait que ça allait. Sa mère était toujours avec son compagnon, lui, il s'en foutait. Il parlait aussi de ses copines: « Pour l'instant, j'ai 12 copines »…. Je n'ai pas pu m'empêcher de répéter avec surprise : « DOUZE », il a rigolé et a ajouté : « écoutez, ce n'est pas difficile, j'envoie un sms à toutes, le même, et comme cela je ne me trompe pas…. Mais vous savez ?? Je m'en fous de ces filles, elles ne m'intéressent pas. Moi, je voudrais vraiment être avec ma meilleure amie, mais elle est amoureuse de quelqu'un d'autre ». Je lui ai répondu: « Parfois on ne peut pas tout avoir », Xavier m'a alors regardé avec un air triste, et a répondu :« Oui, c'est comme ça…».

*Ici, j'ai l'impression qu'il commence cette rencontre avec le même esprit que lors des séances précédentes : il rigole et est détendu. Il amène l'histoire des 12 copines, l'idée du « macho manaba » me vient à l'esprit. Et tout de suite après …la castration avec le : « nous ne pouvons pas tout avoir » … et Xavier l'acceptant.*

Je lui ai demandé s'il n'était pas intéressé de reprendre le travail avec quelqu'un d'autre, il a répondu : « non, pas pour l'instant. ***Vous êtes ma psy préférée*** », il a ajouté « on pourrait parler quand vous serez là ? ». Je lui ai dit que c'était possible. Nous nous sommes dit « au revoir ».

*J'ai toujours l'impression qu'un suivi continu serait une bonne chose pour Xavier mais il ne veut pas. Je laisse ouverte la possibilité d'une nouvelle rencontre sans savoir quand.*

Je suis retournée en Belgique. Quatre mois après, en lisant un rapport d'un des psychologues, j'ai appris que Xavier se trouvait dans une situation difficile: cette fois-ci, il a dû s'enfuir de Manta. Il a voulu ***sortir du gang dont il faisait partie***, mais « on ne peut pas sortir du gang… sauf si on est à l'intérieur d'un cercueil »[67]. Les médiatrices, le psychologue, la mère de Xavier et les intervenants des institutions de l'enfance et de la justice à Manta

[67] Phrase dite par Xavier pendant une des séances.

étaient en train de chercher la meilleure façon d'accompagner Xavier et sa famille dans cette difficulté (ETIN).

## *Relecture clinique et perspectives*

*La place que le travail prend dans la vie de Xavier est très importante*. Quand il était tout petit, il allait avec son père au bus pour l'accompagner à son boulot de chauffeur, donc Xavier en connaît du milieu et du métier. Ceci le rapproche de son père non seulement au niveau de la pratique (il connait les aspects pratiques du travail) mais aussi au niveau des liens affectifs et émotionnels. Il reprend ce lien avec le travail au moment où son père décède. Xavier laisse ses activités régulières de scolarisation et commence à travailler en tant qu' « homme » de la maison. Ce changement dans sa vie est un essai non seulement de s'approcher de ce père mort mais aussi une façon de suivre la lignée paternelle (Xavier choisit le même domaine de travail que son père) en s'introduisant dans une logique de transmission entre père et fils. Pour Xavier, alors, le *père imaginaire* est un soutien dans les identifications qu'il va chercher auprès de son père conducteur de bus.

Le côté culturel intervient aussi dans ce mouvement. L'adolescent habite dans une province où « l'homme » a une place très particulière et est lié au concept de « macho Manaba ». L'idée de « macho manaba » est venue jouer un rôle important dans le déroulement du travail de ce cas. A Manabí, plus que dans les autres provinces, la place de la femme et de l'homme est très marquée et la sexualité prend une part essentielle dans leur vie quotidienne. Être un homme implique certains aspects mais, dans ce cas ci, nous allons en trouver deux : le travail (en relation avec l'argent et les frais de la maison) et les femmes.

Etre donc un « homme » à Manta implique de travailler et de ramener de l'argent à la maison. Si Xavier veut prendre la place vide du père, le fait de travailler est le moyen le plus évident, car cela le rapproche de son père. Il fait simplement ce qu'il croit être de son devoir comme fils de son père et de sa mère. L'école, dans ce cas-ci, passe au deuxième ou troisième plan, le premier plan étant sa responsabilité familiale.

Dans sa position par rapport aux femmes, Xavier est complètement dans la dynamique phallique forte, il veut s'imposer. C'est lui qui contrôle ses sœurs et il aspire même à avoir aussi le contrôle sur sa mère, « à avoir beaucoup de femmes, comme il l'amène en séance lorsqu'il évoque sa relation avec les filles. Il parle de ses nombreuses « copines », de la place qu'il donne aux femmes : copines, sœurs, mères…, et de la place qu'il prend par rapport à elles. Tout cela montre qu'il est dans une quête de sa masculinité et de ce qu'est « être un homme ». Xavier utilise les copines pour le rassurer sur sa virilité : il les veut toutes parce qu'il y en a une qui lui manque et qu'il désire.

En prenant en compte cet aspect, on peut se demander ce que signifie ce discours au sujet du fait de « ne pas travailler » du Panita. En l'éloignant du travail, le Panita était en train d'empêcher Xavier de faire le deuil de son père et aussi de faire « ce qu'il devait faire », restant dans une position qui désire le bonheur de l'autre sans prendre en considération les autres aspects essentiels de sa situation.

Finalement, au moment d'analyser la place du travail chez Xavier, n'oublions pas l'étape de développement où il se situe. C'est un adolescent, il grandit, il change[68] et il essaye aussi de trouver des réponses dans son entourage. Son père, le premier référant de la masculinité, est mort. Alors il recherche ses repères du côté de la masculinité dans le travail

[68] Moi-même, j'ai perçu les changements au niveau corporel de Xavier sur un écart de 6 mois.

(qui le met en lien direct avec son père). Ainsi, Xavier doit non seulement faire le deuil de son père mais aussi de son enfance et de son corps.

La quête de Xavier, donc, peut être liée à un élément central de sa vie : son père. Xavier entre dans le travail psychologique avec la demande de la mère et des médiatrices par rapport à la difficulté de faire le deuil de la mort de son père. Selon elles, l'adolescent ne parlait pas de son père et ne pleurait pas. Au moment des séances, et depuis le début, Xavier non seulement parle de son père, exprime son chagrin et sa culpabilité envers sa mort, mais aussi essaye de trouver des voies pour lui dire au revoir (ex : la musique).

Cette recherche du père n'est pas visible uniquement à travers le travail, ou dans sa position par rapport aux femmes de sa famille et aux filles qu'il fréquente. Cette quête nous pouvons la voir aussi dans *sa relation avec les gangs*, relation où l'adolescent ne se montre pas clair, au contraire, il est ambivalent dans le fait qu'il apporte la thématique en séance mais s'en démarque chaque fois. Comment lire cette ambivalence ? Il essaie de bricoler pour que les situations s'adaptent ou collent à ses désirs ou selon son gré. Est-ce qu'on peut trouver ici une difficulté pour accepter une réalité qui le surpasse ? La mère de Xavier vient, elle aussi, avec ce manque de clarté dans son histoire du nouveau compagnon. Elle utilise la même méthode que son fils : d'abord non, après oui et à la fin peut-être. Est-ce que Xavier et sa mère ont appris à gérer leurs difficultés avec le mécanisme de « ne pas tout dire ? »

Xavier prend du temps, pendant les séances, pour faire toute une explication du fonctionnement interne des groupes, ses NORMES, REGLES et LIMITES. En même temps, il prend distance et nie une participation directe (à cause de la peur de la mère ? à cause de l'interdit social) dans les groupes. Est-ce que Xavier, en parlant des gangs, en montrant son attirance (nécessité ?) vers ces groupes est, encore une fois, en quête du père perdu ?

*La relation de Xavier avec sa mère* devient un des aspects à travailler avec l'adolescent en séance et dans les autres dispositifs de travail psychologique. Xavier et sa mère sont fortement liés l'un à l'autre, situation qui devient évidente après la rencontre de la mère. Xavier parle de sa mère et sa difficulté pour la comprendre après la mort de son père, mais malgré ceci il pense qu'il est « le préféré » de sa mère. Pour elle, son fils était son « confident » et a changé après le décès de son mari. Une impasse surgit entre mère et fils au moment du décès de l'homme de la maison. La relation mère-fils entre en crise au moment de la mort du père (était-ce lui qui opérait une séparation ? Et maintenant qu'il n'est plus là, les choses deviendraient-elles insupportables ?), et reprend un peu d'équilibre au fur et à mesure que le nouveau compagnon de Madame entre dans la dynamique familiale et que Xavier commence à l'accepter.

La situation de Xavier vient nous montrer aussi le *fonctionnement du travail psychologique avec ses divers dispositifs*, non seulement dans l'action individuelle de chaque espace mais aussi dans un mouvement de tissage et d'entrecroisement entre eux. Durant le travail de Xavier, nous avons pu voir la démarche chez l'ETI, ETA, ETC, ETF et ETIN.

Les séances individuelles (*ETI*) avec Xavier ont pu se mettre en place grâce au travail préalable des médiatrices et de leur transfert. C'est à partir de ce travail et sur base de ces liens que les autres propositions ont petit à petit pu se tisser autour de ce cas. Le travail chez les ETF (avec les parents et les enfants) a pu débuter suite au travail individuel. En suivant cette dynamique, la mère de Xavier a initié le travail dans le cadre de l'ETI, dans les rencontres directes avec moi, et est après passée aux rencontres avec des autres parents et enfants (où elle pu connaître Pedro et à travers de lui faire face à ses peurs).

Nos réunions avec les médiatrices (*ETA*) ont donné comme résultat un travail d'accompagnement au moment du problème entre Pedro et Xavier et une intervention de la

part de l'institution (médiatrices) a pu se mettre en place. Nous trouvons aussi, dans le travail d'accompagnement, les supervisions individuelles et groupales des stagiaires (*ETC*) qui, dans la situation de Xavier, ont soutenu la poursuite de son processus individuel.

Finalement, lors des réunions interinstitutionnelles (*ETIN*), nous nous rendons compte de l'importance de pouvoir soutenir les liens avec le réseau des institutions locales de chaque ville. C'est justement ce travail entre institutions que nous allons utiliser comme appui pour le travail dans un moment de crise grave chez Xavier.

Il est nécessaire de mettre en évidence que dans chaque proposition de travail il y a toujours une co-construction entre divers acteurs et que le travail ne se réalise pas en solitaire mais toujours avec des partenaires (stagiaires, médiateurs/promoteurs, institutions, etc.).

Grâce au travail de croisement des dispositifs de travail psychologique réalisé dans le cas de Xavier, nous pouvons mettre en évidence certaines difficultés au niveau des dispositifs : le changement des stagiaires, le changement de la position de la chercheuse par rapport au transfert avec les enfants-familles, la difficulté de ne pas vivre de façon permanente dans une ville mais d'être itinérant, etc. Ces difficultés nous ont permis, au fil du temps, de continuer à proposer des changements internes, comme par exemple, à partir de la troisième année, un travail de coordination provinciale s'est mis en place. En conséquence, chaque ville a des psychologues fixes qui ne voyagent plus et qui peuvent initier, continuer et finir les processus entamés.

## *José : « je n'ai pas le temps de venir vous voir…»*

- Ville : Manta
- Institution : DYA- Marché du Tarqui
- Nom : José
- Âge : 11 ans
- Date du travail : avril- juin 2007

### *Le choix du cas*

Est-ce que le travail peut être un lien entre un enfant et son père ? Reformulons la question : est-ce que le travail peut être un moyen pour un enfant de soutenir le fil qui le relie à son père ? Et que se passerait-il si l'on coupait, de façon soudaine et pour le bien-être de l'enfant, ce seul et unique fil ?

Le cas de José nous montrera la place que peut prendre le travail dans la relation avec son père, sa mère et sa famille. Malgré qu'il habite avec sa famille, José est un enfant « de la rue ». Sans normes, sans règles, il décide de ses journées comme il le veut. Cette situation nous évoque une réalité dont nous avons été témoin de nombreuses fois durant ces 4 ans: la présence d'une famille (mère, père, enfants) ne signifie pas d'emblée que l'enfant compte sur un soutien affectif émotionnel et réel pour grandir et tisser des liens. José, au contraire, colle parfaitement à l'étiquette « d'un enfant qui travaille » : sans famille stable, sans scolarisation, dans une position de victime et d'exclusion. C'est depuis cette place que cet enfant seul et modéré dans ses paroles, essaye de créer un lien avec un autre inconnu, étrange et différent de lui. Le parcours de ce travail est résumé dans ce cas clinique. C'est la rencontre entre un enfant en quête de liens et une psychologue qui essaye de l'accompagner dans sa quête.

Le cas de José nous montre aussi l'énorme difficulté à travailler avec ces enfants sans liens, sans limites, sans soutien ! Des enfants seuls, exclus… est-il possible d'imaginer un travail avec eux ? Est-ce qu'il y a moyen de construire un espace pour qu'ils puissent trouver un appui ou une piste pour continuer ? José vient justement nous signaler ces difficultés dans le travail quotidien avec ces enfants, l'impossibilité que nous avons parfois de les rencontrer, en même temps, José nous montre qu'il y a une petite ouverture possible : entre les allers et retours du processus de travail, José et moi avons tissé des liens.

A travers le travail avec José, comme avec les autres enfants, nous avons appris à adapter une méthodologie de travail à la réalité du terrain. Le lecteur découvrira comment des aspects évidents (comme le choix des locaux) ne sont pas si évidents quand nous sommes immergés dans le travail et la clinique. Ce sont les enfants et les familles qui viennent nous montrer, nous signaler et nous apprendre à travers leurs actes ou paroles.

### *Contexte du cas*

Nous avons entendu parler pour la première fois de José, 11 ans, lors d'une réunion de travail avec la promotrice du DYA à Manta. Elle nous a expliqué que José était un des enfants les plus difficiles avec lequel travailler. José vient d'une famille compliquée : son père qui travaillait au marché de Tarqui était un alcoolique. Il était ivre au travail presque tous

les jours. José habitait avec son père et sa belle-mère, qui apparemment, aimait beaucoup l'enfant.

*La promotrice du DYA à Manta a un rapport très proche avec les enfants et les familles avec qui elle travaille. Elle connait les histoires familiales et les difficultés particulières de chaque situation, les parents parlent avec elle de leurs problèmes personnels et elle est reconnue par la population comme quelqu'un de stricte mais qui « fait du bien ».*

José travaillait au marché de Tarqui pour aider son père. Celui-ci avait une place fixe et vendait des fruits, José prenait la marchandise et la vendait en faisant des tours autour du marché, c'est-à-dire que l'enfant travaillait avec son père non pas en restant directement avec lui mais en prenant les fruits et en se promenant sur tout le marché. Il faisait des allers-retours continus entre l'emplacement de son père et le reste du marché.

*C'est une pratique commune pour les familles qui travaillent au marché. Les parents restent sur place avec la part la plus grosse de la marchandise et les enfants vont vendre aux alentours du marché. Comme ça, ils s'assurent plusieurs points de vente et à la fin de la journée tout le monde se retrouve pour compter les bénéfices.*

La promotrice nous expliquait que José avait une vie très compliquée. Malgré qu'il habite chez son père, l'enfant n'avait aucune limite : « es un niño solo, hace lo que quiere, cuando quiere y donde quiera »[69] et elle a ajouté : « il faut l'aider avant que cela soit trop tard ».

*La promotrice fait allusion à cette idée de solitude, impensable pour un enfant qui a un père et une belle-mère à Manta. Pour elle, penser à une intervention au niveau de l'éradication du travail dans le cas de José était presque impossible de la part du DYA, mais au moins, il faut essayer d'éviter qu'il aille du côté des gangs où des drogues circulent. C'est la raison pour laquelle elle nous parle de l'enfant.*

Côté scolarisation cela n'allait pas non plus. José n'avait pas envie d'aller à l'école, sa belle-mère « l'envoyait» tous les jours mais lui se cachait derrière des arbustes de l'école et n'y allait pas. Après il se baladait dans la ville ou allait travailler au marché.

*Il ne faut pas oublier qu'un des buts du DYA est la réinsertion scolaire des enfants. Alors la promotrice fait des suivis constants des enfants et des écoles. C'est pourquoi, pour la promotrice, le fait que l'enfant n'aille pas à l'école est un échec.*

La promotrice nous explique que José était toujours mal habillé : ses vêtements avaient des trous et étaient sales. Ceci la surprenait car sa belle-mère semblait être une femme qui prenait soin de l'enfant. « Una cosa es ser pobre y otra andar con la ropa con huecos. Ese niño anda como vagabundo ».[70] José est un enfant « errant » dit-elle. « Je le trouve toujours en train de se balader dans la ville.» En effet, chaque fois qu'elle voyait l'enfant, il est était seul. Elle a l'impression que José est un enfant « solitaire ». Elle ajoute: « Peut-être parce que les deux parents travaillent…».

*Ce sont tous des gens très pauvres qui forment la population du DYA. Cependant, ils arrivent aux réunions institutionnelles et aux séances en prenant soin de leur image pour l'occasion. Le fait de voir arriver un enfant avec des vêtements peu soignés est donc une exception.*

---

[69] Traduction en français : « C'est un enfant seul, il fait ce qu'il veut, quand il veut et où il le veut ».

[70] Traduction en français : « Une chose c'est être pauvre et une autre porter des habillés troués. Cet enfant ressemble à un SDF ».

*La promotrice est une femme avec beaucoup d'expérience de travail avec les enfants de la rue ; la façon dont elle décrit José montre qu'il y a quelque chose en lui qui vient questionner non seulement sa relation avec lui mais aussi sa méthodologie de travail.*

Selon la promotrice, le couple parental a des problèmes conjugaux à cause des problèmes d'alcoolisme du père. Cela fait deux ans que la belle-mère a fait de la prison à cause d'un problème avec une autre vendeuse du marché. Apparemment, c'était à cause du père de José (problèmes d'infidélité) et la promotrice a ajouté : « mais je préfère que ça soit elle qui vous explique la cause.. »

*Ceci a attiré mon attention, car la promotrice normalement parlait des difficultés et des problématiques familiales sans restriction. Dans ce cas-ci, il y avait apparemment quelque chose qui l'empêchait d'aller plus loin dans ses explications.*

## *Le cas*

Pour présenter le travail psychologique aux familles, nous avions décidé de faire une réunion de présentation avec les enfants et les familles concernés. Le jour de la réunion, après l'explication du travail, les parents et les enfants (ceux qui le désiraient) ont sollicité des rendez-vous.

José était présent à la réunion avec son père. A la fin de celle-ci, monsieur m'a demandé un rendez-vous pour son fils et m'a dit que pour lui ça allait être très compliqué de venir à cause de son travail. Je lui ai répondu que nous pouvions nous arranger au niveau des horaires et peut-être se rencontrer après son travail. Il était d'accord et nous avons fixé deux rendez-vous : un pour lui et un autre pour que José puisse venir avec sa belle-mère.

*Je vois José s'approcher de moi avec son père. Le contraste au niveau de la présentation (image, habits, soin du corps) entre l'homme et l'enfant est évident. Le père a des vêtements propres et son image est soignée tandis que José a des habits sales, et il ne semble pas s'être lavé (son visage et ses mains ne sont pas propres) et il ne porte pas de chaussures.*

*La différence entre le père et le fils me frappe mais en même temps elle ne semble déranger personne d'autre, comme si les gens étaient déjà habitués à voir cela.*

*Le père montre un lien avec son fils : ils sont ensemble pendant la réunion, ils viennent tous les deux me parler, monsieur se positionne dans son rôle « paternel » en se présentant à moi et en me demandant des rendez-vous pour son fils et son épouse, José restant à son côté silencieux, et l'écoutant parler.*

J'ai reçu José et sa belle-mère une semaine après. La belle-mère est une jeune femme (24 ans plus ou moins), qui semble douce, attentive et intéressée par l'enfant. Son aspect était soigné (malgré des vêtements pauvres, elle était soignée et propre). José, par contre, s'est présenté avec des vêtements abimés, troués et sales. L'enfant était sans chaussures.

*Une fois de plus la différence entre l'adulte et l'enfant est évidente. La belle-mère et José arrivent ensemble et depuis le début nous remarquons la préoccupation et l'inquiétude de la femme pour l'enfant. Elle se positionne comme la personne « responsable » de José.*

Madame a dit: "El papá no pudo venir porque estaba en el vicio"[71]. En effet, le père de José avait son rendez-vous le jour d'avant et il n'est pas venu. Elle m'a expliqué qu'il boit de l'alcool presque tous les jours au marché et qu'il passe ses journées ivre. Elle ne peut pas

[71] Traduction en français : « Le père n'a pu venir car il était au vice ».

compter sur lui, ni pour elle, ni pour les affaires de ses enfants. José est le troisième d'une fratrie de trois garçons, ses frères ont respectivement 16 et 18 ans.

Je lui ai demandé s'il y a quelque chose par rapport à José qui l'inquiétait, elle m'a répondu que c'était difficile à l'école et notamment, au niveau de la lecture. Il n'arrivait pas à lire (il oubliait facilement les syllabes et il lisait trop lentement). Madame ajouta: « no hay profesor malo sino estudiante vago ».[72]

*Madame justifie dès le début l'absence de son mari du fait de l'alcool et sans attendre de question de ma part. José n'a eu aucune réaction par rapport aux mots de sa belle-mère, comme si l'enfant était déjà habitué à entendre ce discours. Je suis frappée par le terme de « vice », comme si cela faisait partie de monsieur.*

*J'essaye de centrer la séance sur José. Je questionne donc directement la belle-mère par rapport à l'enfant. Elle se positionne dans un rôle maternel et me raconte les soucis de José par rapport à l'école, mais son discours présente José comme responsable de ses difficultés: c'est lui qui est « paresseux » et c'est lui « qui ne veut pas apprendre ».*

Elle raconte que José a vécu avec sa mère biologique et son père jusqu'à l'âge de 4 ans, et qu'après, c'est avec son père et elle (belle-mère) qu'il est resté. Sa mère biologique est partie avec quelqu'un d'autre dans une autre ville et l'enfant ne l'a pas revue depuis son départ. De ses 6 ans jusqu'à ses 9 ans il a vécu dans un internat où, selon la belle-mère, ses problèmes scolaires ont commencé. A cause de ses difficultés à l'école, José est retourné vivre chez son père jusqu'à maintenant. Elle parle des cauchemars de José au moment de son retour de l'internat mais ils se sont arrêtés après un moment.

*Bien que le discours de la belle-mère soit direct et qu'elle dise des choses qui peuvent être dures pour l'enfant, elle ne l'utilise pas d'une façon négative. Bien au contraire, elle évoque dans son discours la mère biologique de l'enfant avec respect.*

*Madame positionne le père de l'enfant comme responsable des « difficultés de José », c'est-à-dire que, selon elle, c'est à cause de monsieur (à cause de la boisson) que l'enfant est parti en internat ; c'est aussi pour cela que José a des problèmes à l'école et en général c'est à cause de l'alcool que ça ne va pas à la maison.*

Madame dit qu'elle a un fils (qui a un père différent de celui de José) qui habite avec ses grands-parents maternels car, selon elle, la maison n'est pas un lieu adéquat pour qu'un enfant puisse grandir. Elle explique que le père de José utilise un vocabulaire peu approprié (violent, avec des gros mots) pour s'adresser à ses fils.

Elle décrit José à la maison comme suit: c'est un enfant très calme, il fait son lit, aide pour la vaisselle et lave son propre linge. Il mange bien et n'a pas de problèmes pour dormir. Il a aussi une bonne relation avec ses frères. Il aime bien sortir mais n'a pas beaucoup d'amis.

*Madame dit que sa maison n'est pas un « bon lieu » pour élever des enfants (donc elle n'a pas avec elle son enfant biologique) mais elle oublie qu'avec elle et son mari habitent trois garçons ! Face à cette phrase, moi je suis surprise… et une fois encore c'est la « faute du père ». Elle présente aussi une face différente de José. La face du fils, de l'enfant qui habite chez lui et qui fait des choses de la maison. Avec cette description, on peut voir José comme fils, comme un enfant comme les autres et pas comme un gamin de rue.*

A ce moment là, José est intervenu : « Moi j'ai trois mères : ma maman biologique, ma belle-mère et la Vierge Marie » et je lui ai répondu : « t'as de la chance ! T'as trois

[72] Traduction en français : « Il n y a pas de mauvais professeur mais l'étudiant est paresseux»

mamans », il a souri et Madame a ajouté : « lui il croyait aussi qu'une maitresse de mon mari était aussi sa mère, vous pouvez imaginer ça ? Moi, évidement, je lui ai dit que non ».

Pendant la séance, l'enfant reste silencieux sans dire un seul mot, mais est très attentif, écoutant tout ce que sa belle-mère dit de lui. De temps en temps il sourit, et même parfois, il rougit quand Madame raconte des détails sur lui. J'ai l'impression qu'il n'est pas habitué à entendre parler de lui, comme si c'était quelque chose de nouveau.

*L'intervention par rapport à ses mères est soudaine et laisse la belle-mère muette et surprise. Moi, j'essaye de faire savoir à José que j'ai bien entendu ce qu'il a voulu me dire… mais est-ce que j'ai bien compris ? Le fait qu'il croit que la maitresse de son père était aussi sa mère m'a frappée et cela ne me semble pas logique pour un enfant de 11 ans. Comment les liens affectifs se trouvent-ils tissés dans la tête de cet enfant ?*

La belle-mère explique que deux années auparavant, elle a eu un problème avec son mari à cause d'une autre femme. « J'ai un caractère fort » disait-elle « cela fait 7 ans qu'on est ensemble et depuis quelque temps je ne travaille plus, je reste à la maison et m'occupe des garçons ». La séance a pris fin et j'ai proposé que la prochaine fois nous travaillions avec José uniquement : il était d'accord. J'ai parlé aussi de la possibilité de rencontrer le père en fixant un nouveau rendez-vous. Madame m'a répondu oui mais qu'elle devait en parler avec son mari.

*L'enfant accepte de venir me voir seul. J'ai proposé cette rencontre car j'ai envie d'entendre José et ce qu'il a à me dire. Pour le rendez-vous avec le père, la belle-mère me demande si je peux le recevoir après le travail, au soir. Ce n'est pas dans les horaires habituels, mais en prenant en compte la situation, j'accepte.*

Une semaine après, José est arrivé au rendez-vous fixé. Il était silencieux, pas très actif et répondait par oui ou non à mes questions. Il disait qu'avec sa belle-mère ça allait, que tout allait bien et qu'au marché ça allait….

Tout d'un coup, il m'a montré un de ses genoux et une blessure qu'il avait. La blessure était importante et il m'a expliqué qu'il se l'est faite en jouant au football avec des copains. Il m'explique les règles du jeu.

*Au début José prend son temps pour s'habituer à l'espace, il est silencieux mais pas timide. Il regarde dans tous les sens et est très vif, j'ai l'impression qu'il ne sait pas quoi dire exactement dans l'espace alors il reste attentif. José sort le thème du genou d'une façon soudaine et sans aucun fil précédent. Au fur et à mesure que les diverses rencontres* ont pris *place, nous remarquons que cette situation arrive très souvent chez José.*

José a changé de sujet de conversation brusquement et a dit : « en effet, mon père ne sait pas venir vous voir car il est très occupé au marché. Est-ce que vous pourriez venir chez moi vers 19 heures ? Peut-être qu'à ce moment-là il sera disponible ». Je lui ai expliqué que ce n'était pas possible pour moi de faire des visites à domicile mais que c'était possible pour moi d'attendre son père à la consultation à 7 heures du soir, et que son père avait déjà un rendez-vous. (La belle-mère m'avait téléphoné pour confirmer le nouveau rendez-vous proposé).

*Changement soudain de sujet. Son père l'inquiète. Il sait que c'est compliqué pour son père de venir me voir (je pense que José savait que son père avait du mal à venir me voir. Peu importait l'heure du rendez-vous). Il essaye de bricoler pour qu'on puisse se rencontrer. Si son père ne vient pas à la consultation, José pense que c'est moi qui doit me déplacer. Malheureusement, mes rencontres avec José se déroulent au début du projet. Donc le fait de*

*me déplacer au domicile de l'enfant ne me semble pas impératif pour pouvoir rencontrer le père à ce moment-là.*

Immédiatement après, José m'a demandé à boire. « Est-ce que vous avez de l'eau ici ? Est-ce que vous pourriez me donner de l'eau ? ». J'ai répondu qu'il n y avait pas d'eau à la consultation. José a ajouté : « Je ne sais pas si je pourrai venir vous voir la prochaine fois vous savez ? Je suis trop occupé moi, je n'ai pas le temps de venir ici… ». J'ai demandé à l'enfant la cause de ses difficultés et il m'a répondu que c'était à cause du temps, il ne savait pas s'il pourrait être présent aux dates et heures convenues. Alors je lui ai dit que j'étais présente trois jours par semaine à la consultation (je lui ai indiqué les jours et les horaires où il pouvait me trouver) et que s'il le désirait, il pouvait passer me voir. Si j'étais libre à ce moment-là, nous pourrions travailler ensemble. Sinon il lui suffirait d'attendre.

*La demande d'eau est très importante. Il ne faut pas oublier que José est un enfant qui a grandi dans la rue et qu'il a dans l'idée que, lors des rencontres avec les diverses institutions sociales, il doit recevoir « quelque chose ». Alors, dans sa demande d'un verre d'eau, j'entends qu'il veut avoir quelque chose de cette rencontre. Quelle est sa réaction face à mon refus ? Sa réponse est : je ne sais plus venir. En écoutant ma réponse et en y entendant une certaine ouverture, l'enfant modifie sa position et tente de comprendre quels sont les jours et les heures auxquels il peut me trouver à la consultation.*

*Il est intrigué, il ne comprend pas ma réponse et au fond, j'ai l'impression qu'il se demande quelle est ma fonction.*

Le garçon a écouté ma proposition et apparemment l'a acceptée. Il m'a demandé de répéter les jours et les heures, et a ajouté : « Et mes parents ? Ils ont déjà des rendez-vous fixes, n'est-ce pas ? » J'ai dit que oui. La séance est finie, nous nous disons au revoir sans fixer un nouveau rendez-vous mais en laissant ouverte la possibilité de revenir « quand il pourrait se libérer ».

*José sort de la séance et je reste avec une impression d'ambiguïté. Il y a certaines choses qui m'échappent : les changements brusques dans son discours, sa demande d'eau, son attitude au cours de la séance où il laisse toujours une distance… est-il possible d'envisager un travail avec José ? Je n'en sais rien.*

Cinq jours après, dans l'après-midi, José est venu à la consultation, je suis occupée avec quelqu'un d'autre, il m'a attendue. En séance, il m'a dit: « Le vine a ver hoy de mañana y usted no estaba… dónde estaba ? ».[73] Je lui ai répondu que c'était exceptionnel, mais que j'ai dû faire un voyage ailleurs. Il semblait accepter ma réponse mais m'a signalé qu'il est venu aussi un matin, un jour où j'avais dit que je serais présente

*Je suis surprise, l'enfant non seulement est revenu à la consultation mais il est passé me voir au matin (selon les horaires qu'il connaissait de ma permanence à la consultation). Ceci veut dire qu'il a fait le trajet deux fois dans la même journée. Le changement de méthodologie a-t-il fonctionné ? Est-ce qu'une norme qui n'en est pas une fonctionne avec cet enfant.*

L'enfant a commencé à regarder autour de lui (il ne faut pas oublier que la consultation prend place à l'UPC)[74]. Il semblait très intéressé par les instruments de la police

[73] Traduction en français : « je suis venu vous voir ce matin et vous n'étiez pas ici… où est-ce que vous étiez ? »

[74] Unidad de Policía Comunitaria (UPC). En français : « Unité de Police communautaire ». Nous étions dans l'étape initiale du travail, alors avec le DYA, nous essayions de trouver un local adéquat pour le travail qui soit inséré dans le quartier. Ceci prenait du temps, alors pendant ce temps, la police du quartier (dont un de

qu'il avait autour de lui (il y avait une radio pour communiquer avec les voitures policières, un plan du quartier divisé par secteurs, collé au mur et plusieurs documents et livres dans une armoire). En regardant le plan, il m'a dit : « C'est quoi ça ? » je lui ai dit que c'était le plan du quartier, et José a ajouté : « Où se trouvent les pompiers ? ». Nous nous sommes mis à chercher les pompiers et une fois qu'il les a trouvés, il a continué à chercher d'autres lieux du quartier.

*A travers José je me suis rendue compte de l'importance du local, l'UCP était… la police ! Il ne fallait pas oublier que la population avec qui nous travaillions était considérée comme « compliquée», alors leurs difficultés avec la loi et la police n'étaient pas exceptionnelles. José lui-même, au marché, côtoie des gens hors-la-loi. Pour lui, la police symbolise la prison, la persécution et quelquefois la violence et la mort.* [75]

*L'enfant se montre extasié par le matériel de police qui nous entoure. Il est très intéressé et la demande des pompiers est très particulière. Peu de temps après, je me suis rendu compte que le local où se trouve les pompiers est un des plus grands du quartier. Il faut savoir que les pompiers sont un symbole important dans la communauté car, à cause des températures chaudes, les incendies sont fréquents et les pompiers deviennent indispensables et sont donc considérés comme des héros.*

Soudain, José a dit tout bas: « Mon père n'est pas rentré hier soir à la maison….**est-ce qu'il aime vraiment la boisson** ? ». Je suis resté en silence, et il a répété la dernière phrase plusieurs fois. Je lui ai demandé où son papa reste quand il ne rentre pas à la maison, et l'enfant ne me répond pas. Après un moment, il a repris la parole : « Parfois, ma mère (il dit « mère » à sa belle-mère) cherche dans les tee-shirts de mon papa des cheveux des autres femmes ».

Immédiatement, il a changé de sujet et, en me regardant droit dans les yeux, il a dit: « Quel est mon nom ? ». Je suis restée en silence, il insistait « On dirait que mon père et moi, nous sommes des frères car on a le même nom, nous on s'appelle … tous les deux, vous voyez ? ».

*L'intervention de l'enfant arrive par surprise. J'essaye de suivre son rythme mais ce n'est pas possible. C'est comme si José parlait juste pour lui et il n'entend pas ce que je dis. En tout cas, pendant ce temps-là, j'ai l'impression qu'il amène en séance des choses importantes pour lui et notamment, la question de son père et de son nom paternel.*

J'ai expliqué à José qu'en Équateur tout le monde avait deux noms : d'abord le nom du père et après le nom de la mère, et alors qu'effectivement les deux (lui et son père) avaient le même nom, mais qu'au deuxième nom cela se différenciait. Je lui ai demandé de dire le nom de sa mère, il m'a répondu et ensuite je lui ai demandé de me dire le deuxième nom de son père, il l'a fait. Mais José ne semblait pas faire la différence. Après il a ajouté : « Est-ce que vous pourriez parler à mon père par rapport à ce sujet…. Mais ne lui dites pas que c'est moi qui vous ai parlé de çà !! »

*L'organisation des noms de famille en Équateur n'est pas très compliquée et c'est une façon de différencier le père du fils (s'ils ont le même prénom, à travers le nom de famille de la mère), mais José semble ne pas comprendre la logique.*

---

buts est le service à la communauté) nous avait prêté un local pour pouvoir l'utiliser jusqu'à ce qu'on puisse compter sur un local définitif. Alors une bonne partie du travail initial a prit place à l'UPC.

[75] C'était par rapport au cas de José qu'on s'est rendu compte que l'UPC n'était pas un local idéal pour le travail.

*D'un côté il semble clair pour l'enfant que son père est son père (au niveau de la réalité) mais, au niveau du nom, il dit que son père peut être son frère. La confusion se situe donc davantage du côté des signifiants que des rôles de la réalité.*

José m'a demandé si ses parents avaient un rendez-vous deux jours plus tard (sa belle-mère avait demandé à me voir dans la matinée et on avait fixé un rendez-vous avec le père au soir). Je lui ai dit que oui et que, s'il voulait, il pouvait venir aussi. Il n'a rien répondu. La séance est finie.

*L'enfant est au courant des dates et heures des rendez-vous de ses parents et apparemment il est attentif à leur suivi. José montre un grand intérêt pour que son père vienne en séance et Monsieur n'arrive pas à venir.*

J'ai reçu la belle-mère de José deux jours après, elle m'a parlé de sa relation avec son époux. Madame a raconté que, trois ans avant, il avait eu une relation avec une autre femme pendant un an. A cause de cette liaison, elle a eu des difficultés avec cette femme et s'est retrouvée en prison pour quelques jours. Une fois sortie, le père lui a demandé de lui pardonner et elle a accepté. Elle m'a fait savoir que cela faisait plusieurs fois qu'elle pardonne monsieur pour ses infidélités. Madame a ajouté : « Je ne sais pas pourquoi je continue avec lui…. Ce n'est pas à cause des enfants, ça c'est sûr». Ensuite, elle a dit que, si elle partait, José resterait avec son père et qu'elle s'inquiétait pour l'enfant.

Madame a parlé de son mari et de ses problèmes d'alcool mais … elle a dit aussi qu'il est un homme bon, doux, sensible, tranquille et qu'il ne la battait pas. La séance a pris fin, Madame a confirmé que son mari allait venir à la séance à 19 heures.

*Malgré que Madame ait l'air calme et douce, elle peut aussi se trouver dans des situations compliquées. Elle ne m'en explique pas davantage par rapport à son expérience en prison.*

*La belle-mère de José, en parlant de son mari, utilise un double discours : d'un côté il est agressif, violent (avec les fils et au niveau des mots), alcoolique et d'un autre côté il est un « homme bon» sensible et pas agressif avec elle (au niveau physique).*

La relation avec les enfants semble bonne. Elle a vraiment un rôle maternel avec les enfants et son lien avec José est fort : elle se positionne comme sa mère et l'enfant la reconnait dans ce rôle et l'appelle « maman ».

Dans l'après-midi, José est arrivé à la consultation. Il m'a demandé : « Est-ce que c'était à moi aujourd'hui? », je lui ai répondu qu'effectivement il pouvait venir avec son père s'il le voulait, mais que le rendez-vous était prévu à 19 :00. José est resté au début en me regardant, sans rien dire et moi, en voyant que je n'étais pas occupée, je lui ai proposé de travailler avec moi, chose qu'il a acceptée immédiatement.

*José vient à la consultation fréquemment maintenant. Depuis que nous avons décidé de laisser ouverte la possibilité pour lui de venir « quand il pourra » c'est comme si l'enfant se permettait d'approcher un travail psychologique, mais avec précaution, en faisant des allers-retours. Dans ses interventions, il montre aussi sa préoccupation envers ses parents, son père spécialement, il connait les dates des rendez-vous du père et il attend… Est-ce que son père arrivera à faire le pas de venir en séance ?*

José portait sur lui plusieurs chaînes autour de son cou et une bague sur son doigt. Il m'a montré tout ça et m'a dit avec fierté: « ma mère m'a dit que la bague était en or ». Ensuite, il a raconté qu'au matin il est allé au marché pour travailler et qu'il a gagné 25 dollars (il sort l'argent de sa poche et me montre les billets).

*José me montre ses bijoux avec fierté (c'est la seule fois où je l'ai vu avec des bijoux,) l'argent qu'il a gagnée dans son travail… Et qu'est ce qu'il veut que je voie ? En tous cas, il amène en séance des articles qui sont précieux pour lui et me les montre. Il veut me faire savoir qu'il « a », « qu'il possède », quoi ? Je ne sais pas encore.*

José a demandé encore une fois l'heure de la séance de son père et après si sa mère (belle-mère) était venue ce matin. Une fois que je lui aie répondu, il a fait un sourire et a ajouté : « Bon, il faut que j'y aille car on m'attend au boulot... Au revoir ».

*C'est une séance courte, comme si l'enfant a en tête clairement ce qu'il voulait me dire et après partir. Pendant le travail il se montre à l'aise et cordial mais direct, il ne tourne pas autour du pot.*

Au soir, j'ai attendu le père de José mais il n'est pas venu. Dix jours après, l'enfant est arrivé à la consultation et la première phrase qu'il m'a dite est à propos de son père : « Il n'est pas venu…. Il était en train de boire ». Sans avoir attendu une réponse de ma part, il a continué : « Ma mère, ma vraie mère, elle vit à Guayaquil (le port principal du pays) avec quelqu'un d'autre. J'ai vécu avec elle étant petit, je me souviens de son visage. ». Je lui ai demandé comment elle était mais José n'a rien répondu. Il en avait fini avec ce thème.

*Envisager une rencontre avec le père commence à devenir difficile. Monsieur manque trois séances de suite et la seule fois que j'ai pu le voir, on n'a pas eu le temps de parler un peu. Malheureusement, l'idée de faire une visite au marché ne m'est pas venue à l'esprit.*

*Quand l'enfant parle de son père, c'est comme s'il devait « le justifier » devant moi. Est-ce que José se sent responsable de son père ? Pourquoi fallait-il qu'il m'explique son absence ?*

*En séance, José amène des choses ponctuelles (trop ponctuelles) et il ne les développe pas. Moi, j'essaye d'ouvrir un peu son discours (ou parfois simplement de suivre le fil d'une idée) mais je n'ai aucune réponse, comme si José venait dire ce qu'il a a dire et pas plus. Est-ce que José attendait quelque chose de plus de l'espace psychologique ou c'était ça pour lui, un espace où il peut se permettre de dire des choses sans être questionné après ?*

José m'a posé des questions par rapport à l'outil cognitif (nous avions parlé de ceci à plusieurs reprises) et je lui ai confirmé qu'il allait travailler avec l'outil avec quelqu'un d'autre la prochaine fois qu'il viendrait. Il a souri et m'a demandé de lui expliquer comment était la personne qui allait travailler avec lui. Pendant que je lui expliquais, il me regardait avec curiosité et intrigue. La séance a pris fin et nous nous sommes dit au revoir.

*Il est intéressant de voir comme l'enfant se souvient de certains détails (l'outil cognitif) et ne semble pas donner d'importance aux autres choses (suivre une conversation, répondre à certaines questions). J'ai l'impression que José est intrigué par ma place et mon travail. Je ne suis pas une interlocutrice ordinaire (je ne lui donne pas des choses, je ne lui pose pas des questions sur l'école ou sa maison, je suis juste à l'écoute de ce qu'il a à dire). Pendant cette séance il se montre curieux par rapport à une proposition de travail différente (outil cognitif) et à la possibilité de rencontrer quelqu'un d'autre que moi.*

José est revenu à la consultation trois jours après. D'abord je l'ai reçu seule en lui expliquant qu'on allait travailler avec l'outil cognitif avec quelqu'un d'autre en séance. José était d'accord et le stagiaire est entré en séance. Ensuite j'ai fait les présentations et le travail a commencé. Je suis restée toute la séance avec eux.

*La transmission du travail de José au stagiaire m'inquiète. J'ai l'impression que José est un cas très particulier et travailler avec lui, parfois, n'est pas évident. Est-il préparé pour*

*le changement de personne ? Je n'en suis pas sûre, la construction des liens avec lui nous a exigé tout un processus et je ne sais pas s'il est prêt à reprendre ceci avec quelqu'un d'autre. En même temps je me trouve dans une impasse car mon temps à Manta se raccourcit de plus en plus, le jour de la séance de clôture avec moi est donc très proche.*

En finissant la séance, José m'a demandé d'avoir les résultats de l'épreuve (qu'il a bien aimée) et je lui ai répondu que la prochaine fois nous pouvions en parler. Je lui ai expliqué aussi le déménagement du local psychologique[76]. En effet, pour la semaine prochaine, nous serons dans le nouveau local. José m'a assuré qu'il connaissait le nouveau local.

José n'était pas venu en séance depuis un mois au moment où j'ai parlé de lui en réunion avec la promotrice. Elle m'a dit qu'elle allait faire une visite au marché pour voir comment allait José. Quinze jours après je l'ai vue arriver accompagnée de José. Elle m'a dit : « je l'ai trouvé en train de se balader dans le quartier, alors je lui ai dit de venir te voir ».

*Un changement de local et un changement de psychologue : est-ce que ce n'est pas trop pour un enfant comme José ? Apparemment, il a accepté les changements et il accepte de venir la prochaine fois. Mais il ne l'a pas fait…*

*J'ai attendu un mois avant de parler à la promotrice et je suis surprise par sa démarche … Une chose est de parler par rapport au cas et une autre d'avoir l'enfant en face de moi, « apporté » par la promotrice. Je mets un peu de temps à me rendre compte que la logique de certains intervenants est différente de celle envisagée par nous. Pour eux, les résultats vont du côté du concret : « vous demandiez l'enfant ? Vous l'avez devant vous : nous sommes efficaces », c'était un peu dans ce registre-là. Il faut faire attention avec ce genre d'initiatives.*

Nous nous sommes regardés tous les deux sans trop savoir comment réagir, j'ai demandé à l'enfant de m'attendre jusqu'à ce que je finisse mon travail avec un autre enfant. José a accepté. En rentrant en séance, il vit le stagiaire et lui demanda ses horaires. Ensuite, l'enfant a regardé autour de lui et m'a dit qu'il trouvait la consultation « chouette » et qu'il aimait bien les jouets et le matériel.

José a demandé les résultats de l'évaluation cognitive. Il disait qu'il a bien aimé l'épreuve, que ce n'était pas comme à l'école. Nous avons revu avec lui ses résultats : il a des difficultés au niveau de l'échelle de conservation – poids et avec l'échelle de connaissances numériques. Au moment où nous lui expliquons que dans l'échelle de connaissances numériques les contenus étaient plus des contenus scolaires, il a dit : « ah ! Bah voilà, c'est pour ça que j'ai trouvé très compliquée cette partie là…. Moi je n'aime pas l'école…. Je n'ai pas d'amis là et je préfère être seul ». J'essaye d'ouvrir un peu sa phrase en lui demandant comment ça se passe à l'école, mais il ne m'a pas répondu.

*La seule chose qui me vient en tête est de demander à José s'il veut m'attendre, en lui expliquant qu'il n'est pas obligé de le faire. L'enfant décide de rester. En tout cas, ceci a permis que José puisse connaître le nouveau local et aussi entrer en contact avec le stagiaire. Sa demande par rapport aux résultats attire mon attention, il n'a pas oublié. La plupart des enfants oublie de demander les résultats mais José se souvient et demande malgré le temps passé.*

[76] Nous avions trouvé un local fixe, dans la même rue que l'UPC, à la garderie du quartier

*La transmission des résultats à José est devenue très intéressante. Le fait de pouvoir lui dire que ses difficultés étaient du côté du scolaire (au niveau de l'outil bien sûr) a permis qu'il puisse parler (à sa façon et sans rien de plus) de l'école.*

Nous avons pris un moment pour clôturer mon travail avec lui et opérer le passage formel du travail avec le stagiaire. Au moment où j'allais sortir de la séance (pour qu'ils puissent travailler), José m'a dit : « Est-ce qu'il est possible de travailler avec vous deux ? Avec lui et avec vous ….? ». Je lui ai rappelé que je ne serais plus à Manta et que c'était la raison du changement, José a accepté (encore une fois) et nous nous sommes dit au revoir. Après ce jour, José n'est plus venu à la consultation psychologique.

*Je suis surprise par la proposition de l'enfant de travailler avec nous deux car nous en avions déjà discuté (je lui avais expliqué plusieurs fois) et, tout d'un coup, c'est comme s'il n'avait pas compris réellement la cause du changement (mon départ). Est-ce qu'il l'a vraiment comprise ? Est-ce qu'il voulait comprendre ?*

Deux ans après, pendant un de mes voyages à Manta, pour faire le suivi du projet, j'étais en train de manger un soir dans le quartier où se trouve le local des psychologues. J'ai vu un adolescent qui s'approchait en me regardant. C'était José et il est resté en face de moi sans rien dire, moi je l'ai salué et lui ai demandé de ses nouvelles. Il m'a répondu que ça allait et m'a demandé si j'avais repris le travail au quartier. Je lui ai dit que j'étais de passage mais qu'il y avait plusieurs personnes qui travaillaient là-bas. Il m'a demandé après le stagiaire, je lui ai répondu qu'il était parti (il avait fini son stage un peu avant cette rencontre) mais que s'il le voulait il pouvait demander une consultation à quelqu'un d'autre. Il m'a raconté qu'il était allé une fois au local mais qu'il n'avait trouvé personne. C'était pour cela qu'il n'était jamais revenu. José est resté silencieux et a dit que, quand il aurait « du temps », il irait voir quelqu'un pour en parler. Nous nous sommes dit au revoir.

*José me reconnait immédiatement et c'est lui qui vient vers moi. Au début, j'ai du mal à le reconnaître, José avait grandi. Je ne vois plus l'enfant de 12 ans, mais je suis en face d'un adolescent de 14 ans. Cependant, la même dynamique s'installe entre comme nous deux ans auparavant : il reste debout devant moi sans rien dire, c'est moi qui fait le premier geste en lui parlant. L'enfant répond à peine, et après il me demande directement ce qui l'intéresse : l'espace psychologique, ma présence là-bas et le stagiaire. José va droit au but et ne tourne pas autour du pot.*

## *Relecture clinique et perspectives*

*Le travail de José a créé des liens entre lui et son père.* Au marché, ils travaillent ensemble, même si José est aux alentours (comme un satellite) de la place de vente du père, le lien est direct et constant. C'est à travers ce travail que l'enfant a un contact quotidien avec son père (il ne faut pas oublier qu'il y avait des fois où Monsieur ne rentrait pas chez lui, mais dormait au marché) ; il est aussi là comme témoin direct de l'addiction paternelle.

C'est ce travail, alors, qui arrive à soutenir la relation entre l'enfant et son père. C'est grâce à cette relation directe (José « aide » son père, travail AVEC lui) que l'enfant côtoie, partage et découvre son père de manière quotidienne. Ce travail est le SEUL fil qui lui reste avec son père. Chez lui il est impossible de le faire car l'ambiance (comme la belle-mère le dit) est nocive pour les enfants. Alors quel est le lieu qui reste ? Le marché.

Au marché, aussi, José retrouve une certaine liberté car, même s'il faut qu'il voit son père à la fin de la journée, le reste du temps, c'est à lui de savoir le gérer. José, à 11 ans, est maître de son temps et de ses activités : il fait ce qu'il veut et personne ne contrôle ses

mouvements : ses repas, ses amitiés, ses actions. Le travail lui apporte aussi un gain économique, il montre en séance les bénéfices de son boulot : les chaines, les colliers, l'argent en liquide (une somme importante pour un enfant de son âge), des choses qu'il a obtenues grâce à son travail et qui lui donnent une certaine liberté par rapport à sa maison et aux autres. A travers son travail, José acquiert alors une sorte d'indépendance et de liberté (économique et physique) qui permettent à l'enfant de ne pas avoir à tisser des liens forts ou continus avec les autres, mais plutôt des liens circonstanciels, un peu comme la présence de sa mère biologique, temporaire. N'oublions pas que l''enfant est non seulement maitre de ses journées mais est aussi seul durant celles-ci.

La première fois que l'on me parle de José, on le décrit comme solitaire, errant et « sans limite ». Et au moment où l'enfant se présente à moi, je retrouve ces différents adjectifs. Quand José était « présent physiquement », il semblait « être ailleurs », il avait appris à jouer entre cette présence-absence face à l'autre. C'était comme s'il se montrait insaisissable pour les autres : il était là à « ce moment présent» mais on n'avait pas la certitude qu'il reviendrait ou qu'on pourrait le revoir après. José se montrait aux autres comme quelqu'un d'énigmatique, fugace et impénétrable, quelqu'un avec qui on ne pouvait pas créer de liens …..

Il est décrit par la promotrice comme *quelqu'un « d'errant », un enfant solitaire, sans amis*. L'endroit du marché de Tarqui est un lieu compliqué et dur où les gens préfèrent être en groupe (pour la protection et la sécurité) et les enfants encore davantage. Alors, le fait que José ait pu se débrouiller « seul » dans une ambiance pareille est étonnant, et en même temps, nous amène à questionner la position de « solitaire » de l'enfant qui à aucun moment ne nous montre que cet aspect de sa vie lui pose problème. Bien au contraire, c'est un aspect qu'il revendique et protège (pas de limites, pas de normes, pas de dates ni d'horaires prévus, pas de séances fixes…) malgré les implications (danger, insécurité). D'un autre côté, l'image d'un enfant « solitaire » et « errant » contraste avec le monde externe autour de lui : un monde où l'intimité, la solitude ou encore le fait d'être « hors du commun » n'est pas très évident à gérer. José arrive à soutenir et à protéger son espace et, parfois, à imposer une distance entre lui et les autres. Mais, est-ce que cette « façon d'être » ne vient pas répondre (de façon un peu extrême) aux réalités qu'il doit vivre et auxquelles il doit faire face ? Par rapport à une ambiance familiale peu soutenante, agressive, inquiétante et par un manque de liens affectifs, José essaye de se défendre. Sa défense consiste à prendre de la distance et à parfois se renfermer dans une coque… pour ne pas souffrir ?

Par contre, pour la promotrice, ceci est une source d'inquiétude. Pour elle, le fait que l'enfant ne soit pas soigné au niveau de son corps montre une difficulté au niveau de la famille (et peut-être n'est-elle pas loin du problème). Elle essaye de trouver des explications du côté des parents : « c'est à cause du travail des parents », dit-telle. Oui, il y a les parents et leur responsabilité envers leur enfant mais il y a aussi la responsabilité de l'enfant lui-même : José et son choix personnel de s'habiller comme ça et de ne pas se laver (il a 11 ans et c'est un enfant indépendant dans presque tous les aspects de sa vie, alors les soins corporels sont une des choses qui devraient être à sa charge).

*Le rapport entre José et le paternel et le maternel est très particulier.* Avec son père, José entretient une relation ambivalente. D'un côté, il montre un intérêt pour que son père puisse venir en séance (pour pouvoir parler de lui, sur lui, avec lui ?) et, d'un autre côté, lors de chaque rencontre l'enfant amène le problème de son père et de l'alcool. Toutes les personnes qui ont fait partie du travail avec José parlaient du père et de son problème de boisson. La promotrice décrivait le père comme étant en état d'ivresse pendant des journées entières, la belle-mère parlait de son époux et de son ambigüité à cause de l'alcool, l'enfant

amenait en séance ses questionnements par rapport aux liens entre la boisson et son père. Bref, monsieur était décrit par tout le monde autour de l'alcool. Et c'est justement l'alcool qui empêche cet homme de pouvoir s'approcher de son enfant et d'essayer de tisser des liens d'une autre façon.

Cependant, lors de la seule rencontre que nous avons eue avec lui (pendant la réunion de présentation et de prise de rendez-vous), il était sobre, à côté de son fils et en se positionnant en tant que « père de José », comme l'adulte-responsable de son enfant. C'est lui qui a fait le mouvement de demander un rendez-vous et c'est avec lui que nous avons fixé les dates et les heures des premières séances. Malheureusement, il n'a pas été possible d'aller plus loin avec lui.

Est-ce que pour lui ceci était déjà trop ? Est-ce que se positionner comme « le père » de José était quelque chose qui le dépassait ? Est-ce que l'addiction l'a noyé à tel point que pour lui, il était compliqué de prendre un rôle plus actif dans la vie de son fils et de sa famille? Ou peut-être, utilisait-il l'alcool comme défense, comme moyen d'éviter de faire face à une réalité difficile à gérer ?.

Dans le discours de la belle-mère, nous rencontrons un double sens. D'un côté, il y a un homme qui a une addiction à l'alcool, qui boit énormément et qui est agressif envers ses fils. Bref, un homme sur qui on ne peut pas compter. D'un autre côté, il y a un homme doux, sensible et bon, l'homme duquel la belle-mère est tombée amoureuse. Cette double face qu'elle amène en séance, c'est le même discours que José entend de son père et qui lui permet de garder l'espoir que « peut-être » il viendra en séance. Les questions et le suivi que l'enfant fait à propos des rendez-vous de son père est sa manière de ne pas perdre espoir

José amène en séance un questionnement qui peut laisser perplexe son interlocuteur: sa difficulté apparente de mettre son père à la place « du père ». Il « confond » les noms paternel et maternel de telle sorte que, selon sa logique, lui et son père peuvent être frères. On pourrait se demander si ce père est si défaillant dans sa place paternelle que l'enfant trouve très compliqué de le reconnaitre comme tel: cet homme ne peut pas assumer la fonction paternelle (« on dirait qu'on est des frères ») mais il reste toujours son père (« oui, je sais qu'il est mon père »). José reconnaît la défaillance de son père de la réalité face à l'impossibilité d'assumer une fonction qui le dépasse.

José amène le maternel depuis le début du travail. Durant la première séance, il ne se montre pas présent activement mais évoque ses « trois mères » ; il nomme chaque mère et attend ma réponse. L'intervention de la belle-mère concernant la maitresse de son père ainsi que sa mère vient questionner ce que représente le maternel pour José. Est-ce que il a un rapport direct avec le père ? Faut-il être en couple avec le père pour être sa mère ? A quelle place l'enfant fait-il référence quand il parle de « mère » ? La belle-mère, sa mère biologique et la maitresse de son père, les trois sont des femmes qui ont eu un rapport direct avec son père. Par contre, la Vierge Marie, non, mais ceci n'est pas quelque chose qui peut attirer notre attention car l'image de la Vierge comme « Mère de tous »[77] est une idée très répandue en Équateur.

Nous pouvons imaginer un essai de la part de l'enfant de trouver un sens au maternel et non seulement à la place de la mère comme telle, mais aussi à la fonction maternelle. En ayant choisi trois représentants, trois femmes, comme mère, José essaye de donner une forme

[77] Traduction en espagnol : « María madre de todos ». C'est une phrase utilisé couramment par les catholiques au pays. La majorité de la population est catholique et la foi envers la Vierge Marie est très forte et répandue.

complète à cette notion : symbolique (Vierge Marie), imaginaire et réelle (belle-mère et mère biologique).

Cependant, des questions par rapport à sa mère biologique apparaissent : il parle d'elle, l'amène en séance mais il en reste là. Il montre qu'il a des questions sur sa mère biologique, en tout cas il dit (répète ?) ce qu'on lui a raconté sur elle sans laisser percevoir des émotions ou des sentiments par rapport aux mots qu'il prononce. L'abandon de José par sa mère biologique quand il avait 4 ans a amené une coupure radicale des liens maternels et a eu des répercussions chez l'enfant : José nomme sa mère et est incapable de dire quoi que ce soit sur elle, sauf un détail : il se souvient de son visage.

La difficulté au niveau des liens maternels se remarque encore une fois dans sa relation avec sa belle-mère. Malgré que la femme essaye de s'approcher de l'enfant et de lui donner un sens de « foyer » et du « maternel», José échappe à l'offre de cette femme et prend distance. Mais c'est une distance relative : il reste à la maison et laisse sa belle-mère s'occuper de lui et, en même temps, il continue sa vie « dans la rue », une vie de « liberté et sans horaires ». Cette ambivalence ( non tu n'es pas ma mère mais oui nous pouvons faire comme si) peut être mise en évidence par le contraste au niveau de l'apparence physique et des vêtements entre les deux, et aussi par le fait que la belle-mère n'a pas dit un mot sur l'enfant et son image sale, avec des vêtements tachés et troués. Si elle s'occupait des garçons, comme elle l'avait dit en séance, c'est un peu surprenant qu'elle accepte que José puisse sortir de la maison dans cet état. Est-ce qu'elle ne le remarque pas ? Est-ce que, pour elle, ce n'est pas important? Le contact avec sa belle-mère est cordial mais on ne sent pas une relation qui puisse être assez soutenante et donner du sens au maternel. Malgré que cette femme essaye d'« être à la maison pour s'occuper des garçons », en même temps, elle n'arrive pas à se transformer en une présence forte et soutenante pour José.

Alors avec peu de repères au niveau de ses liens parentaux, José se positionne face aux autres d'une façon très particulière. D'abord il présente une image corporelle-physique « hors société » en étant sale et avec des habits troués et sales. Pourquoi cet enfant a-t-il choisi de se présenter comme ça aux autres ? Pour pouvoir avoir un peu de solitude et de paix ? Est-ce que c'est une façon de pouvoir vivre d'une certaine façon, isolé du reste du monde, mais en même temps autour d'eux ? En tout cas, lors des rencontres avec son père et sa belle-mère, aucun des deux n'ont nommé l'image physique de José comme un problème ou une inquiétude. Comme si cette façon de se présenter aux autres était quelque chose de normal, comme si cela faisait partie de la façon d'être de l'enfant… Avec un tel paysage, c'est-à-dire, une réalité quotidienne difficile à gérer et le fait qu'il y a toujours de l'espoir que cela puisse changer ( de la part de José et de la belle-mère en tout cas) , le fait que José soit un enfant sans limites et qu'il fasse ce qu'il veuille n'est pas une chose qui doit nous surprendre. José a dû apprendre, depuis qu'il est petit, à gérer sa vie quotidienne tout seul. Et malgré qu'il habite chez ses parents, il n'a pas vraiment quelqu'un à qui rendre compte de sa vie, de ses actes. Il peut sortir et rentrer chez lui quand il veut. Il est vraiment, malgré sa famille et son foyer, un enfant « de la rue ».

Alors, au moment de notre rencontre, malgré que José ait mis une distance envers l'autre (« je n'ai pas le temps pour venir vous voir »), ma proposition que le mouvement de venir me voir soit décidé de son côté et pas du mien (ce n'était pas moi qui lui proposait des rendez-vous, c'était à lui de faire le choix) a pu être accepté par l'enfant. Ce n'était pas moi qui demandait mais c'était lui (conformément à son désir) qui faisait le mouvement vers l'espace. Et en proposant cette façon de nous organiser (entre José et moi), j'ai fait le pari qu'il pouvait décider quand venir et quand ne pas venir. La seule chose qu'il fallait qu'il

prenne en compte (et pas moi), c'étaient mes horaires fixes. Ceci n'était pas de l'ordre du caprice (mon caprice) mais des normes (hors de lui et hors de moi aussi).

Dans sa décision de venir en séance et de faire le mouvement vers l'espace, José a assumé aussi une place particulière, il montre qu'il est intéressé, qu'il le veut. C'était une place à laquelle il n'était pas habitué car normalement il était à la place de l'objet : objet de soins (de la belle-mère), objet de protection (du DYA), objet de travail (au marché et pour son père) et objet abandonné (par sa mère biologique). Cette nouvelle place apportait aussi un risque : se dévoiler à l'autre. José a essayé de gérer cette place avec prudence : il amenait ses interventions et pas plus. Cependant, dans ses interventions, il se dévoilait déjà à l'autre et ceci ne lui laissait, peut-être, rien de plus à dire. La rencontre de deux logiques a pris place au sein de ce mouvement de « dévoilement ». Définitivement, José et moi étions dans deux axes différents. Les interventions, les mots, les réactions et les silences de l'enfant, me laissaient parfois perplexe (sans savoir que dire ou comment réagir). Et face à mes interventions envers le discours de José, il n'y avait aucune réaction, comme si mes mots n'arrivaient pas à le toucher. Malgré cette dissonance des logiques, un transfert important s'est mis en place pour pouvoir faire le travail. Avec José, nous avons fini toute la première étape du travail initial proposé avec une continuité importante au niveau de la fréquence des séances. Même si le transfert avec moi, pendant le travail accompli avec l'enfant, s'est montré essentiel, José a pu également faire un mouvement envers le stagiaire. Son travail lors de la séance avec l'outil cognitif, ses questions par rapport à lui et le fait qu'il est allé le voir une fois (en ne trouvant personne) rendent compte d'un essai de mouvement de l'enfant envers l'autre. Mais il ne faut pas oublier aussi sa proposition par rapport au travail avec le stagiaire et moi (malgré qu'on en ait déjà discuté auparavant). Soit José n'avait pas complètement saisi que le changement allait se réaliser au niveau de la réalité soit ce changement, dans une certaine mesure, angoissait l'enfant et il a essayé de palier cette sensation par l'oubli ou la négation.

Depuis que le début du travail avait commencé avec José, ses *interventions en séances étaient très ponctuelles*. Dans la première rencontre, il est resté silencieux en écoutant sa belle-mère parler de lui mais à la fin, son intervention par rapport aux trois mères semblait sortir de nulle part. Mais, en même temps, cette intervention venait souligner une des grandes difficultés de l'enfant. Le reste des interventions qu'il a amenées en séances étaient du même ordre : j'avais l'impression qu'il sortait ses phrases intempestives et sans liens apparents mais qui avaient un poids énorme dans l'histoire de l'enfant. Cependant, quand José mettait sur la table ses questions, il devenait impossible pour moi de donner une réplique valable à ses interventions. J'ai essayé plusieurs fois et de plusieurs manières de trouver un fil conducteur à ses phrases mais je n'ai jamais eu une réaction de la part de l'enfant, pas un mot, comme s'il n'entendait pas après avoir parlé (ou comme si la réponse qu'il venait d'entendre n'avait aucune validité pour lui….). José n'avait peut-être pas besoin d'entendre une réplique à ses phrases, peut-être que le simple fait de mettre en mots lui suffisait. Ce mouvement (ouverture et analyse du discours) impliquait qu'il puisse non seulement mettre en mots ses questions personnelles, mais aussi entendre ce que l'autre pouvait lui apporter à propos de ses contenus, chose que l'enfant (en tenant en compte de son histoire, de ses liens et peut-être aussi de sa structure psychique) ne pouvait pas encore faire.

Un des aspects qui a influencé le déroulement de notre travail avec José est *la relation entre la promotrice, son travail et la place de psychologues*. La promotrice s'est positionnée comme quelqu'un de très proche des enfants et des familles et, parfois, nous avions l'impression que la limite entre la relation de travail et la relation au niveau personnel n'était pas claire pour elle. Son implication avec les parents et avec les enfants allait plus loin que son travail de promotrice du DYA. C'était comme si les familles et les enfants devenaient « sa

propriété », des objets des soins, des objets de responsabilité personnelle. Ceci avait des répercussions directes dans notre travail. Le jour où elle est arrivée avec José à la consultation, en l'amenant avec elle pour « être sûre qu'il vienne », elle nous a mise dans une situation difficile à gérer : il fallait prendre soin de la relation avec les intervenants, mais il fallait aussi prendre soin du transfert avec José et soutenir l'idée que la consultation psychologique était un choix et pas une obligation ! Il a fallu plusieurs réunions de travail avec la promotrice pour essayer de modifier un peu le sentiment d'« appartenance » qu'elle avait par rapport aux familles et aux enfants afin d'éviter de ne pas entrer en rivalité avec elle. Notre but était que le côté psychologique puisse être perçu comme un complément au travail fait par le DYA et non pas comme une concurrence. Ceci nous a appris aussi à essayer dans le futur d'articuler le travail de co-construction avec les intervenants et de travailler quelques notions claires dés le début.

Un autre aspect où la méthodologie a été touchée était au niveau du *cadre du travail psychologique.* Pour José, à cause de sa situation particulière avec les normes et les règles, il était impossible de pouvoir fonctionner avec des rendez-vous fixés à l'avance. Il était « libre et très occupé », alors il a fallu trouver un moyen pour pouvoir combiner sa réalité psychique avec le travail proposé. La proposition de « venir quand il pouvait » avec la seule contrainte de tenir compte des jours où je me trouvais à la consultation a donné des résultats. Nous avons pu faire un travail complet (avec toutes les séances proposées) malgré le changement de cadre. José est venu avec une régularité constante (presque toutes les semaines) et encore, le premier jour il est venu deux fois car il ne m'avait pas trouvée au début. Nous pouvons voir ici la richesse que peut nous apporter le travail du cas par cas, sans oublier bien sûr, la nécessité d'avoir un cadre de travail suffisamment stable sur lequel s'appuyer mais suffisamment flexible pour s'adapter aux singularités de la clinique.

Le choix du local a été aussi quelque chose qui est venu faire impasse à Manta-DYA. C'était une première expérience de trouver un local pour la consultation psychologique. Suite à notre réflexion (promotrice-psychologues), nous avons remarqué que l'UPC n'était pas le meilleur choix en tant que local définitif mais nous imaginions qu'il pouvait être fonctionnel pendant un certain temps. Cependant, la réalité s'est montrée très différente, certains enfants et leur famille y arrivaient mais d'autres pas. Est-ce qu'il ne fallait pas penser qu'un nombre important des familles avaient eu (ou avaient encore) des problèmes avec la loi ou/et avec la police ? N'aurait-on pas dû prendre en compte le fait que la population avec qui le DYA travaille est considérée comme « défavorisée ». Leurs liens avec la police peuvent donc être compliqués voire impossible. Malheureusement ce n'est qu'après trois semaines que nous avons pu réfléchir à tout ça et penser à déménager le plus vite possible. En effet, une fois que nous avons trouvé le local définitif, la demande des rendez-vous a augmenté. Ceci est une expérience de plus à prendre en compte pour les autres centres DYA.

La place que l'outil cognitif a prise dans ce travail est très intéressante. Depuis le début du travail, José s'est montré très intéressé par *l'outil cognitif*, il était curieux de savoir comment ça allait se passer lors de la séance d'évaluation cognitive et ce qu'il fallait qu'il fasse. Cette curiosité a été présente jusqu'à l'annonce des résultats. L'enfant savait aussi que la séance d'évaluation cognitive était liée à la connaissance d'une nouvelle personne : le stagiaire. Pour le travail, cela signifiait deux changements importants en un seul coup : une autre personne et une autre activité (une dynamique tout à fait différente du travail habituel). Il ne faut pas oublier que bien que la demande de la promotrice aille du côté de « l'errance et du manque de limites de l'enfant », la mère (et la promotrice aussi) avait parlé de la difficulté de l'enfant de se rendre à l'école (aller vers les autres ? aller vers le social ? aller vers des contenus compliqués ou sans sens pour lui ?) et que José se cachait derrière des arbustes pour

ne pas y aller. Le travail avec le stagiaire s'est déroulé sans souci apparent, l'outil cognitif s'est montré un moyen de rencontre entre l'enfant et le stagiaire, et en même temps, le travail réalisé a plu à José. Ce travail, malgré que ce fût par rapport aux connaissances et à certaines activités faites à l'école, a donné à José la sensation qu'il avait bien réussi, que pour une fois il n'avait pas raté quelque chose qui était en lien direct avec sa capacité intellectuelle. Au moment d'entendre les résultats de l'évaluation, José a pu exprimer, pour la première fois, sa difficulté à l'école et avec les autres enfants. Ces résultats qui allaient du côté de l'échelle de conversion – poids- et de toute l'échelle de connaissances numériques (côté scolarisation formelle) ont permis à l'enfant de pouvoir trouver certaines réponses à ces questions sur l'école. Pour l'échelle de connaissances numériques, José n'est pas resté uniquement avec les résultats concrets de difficulté au niveau des opérations numériques ou des signes des opérations, il est allé plus loin en parlant du conflit qu'était pour lui le fait d'aller à l'école et de rencontrer ses camarades de classe. Au niveau de l'échelle de conversion – poids, on peut apercevoir la difficulté de l'enfant de passer du concret à l'abstrait. Ceci vient peut-être aussi mettre en évidence sa résistance à passer d'un discours concret à une ouverture au niveau des idées et des analyses lors des séances avec moi. Comme nous pouvons le voir chez José, l'outil cognitif a surpassé la condition d'être un « outil d'évaluation » et a pris une place importante afin de mobiliser d'autres aspects de sa vie, non seulement au niveau scolaire, mais aussi par rapport à sa pensée, sa relation avec les autres et sa logique interne.

Malheureusement José n'a pas continué son processus psychologique. En effet, s'il ne trouve pas une réponse immédiate, tout peut tomber à l'eau. José n'a pas trouvé de réponse chez le stagiaire (il ne l'a pas trouvé à la consultation) donc il n'est plus retourné le voir. Cependant, lors de sa rencontre avec moi (au comedor popular) José a laissé une petite ouverture (ce qui est habituel pour lui !) en disant : « qu'il passera pour l'espace quand il aura du temps »…

## *Vanessa : l'âne enchaîné et l'appel de la mort*

- Ville : Esmeraldas
- Institution : DYA- Décharge municipale
- Nom : Vanessa
- Âge : 24 ans
- Date du travail : août-septembre 2007

### *Le choix du cas*

Le cas de Vanessa est la seule situation d'un adulte dans cette thèse. Pourquoi avoir choisi un adulte comme cas clinique dans une thèse qui parle d'enfants et d'adolescents? Vanessa a travaillé depuis qu'elle était petite avec sa famille à la décharge municipale. Elle a travaillé et grandi dans cet espace depuis toujours, pour elle c'est une ambiance connue, sûre, c'est chez elle. Et, comme elle, nous avions trouvé plusieurs personnes, hommes, femmes, adolescents et enfants, tous dans la même situation : la décharge c'était leur monde, monde du travail et monde social, lieu primordial de rencontre avec l'autre.

Dans notre travail de terrain, nous allions rencontrer dans chaque ville une décharge municipale et le DYA travaillant là-bas. En fait, cette institution a comme politique interne de destiner son travail surtout aux décharges municipales et aux marchés des villes (ce sont les endroits les plus communs où on peut trouver des enfants qui travaillent dans des conditions difficiles). Ces rencontres nous ont permis de mettre en évidence l'importance que le travail avait pour les gens aux décharges municipales. D'un côté, il y a la notion institutionnelle de « danger » (lieu dangereux pour les enfants, source de maladies et de mort) et d'un autre côté, nous écoutions comment ce même espace devenait lieu de rencontre familial, source d'amitiés et de romance. A travers Vanessa, nous pourrons nous approcher un peu de ce monde et comprendre les différents liens qui se tissent en son sein et qui sont la base de la construction psychique des enfants et des adolescents.

En outre, ce cas vient nous montrer de façon très claire certains aspects culturels et certaines croyances de la province d'Esmeraldas. A travers le symptôme qu'elle amène en séance, nous allons découvrir les valeurs, idées et coutumes d'un groupe de gens très particulier du pays : les afro-équatoriens. Nous allons notamment parler de la notion du groupe et des explications magiques comme base culturelle.

Chez Vanessa nous trouvons aussi un exemple de la façon dont un cas clinque apporte, dans sa singularité, quelque chose à la méthodologie de travail quotidienne. Dès lors, comment notre méthodologie du travail peut-elle s'adapter en fonction des particularités de chaque cas sans perdre un cadre précis ?

C'est donc pour ces trois raisons que nous croyons que Vanessa est un cas paradigmatique dans son contexte : issue de la décharge municipale, exprimant des aspects propres de sa culture et soulignant son apport à notre travail méthodologique. Cependant, il est nécessaire de garder aussi la singularité du cas de Vanessa et ses éléments individuels, raison pour laquelle nous essayerons de faire une brève analyse de la situation présentée et de ses particularités suite au récit du cas.

## *Contexte du cas*

La ville d'Esmeraldas, capitale de la province du même nom, a été l'un des trois endroits choisis pour travailler pendant la première année. Cette ville côtière, est connue pour être un lieu compliqué, dangereux (la drogue, le narcotrafic et les meurtres violents sont des réalités quotidiennes) et avec un taux de pauvreté élevé. Les 40% de la population d'origine afro-équatorienne du pays habite dans cette province (INEC, 2010).

Nous avons commencé le travail à Esmeraldas en août 2007, après avoir fini la phase initiale à Manta et à Quito. Notre premier contact a été, comme d'habitude, avec les intervenants de DYA et le Panitas. Le DYA avait organisé son travail dans deux projets : la décharge municipale et le marché central. La décharge municipale était placée aux environs du quartier du « 15 de marzo », un des quartiers les plus dangereux de la ville. Dans ce quartier habitent les familles qui travaillent dans les recyclages des ordures à la décharge. Pendant les réunions initiales des demandes, les membres du DYA nous ont fait part de leur angoisse : ils étaient très préoccupés et nous arrivions à un moment crucial. Qu'est ce que cela voulait dire ?

Le moment où l'on écoute les demandes institutionnelles est toujours très délicat : en même temps, il nous faut garder un peu la place de « sujets supposés savoir » et aussi faire part aux intervenants des limites de notre travail. Nous avons dû apprendre à jongler avec notre place et la tâche est davantage difficile quand nous ne connaissons pas nos interlocuteurs et leurs dynamiques internes. C'était le cas. Comment nous positionner face à une demande trop grande ?

Depuis quinze jours, racontait un promoteur du DYA, un événement étrange et inquiétant se passait au quartier du « 15 de marzo » : deux jeunes hommes se sont suicidés avec un décalage de trois jours, sans aucune explication. A l'intérieur du quartier, les gens parlaient entre eux de ce phénomène mais, à l'extérieur, personne ne disait rien. La presse avait parlé de cette affaire mais sans trop donner de détails, restant davantage dans le sensationnel. Le promoteur, quelqu'un de connu dans le quartier, avait entendu des explications au niveau d'un animal « magique » qui pouvait être la cause des meurtres. Rien de plus.

*C'est connu, dans les autres régions du pays, il y a une tendance à se référer aux idées magiques et aux explications surnaturelles et de l'ésotérisme. Pour les gens de la province, ça fait partie de la culture et de ses explications quotidiennes. C'est quelque chose d'admis dans leur logique et ce n'est pas une affaire à prendre à la légère quand on travaille dans cette province.*

Les promoteurs étaient inquiets car les deux hommes faisaient partie du groupe du recyclage et étaient issus de familles du DYA. Comment expliquer que deux jeunes hommes se suicident d'un jour à l'autre sans aucune explication apparente? Le DYA était perplexe, alarmé et avait peur que les suicides se reproduisent. Notre arrivée impliquait une attente pour éclaircir cette affaire. Les promoteurs nous prenaient pour des « psychologues experts » qui allaient travailler directement sur ce problème.

Je suis aussi inquiète en entendant les promoteurs. Comment nous positionner face à cette demande ? J'essaie de prendre un peu de recul et de donner une ouverture avec davantage d'écoute, aux promoteurs et aux familles. Je m'inquiète par rapport au rôle possible que nous pouvons jouer dans cette affaire, il faut être prudent.

Comme premier pas, le promoteur nous a proposé d'aller au quartier « 15 de marzo » pour connaître les familles du DYA, faire les présentations et expliquer notre travail à la

population. Il nous a expliqué que la plus grande partie de la population du DYA dans ce quartier travaillait à la décharge municipale. Le travail du « reciclador » (la personne qui recycle) était une place que les gens obtenaient par les liens familiaux. Il y avait des familles entières qui travaillaient dans le recyclage (de tous les âges et de toutes les générations), il y avait les grands-parents, les parents, les enfants, les oncles, les tantes, travaillant ensemble. Les familles étaient organisées en un comité central. Au début, la « place » du travail est gagnée par les grands-parents mais maintenant il est uniquement possible d'y accéder par les liens de famille et par l'accord de la communauté. Ce sont des familles entières qui non seulement travaillent ensemble, mais également habitent dans le même quartier, tout près les unes des autres. Mon collègue et moi avons accepté d'y aller et nous avons fixé une date pour faire la visite.

*Je suis surprise par la demande de faire une visite aux familles. C'est la première fois que nous imaginons d'aller « vers » la population car normalement c'est le travail de l'institution de fixer les réunions avec la population dans un lieu neutre. Cette population est difficile, m'a prévenue le promoteur, ils se méfient des gens de l'extérieur, alors comme stratégie il nous suggère d'aller chez eux pour d'abord avoir l'accord de la communauté avant de démarrer le travail. Le mouvement d'aller vers eux a deux objectifs : une acceptation implicite de notre part de leurs conditions de vie (pauvreté) et en même temps, une décision de leur par,t en nous rencontrant, d'acceptation ou non.*

Le jour de la visite nous nous sommes retrouvés avec le promoteur, dans les environs du quartier à l'arrêt de bus. Les rues et chemins étaient de terre : secs et poussiéreux. Nous apercevions quelques maisons en carton, d'autres en bois et d'autres en briques mais aucunes n'avait l'air très solide et quelques-unes étaient à moitié construites.

*Le quartier est très pauvre et les conditions de vie sont extrêmes, pendant que je marche j'imagine que ces gens n'ont pas accès à l'eau potable ni à l'électricité. Toutes ces maisons font partie des « invasions », c'est-à-dire que ce sont des constructions sans permis de construction de la commune. Je suis touchée. Les gens du quartier nous regardent pendant que nous traversons la rue principale sans rien dire, mais en apercevant le promoteur, ils nous saluent et nous répondons.*

Après 20 minutes de marche nous sommes arrivés à la maison d'une des responsables du « comité central des familles ». C'était la maison de la directrice, une mère de famille. Le promoteur s'est arrêté à l'entrée et observait par une fenêtre (sans vitre) pour voir s'il y avait quelqu'un à l'intérieur. Il appelait Madame et une jeune fille (une des filles de Madame) est arrivée, elle a salué le promoteur et nous a faits entrer. La maison avait l'air très pauvre, le sol était en terre, il y avait un vieux fauteuil cassé au centre de la pièce et, à côté, collé au mur, un grand frigo. La fille est partie sans rien dire et nous sommes restés là, nous trois assis sur le fauteuil, en train d'attendre la dame.

Le manque de mots me trouble. Les choses se passent comme si tout était naturel et que tout le monde comprenait les codes sauf mon collègue et moi ! Apparemment, le promoteur est à l'aise avec la situation mais, pour nous, c'est un moment étrange car nous nous attendions à voir des gens pour la réunion, et au contraire, nous nous trouvons assis au milieu de la salle avec personne d'autre que nous trois.

Cinq minutes après, Madame est arrivée et a salué le promoteur. Il a fait les présentations et nous l'avons saluée à notre tour. La dame a sorti du frigo deux grandes bières (sans rien demander) et 4 verres, nous a servi (en sortant, le promoteur a payé pour les bières). Le promoteur avait déjà parlé avec Madame de notre présence, alors nous nous attendions à rencontrer le reste des familles du DYA qui devaient arriver. Madame nous a expliqué qu'elle

était la présidente du comité et que le reste des gens allaient arriver. Ils faisaient toujours les réunions chez elle et elle est la responsable de tout ce qui se passe aux alentours.

Le geste de la bière m'étonne mais nous la buvons sans rien dire. Je le prends comme un geste de bienvenue. En sortant, le promoteur nous explique que Madame vend de la bière dans le quartier et que c'est pour cela qu'il les paye chaque fois qu'il va chez elle, c'est comme ça que ça marche, nous dit-il. Des codes à apprendre…

Au fur et à mesure que le temps passait les gens ont commencé arriver doucement. Ils se montraient ouverts et sympathiques envers nous (le promoteur nous a expliqué après que le fait qu'on était chez Madame signifiait qu'elle « acceptait notre présence », alors les autres personnes nous ont acceptés plus facilement). Deux heures après, nous étions 20 personnes dans la pièce et Madame a pris la parole en expliquant notre présence et nous a présentés formellement au groupe. Elle m'a passé la parole et j'ai commencé à parler un peu du projet, de notre travail et du fait que les psychologues étaient là pour les gens et les familles qui le désiraient. Les gens se sont montrés intéressés et, après la réunion, ils se sont approchés de manière individuelle pour demander un rendez-vous.

Malgré que ce ne fût pas la première fois que je parle à un groupe de parents, j'avais le sentiment d'être petite. J'étais entourée de gens grands et forts. Le groupe était formé par des afro-équatoriens, hommes et femmes, et moi et mon collègue, nous étions les seuls métis dans la salle. La différence de taille était évidente et me donnait une sensation non seulement de différence au niveau physique mais aussi de la compréhension de la réalité de leur vie. Est-ce que mes mots avaient un sens pour eux ?

A la fin de la réunion, Madame s'est tournée vers moi et m'a dit : « Je suis contente que vous soyez venues, je serai la première à aller vous voir, j'ai besoin d'une aide pour un de mes fils … je suis inquiète pour lui », elle a dit ça devant tout le groupe. Je lui ai répondu que je serais ravie de la rencontrer et nous nous sommes dit au revoir. Pendant tout le temps que nous sommes restés là, il n y a pas eu un mot au sujet des suicides, ni de la part du DYA ni de la part des familles, ni de nous-mêmes. (A ce moment-là, l'affaire avait pris une telle ampleur que les médias parlaient de la situation).

*En sortant de la réunion j'ai la sensation que, malgré mon sentiment d'être petite, mes paroles avaient un sens pour eux. Ils ont demandé des rendez-vous de façon volontaire et ils semblaient intéressés par ce que nous proposions. Des trois villes travaillées, il faut dire que la population du DYA à Esmeraldas était la plus compliquée au niveau de ses conditions socio-économiques. Je me demande vraiment comment pouvoir travailler avec eux.*

L'étape d'intervention initiale a démarré et les patients du DYA étaient les plus réguliers dans les séances. Mon collègue et moi étions surpris car dans les autres deux villes – Manta et Quito- c'était normalement la population du DYA qui était irrégulière. **Est-ce que le fait d'aller vers eux la première fois a eu un impact sur la population ?** Pendant ce temps, un autre suicide a eu lieu dans le quartier : encore un jeune homme, encore quelqu'un qui travaillait à la décharge et encore sans raison apparente.

A Quito et à Manta, la population du DYA, par comparaison avec la population des Centres Panitas, est toujours la plus difficile pour pouvoir travailler de façon régulière. Il y a des absences continues qu'on essaye de comprendre par des explications socio-économiques : « population défavorisée», nous dit-on. Mais, à Esmeraldas, ceci s'est avéré différent, les gens du DYA viennent sans problèmes au rendez-vous. Est-ce que réunion initiale, chez eux, a eu des répercussions au niveau du transfert par rapport à nous et au travail que nous proposions? Est-ce que le fait de nous mobiliser vers eux, et non le contraire, a permis qu'il y

ait une ouverture par rapport au travail proposé ? En tout cas, ceci nous a permis d'analyser, au niveau de la méthodologie, le contact initial avec la population.

## *Le cas*

Une semaine après le début des séances individuelles, un groupe de personnes est arrivé à la consultation: une femme âgée, une jeune femme enceinte et deux filles (8 et 6 ans). Elles n'avaient pas de rendez-vous mais voulaient me voir « d'urgence ». Elles travaillent à la décharge, elles étaient du DYA, elles me connaissaient car je voyais une petite fille qui était la nièce de la jeune femme enceinte. Alors, on lui avait recommandé d'aller voir « la doctora »[78].

*Imaginer de travailler avec un cadre fixe est compliqué à Esmeraldas, la dynamique de la ville et la logique de la temporalité des gens de la province sont différentes. Le fait de pouvoir imaginer un rendez-vous avec une date et une heure déterminées n'est pas une chose habituelle pour eux. Les patients peuvent arriver le jour fixé à d'autres heures (en retard ou en avance), et parfois d'autres jours (si le rendez-vous était fixé pour un mercredi, ils arrivaient la semaine d'après ou quinze jours après, mais un mercredi). Alors pour moi, voir arriver un groupe de gens sans rendez-vous à Esmeraldas, n'est pas du tout inhabituel.*

C'est la femme plus âgée qui a parlé, je lui ai répondu que normalement on ne reçoit pas sans rendez-vous mais que, si c'était une urgence je pouvais les recevoir dans 30 minutes. Voulaient-t-elles attendre? Elles étaient d'accord. ( Même si le fait de pouvoir travailler avec un cadre au niveau des dates et heures était compliqué à Esmeraldas, nous essayions d'être rigoureux avec ceci, mais parfois il y avait des circonstances pour lesquelles on faisait des exceptions, retour du travail au cas par cas).

*Comme la notion du temps à Esmeraldas est différente, il est normal d'attendre, ce n'est pas un problème. Par contre, une demande spontanée parmi la population du DYA, dans l'étape de diagnostic, est inhabituelle. En écoutant les femmes et leur « urgence », j'ai pu entendre qu'il y avait quelque chose du côté de la souffrance, c'est pour cela que j'ai accepté de les rencontrer.*

Une fois libérée, j'ai reçu le groupe et la femme plus âgée a pris la parole. Elle a dit en parlant de la femme enceinte: « **Mi hija le vio al burro encadenado** »[79]. Moi je suis restée sans rien dire et elle a continué: « Docteur elle a envie de se tuer et nous, on veut empêcher que cela se produise ». Elle et les enfants ont commencé à pleurer.

*Je ne dis rien car je ne sais pas quoi dire. Au moment d'entendre les mots de la mère, j'avais l'impression de ne pas savoir exactement ce qu'elle voulait dire, mais en même temps, je savais que j'étais en train d'entendre QUELQUE CHOSE D'IMPORTANT. L'ambiance dans la salle était très dense et la souffrance était énorme. J'ai essayé de me montrer réceptive et attentive aux mots et aux réactions du groupe.*

Je me suis tournée vers la femme enceinte et lui ai demandé son nom. « Vanessa » me répond-t- elle. Je lui ai demandé le nom des deux petites: « l'une est ma fille, l'autre c'est une nièce » m'a-t-elle expliqué. J'ai demandé à Vanessa ce qu'elle pensait des mots de sa mère et elle m'a répondu qu'elle était d'accord avec elle.

*Vanessa est la cause pour laquelle le groupe de femmes est venu me voir. Moi, j'essaye de faire un mouvement vers Vanessa, de passer de la présence et de la parole de sa*

[78] Traduction en français : le docteur
[79] Traduction en français : « Ma fille a vu à l'âne enchainé »

*mère et d'essayer de toucher la jeune femme pour qu'elle puisse me dire ses propres paroles. Je veux lui donner une place dans l'espace : d'abord un nom, ensuite une explication par rapport à la présence des filles et ensuite que ce soit elle qui puisse s'exprimer par rapport à sa souffrance.*

Vanessa a commencé à parler de sa situation. Dans le quartier du « 15 de marzo », depuis un mois, toutes les nuits à minuit, un bruit s'entendait. Un bruit qui descendait de la colline et qui passait par toutes les maisons jusqu'à l'arrêt de bus (c'était l'endroit où le quartier se clôturait). Alors, quand on entendait le bruit, il fallait fermer toutes les portes et fenêtres (Esmeraldas est une ville avec un climat tropical, les températures oscillent entre les 30 et 35 degrés et au soir les gens dorment avec les fenêtres ouvertes) et se boucher les oreilles jusqu'à que cela se passe, sinon on risquait de voir ce qui était dehors.

Le bruit était un bruit de chaînes, il y avait un âne enchainé qui descendait toutes les nuits de la colline. Mais la sorcellerie se passait uniquement si quelqu'un entendait le bruit trop près car, alors, il attrapait une envie folle de voir l'âne et, au moment où la personne verrait l'âne, elle aurait une envie de mettre fin à ses jours sans aucune raison. C'est pour cela que les trois hommes se sont tués les dernières semaines. **Un des hommes était un frère de Vanessa.**

*Avant mon voyage à Esmeraldas, j'avais déjà entendu le fait que dans la population il y avait des fortes croyances en la magie et en l'ésotérisme. En écoutant Vanessa m'expliquer l'histoire, j'avais l'impression qu'il y a beaucoup de symboles dans son récit. Il fallait que je fasse attention aux symboles. Le fait qu'elle soit la sœur d'un des garçons décédés attirait énormément mon attention.*

Trois jours avant notre rencontre (une semaine après de la mort de son frère), Vanessa s'était réveillée à minuit et, au moment du bruit, elle a regardé par la fenêtre et a vu l'âne. A partir de ce moment-là, elle a eu une envie constante de se pendre (les trois garçons décédés se sont pendus). La maman de Vanessa a ajouté : « Je ne veux pas qu'elle se tue, je n'ai pas envie de perdre un autre enfant à cause de l'âne, doctorita, aidez-nous s'il vous plaît ». Vanessa avait l'air ailleurs, elle parlait mais en regardant dans tous le sens, elle a touché son cou et m'a dit : « J'ai envie d'une corde ». Moi, je n'ai rien dit.

*L'ambiance* est devenue *encore plus lourde, la souffrance prend une place importante dans la séance et pendant un instant je crois être dans une situation surréaliste : la mère pleure, Vanessa avec son air ailleurs et touchant son cou et les petites filles pleurant…. Toutes des femmes et toutes en train de prendre une place spécifique dans ce tableau. Est-ce que chacune fait « ce qu'on attend » de son rôle ? Est-ce que je suis témoin d'une crise hystérique groupale ? Et en même temps, j'entends qu'il y a des choses très graves qui sont en train de se jouer à ce moment- là, mais je n'arrive pas à saisir de quoi il s'agit. En tout cas, il y a une chose qui se trouve au cœur de cette affaire : la mort du frère de Vanessa.*

La mère de Vanessa m'a expliqué qu'elle était déjà allée voir quelqu'un qui faisait de la magie mais sans aucun résultat. Alors, elles se sont dit qu'elles pouvaient essayer de venir me voir et la mère a ajouté : « La situation est grave car depuis lors Vanessa ne va plus travailler et, vous savez, nous on gagne un salaire par jour alors, si elle ne travaille pas, elle n'a pas d'argent et elle a deux enfants à nourrir ! ». (Toute la famille de Vanessa, elle y compris, travaille à la décharge municipale au recyclage)

*Si la personne travaillant avec la magie ne peut rien faire, on va voir quelqu'un d'autre qui est accepté par la communauté. Avec ses mots, la mère passe du registre*

*« magique » au registre de la réalité. L'âne enchainé, le désir de mort et la souffrance sont là, mais aussi la réalité quotidienne. Et si on ne travaille pas, on ne mange pas ! [80] En tout cas, la réalité et les explications magiques sont imbriquées entre elles dans le quotidien de Vanessa et de sa famille.*

Je me suis dirigée vers la mère : « En effet, la situation de Vanessa est urgente, alors je voudrais la voir tous les jours pendant deux semaines. Il faut la surveiller constamment, il ne faut pas la laisser toute seule » et en regardant Vanessa, j'ai ajouté: « Est-ce que vous êtes d'accord ? ». Elle a accepté et les femmes sont parties.

*Malgré que je ne sache pas quoi dire au sujet du contenu de la séance, une chose est claire pour moi : il y a une souffrance énorme et insupportable et je crois que Vanessa pourrait passer à l'acte. J'essaie de créer une proposition de travail qui puisse soutenir la femme et son entourage de façon immédiate, et en même temps, ceci peut nous permettre d'ouvrir le travail vers d'autres voies.*

*Cette proposition de travail est très inhabituelle dans la méthodologie du travail (nous recevons des enfants et des parents une ou deux fois par semaine), mais j'ai l'impression qu'il faut soutenir Vanessa dans son parcours quotidien. La proposition de deux semaines a une explication : j'ai un voyage prévu ensuite à Quito, et je préfère la voir tous les jours car j'ai l'impression qu'elle court un risque de suicide.*

Le lendemain, Vanessa est arrivée avec sa mère et sa fille. Nous avions fixé des dates de rendez-vous précises, « le matin ». Ceci voulait dire que Vanessa pouvait arriver entre 8 :30 et 12 :30, en sachant qu'il fallait m'attendre si j'étais occupée. Ce système a marché sans problème. Elle avait l'air ailleurs, comme si elle se laissait guider par les autres, comme si elle était loin du lieu où elle se trouvait en réalité. J'ai proposé à Vanessa de rester seule en séance avec moi, mais elle a insisté pour que sa mère et sa fille restent ; alors la séance a eu lieu avec tout le monde.

*Vanessa montre la nécessité d'être tout le temps accompagnée, elle ne veut pas rester seule, même pas pour la séance. Elle a besoin de sa mère et de sa fille à côté d'elle. J'ai l'impression que les deux femmes (mère et fille) viennent soutenir quelque chose en Vanessa.*

J'ai commencé la séance avec : « Je vous écoute ». Vanessa dit : « Il y a une chose qu'il faut que je vous raconte. Toutes les nuits, après avoir entendu l'âne, je me réveille à minuit pile, et je vois mon frère au bord du lit. Ma fille, elle l'a vu aussi, car elle était réveillée comme moi (Vanessa et ses deux filles dorment dans le même lit) ». « Est-ce qu'il vous dit quelque chose ? », « Non, il ne fait que regarder et me montre la poutre qui est en haut de la chambre et après quelques minutes il disparait». Elle a continué: « ma mère m'a trouver réveillée et elle s'est couchée avec moi jusqu'à ce que j'arrive à m'endormir ». Pendant qu'elle parlait, elle touchait son cou constamment.

*Pendant cette séance, je suis plus attentive et moins surprise. Le féminin prend une place importante dans cette situation, Vanessa est entourée de femmes : sa mère, ses filles… et où sont les hommes ? Le fait que Vanessa amène son frère en séance à travers une histoire de fantômes ne m'inquiète pas du tout, au contraire, c'est comme si elle continuait sa quête de réponses suivant le même registre (registre de l'inconnu, du surnaturel, de la magie), selon la dynamique de sa culture.*

---

[80] Je me demande si ce n'est que grâce à cette réalité que les gens comme Vanessa restent dans un certain équilibre et ne vont pas dans d'autres sens. Il y a toutes les explications magiques MAIS il y a toujours confrontation à la réalité quotidienne qui les soutiennent.

La mère a ajouté: « Doctorita, Vanessa est ma fille et je ne vais pas laisser l'âne m'enlever un deuxième enfant ; si c'est nécessaire, je ne dormirai pas, mais je ne vais pas laisser Vanessa **toute seule** ». Ces mots ont l'air d'apaiser Vanessa qui regardait sa mère en face pour la première fois en séance. En entendant sa mère et sa grand-mère, la petite fille a ajouté : « Mais il n'est pas méchant, mon oncle, il reste un peu et après il s'en va ». J'ai demandé à la petite fille si son oncle lui manquait, elle m'a répondu que oui car il était son oncle préféré (Vanessa a plusieurs frères et sœurs). C'était lui qui était le plus proche des deux filles.

*La mère est là pour Vanessa et elle l'entend, cette mère est un soutien important pour sa fille. Mais pourquoi est-ce que Vanessa a besoin d'être soutenue ? Le frère et sa mort sont là, entre mère et fille, mais comment ?*

*La fille parle de son oncle, pour la première fois, comme s'il était vivant. Il vient et après s'en va. Elle n'a pas peur de lui et elle nous donne une piste importante : la place de l'oncle dans la dynamique familiale : c'est lui qui s'occupait des enfants (malgré qu'elles aient leur père). Où est le père ?*

J'ai demandé à Vanessa : « Est-ce qu'il vous manque ? » et elle a fondu en larmes et m'a dit que beaucoup, qu'elle ne savait pas pourquoi il a fait ça, qu'elle s'en veut car il était **seul** quand il a commis son acte, elle n'était pas avec lui. Elle a raconté que son frère était très proche de ses enfants plus que le père de ces dernières. Elle a ajouté: « Sabe? el padre de mis hijas **va y viene** en cambio mi hermano **estaba siempre y ahora se fue** »[81]. Elle m'a expliqué que son compagnon (le père de ses filles) n'habitait pas chez elle mais ailleurs. Il vient souvent voir ses filles et reste avec elles de temps en temps.

*Vanessa apporte encore une fois « la solitude » à la séance. C'est une chose qui fait question en elle. Présence et absence. Vivant et mort. Aller et revenir. Le père des filles va et vient, comme son frère d'ailleurs, lui, qui est mort mais qui vient comme fantôme le soir. Est-ce que ce sont les hommes qui vont et viennent ? Est-ce que les femmes sont, par contre, toujours là ?*

La fin de séance est arrivée et nous avons fixé un rendez-vous pour le jour suivant. Le lendemain Vanessa est arrivée accompagnée par sa mère. Cette fois, c'est uniquement Vanessa qui est entrée en séance. Elle m'a parlé de son frère : « Avant de se tuer, il m'avait téléphoné sur mon gsm en me disant qu'il voulait me parler. Il avait eu une dispute avec sa femme et il était en train de boire. Il m'a dit qu'il avait entendu l'âne, qu'il ne savait pas quoi faire, qu'il était désespéré. Moi, j'étais au centre ville, alors je lui ai dit que je ne pouvais pas aller le voir et qu'on se rencontrerait le soir chez ma mère. Mais il s'est pendu l'après-midi, c'est ma mère qui a retrouvé son corps pendu chez lui ».

*Ceci commence à avoir un sens. Le coup de fil de son frère, son appel à l'aide, l'absence de Vanessa à ce moment-là et après, la mort. A la séance précédente, elle parlait de solitude, qu'il était seul au moment de se suicider, car elle croyait qu'elle devait être là avec lui à ce moment-là pour éviter la mort. Et son fantôme revient lui montrer la corde, la poutre et le suicide, des choses qui ne laissent pas Vanessa tranquille.*

Elle a expliqué en sanglotant : « Je ne veux pas rester **seule** depuis ce jour-là…. Jusque hier, c'est pour cela que je n'ai pas voulu entrer seule ici avec vous en séance. Mais aujourd'hui ça va mieux, je vous connais et je peux vous parler ».

---

[81] Traduction : « Vous savez ? Le père de mes filles va et vient, par contre mon frère, il était toujours là et maintenant il est parti »

*Si elle a laissé « seul » son frère, elle a peur de rester seule elle-même (est-ce qu'elle croit qu'une fois seule, elle va faire la même chose que son frère ?). En tout cas, la sensation de danger de mort, de passage à l'acte est évident, et moi-même, j'ai demandé à la mère de « ne pas laisser seule sa fille ». Le mot « seule » est présent dans le discours de la patiente constamment et entoure ce travail.*

Elle a continué : « Je me sens ailleurs, quand je suis comme ça, la seule chose à laquelle je pense c'est à une corde, j'ai envie d'attacher une corde à la poutre de ma chambre et de me passer la corde autour de mon cou ». En disant ses mots, elle caressait son cou. « Je me vois comme ça, pendue et **la corde autour de mon cou** ».

*J'écoute Vanessa et je la vois vraiment dans une jouissance par rapport à son corps et par rapport à la pulsion de mort. Elle peut jongler entre un discours du côté de la réalité et du quotidien et un discours autour de la magie, du corps, du réel, de l'hystérie. Quand elle s'accroche à la pulsion de mort, elle est vraiment dedans, de telle façon qu'elle arrive à avoir des sensations physiques et à se déconnecter du monde autour d'elle.*

Vanessa est restée silencieuse. Je lui ai demandé pour son travail et elle m'a répondu: « Je me sens ailleurs, je ne peux pas me concentrer, je ne peux pas travailler. Et en plus, les gens du travail, on se connaît tous, ils savent pour mon frère et ils savent que moi, j'ai entendu l'âne. Je n'ai pas envie de faire face à ça. Mais….. Je n'ai plus d'argent, pour venir ici, c'est ma mère qui paye le bus » (la situation économique des patients du DYA était difficile. Ce sont des gens qui travaillent le jour, pour manger et pour les frais quotidiens, alors un ticket « extra » de bus, signifiait une modification dans leur budget). La séance a pris fin.

*J'entends que le travail a une place primordiale dans la vie de Vanessa. Ce n'est pas seulement une activité lucrative, mais aussi un espace social important dans lequel sa vie se déroule. Elle n'a pas envie de faire face à ses amis, aux gens avec qui elle travaille. Elle a besoin de couper ses liens avec les autres pendant un moment.*

Le jour suivant, Vanessa est arrivée accompagnée par sa fille mais cette dernière a attendu dehors. Vanessa m'a dit : « Cela me fait du bien de venir vous voir, je ne sais pas pourquoi, mais après je me sens soulagée ». Je l'ai invitée à me raconter sa grossesse et elle m'a répondu : « Je suis enceinte de 7 mois, mais cela ne se voit pas trop car je suis maigre et petite » et elle a souri pour la première fois en séance et a ajouté : « c'est une fille, le papa voulait un garçon, mais moi je suis très contente que ce soit une fille. En tout cas, lui il va et il vient, alors ce sont vraiment **mes filles qui restent à mes côtés** ».

*C'est une fille ! Encore une femme pour la famille et pour la mère. Vanessa* amène *l'idée que les hommes bougent, ne sont pas là tout le temps, mais les femmes si.*

Moi je suis intervenue : « Alors, vous, vous n'êtes pas toute seule, vous êtes enceinte, vous êtes accompagnée par votre bébé ». A ce moment là, le regard de Vanessa a changé et elle m'a regardée droit dans les yeux et m'a dit : « c'est vrai…. Je suis toujours avec mon bébé » et j'ai continué : « vous savez ? Vous êtes aussi responsable de ce bébé, elle a besoin de vous pour vivre, s'il vous arrive quelque chose, cela lui arrivera à elle aussi ».

*Je ne sais pas d'où est venue mon intervention. Vanessa me donne une piste de réflexion grâce à sa phrase au sujet des hommes et des femmes. A ce moment-là, j'ai cru trouver quelque chose qui fasse arrêt à son désir de passage à l'acte, à cette jouissance de la corde, de la poutre et du cou. Il faut trouver quelque chose qui ait un sens pour elle, un sens dans sa logique (magique-réalité). Il faut mettre un arrêt.*

Vanessa m'a regardée comme si elle venait de se rendre compte qu'elle était enceinte et ce que cela signifiait. Elle a commencé à pleurer et m'a dit : « j'ai peur de l'âne et du besoin d'avoir quelque chose autour mon cou ». Je suis intervenue : « L'âne a eu des effets sur les hommes seulement, pas chez les femmes. Nous, les femmes, nous sommes plus fortes que les hommes pour résister à quoi que ce soit. Vous vous imaginez un homme en train d'accoucher ? (elle a souri). Alors vous, vous êtes une femme, vous avez des femmes autour de vous : votre mère, vos filles et votre bébé est aussi une femme ! »

*A ce moment là je suis la logique de Vanessa. En utilisant sa logique (de la magie et de l'âne) je touche quelque chose en elle. Je viens en même temps ratifier l'idée des femmes : nous sommes différentes des hommes. Les femmes restent, les femmes sont fortes, les femmes donnent la vie (elle est enceinte), les femmes ne se suicident pas à cause de l'âne.*[82]

La séance était finie. Le rendez-vous suivant aurait lieu dans trois jours (car le weekend arrivait). Lundi matin, en arrivant à la consultation, Vanessa m'attendait avec sa mère. La mère m'a dit : « Je suis contente, ça va beaucoup mieux avec ma fille. Elle est arrivée à dormir pendant le weekend sans se réveiller et elle me semble plus éveillée que la semaine passée ».

*Je vois qu'il y a un changement chez les deux femmes. Qu'est-ce qui s'est passé ? Je ne sais pas, mais la mère est apaisée et calme. Vanessa, de son côté, est souriante et tranquille.*

J'ai reçu Vanessa seule et elle m'a dit qu'elle allait mieux, qu'après la dernière séance, elle a décidé de parler avec son frère et de lui dire de s'en aller. « Je lui ai expliqué que j'allais mieux et qu'il était temps pour lui de se reposer. Après ça, j'ai pu dormir sans plus me réveiller. »

*Je suis étonnée. Elle n'avait plus parlé du fantôme de son frère en séance et maintenant, elle a trouvé un moyen de gérer cette situation. Est-ce une manière de commencer à faire le deuil de son frère et aussi de se « pardonner » à elle-même, par rapport à son absence le jour de la mort de ce dernier ?*

Elle a ajouté en se touchant le ventre : « Cela m'a aidée de savoir que je ne suis pas seule pour l'instant » et a continué : « et j'ai aussi mes autres deux filles ». Vanessa avait vraiment l'air d'être davantage présente dans cette séance, elle parlait plus facilement et rigolait de temps en temps.

*Les femmes sont présentes et l'accompagnent. C'est comme si, pour le moment, l'idée de la solitude et du désespoir étaient mise de côté. Vanessa commence à reconstruire les morceaux que le suicide de son frère avait laissés.*

Durant tout le reste de la semaine, nous avons continué le travail. Vanessa arrivait toute seule à la consultation (« car on n'a pas d'argent pour payer des autres tickets de bus »), et parlait petit à petit d'autres choses. La sensation du cou était partie et elle n'a plus parlé de l'âne enchainé ou de la corde. Une seule chose l'inquiétait : elle n'arrivait pas encore à aller au travail.

Pendant l'une des séances, elle a parlé de son travail : « nous, nous sommes comme une grande famille. Tout le monde se connaît, et nous habitons tous dans le même quartier. Alors, s'il arrive quelque chose, tout le monde le sait. Ce n'est pas qu'un travail, vous savez ? C'est toute notre vie. Moi j'ai grandi à la décharge en travaillant avec mes parents, maintenant

[82] Je me demande, encore maintenant, si j'ai pris le chemin adéquat dans mon intervention

mes filles vont là-bas, mais elles vont à l'école aussi. Ça c'est la différence entre elles et moi».

*Vanessa a pu, maintenant, parler des autres et de sa relation avec eux. La décharge municipale fait partie de sa vie non seulement au niveau des horaires du travail mais aussi de sa vie de tous les jours. Les gens qu'elle rencontre là-bas, ce sont ses voisins, ses amies, elle a construit avec eux des liens affectifs-amicaux-émotionnels.*

A la dernière séance, Vanessa m'a dit qu'elle comptait reprendre le travail après cette rencontre. « Je suis prête maintenant pour voir et parler avec les autres. On verra ce qui se passera…. » . Nous finissons le travail avec Vanessa et avons fixé un rendez-vous à mon retour de voyage (trois semaines après).

*Après un travail de deux semaines, Vanessa est prête à reprendre sa vie quotidienne. Elle semble laisser de côté ses peurs et ses idées de mort. Le travail d'accompagnement fait avec elle n'a jamais questionné ses croyances au niveau des explications magiques ni ésotériques. Aucune intervention n'est jamais venue couper son chemin mais touchait à des aspects que Vanessa apportait en séances*[83].

Je rencontre pour la dernière fois Vanessa à la date prévue. Elle allait bien, avait repris son travail à la décharge et continuait sa grossesse sans problème. Elle m'a parlé de son frère, elle est allée au cimetière pour lui déposer des fleurs. Il lui manquait énormément mais elle était petit à petit en train de reprendre le rythme de sa vie quotidienne. A la fin de la séance, je lui ai demandé si elle voulait continuer le travail avec moi et elle m'a répondu que non pour l'instant. Son travail lui prenait toute la journée et compliquait les horaires. Vanessa a ajouté que si elle avait besoin de me revoir, elle prendrait contact avec moi. Nous nous sommes dit au revoir.

*Pas un mot de l'âne, du bruit des chaines, du fantôme de son frère, de son cou et de la corde. Comme si Vanessa n'avait plus besoin de ceci pour faire le deuil de son frère, elle peut le faire maintenant dans un autre registre, en allant au cimetière, par exemple. Un mois après, lors d'une réunion avec le promoteur du DYA, il m'a dit que les suicides ne se sont plus reproduits, que le phénomène a disparu comme il a commencé, de façon soudaine et sans aucune explication.*

## *Relecture clinique et perspectives*

Depuis le début de notre travail à Esmeraldas, nous nous somme rendue compte d'un fonctionnement spécifique de la population en relation à une *dynamique « groupale »* que nous n'avions pas rencontrée dans les autres villes. Cette notion de groupe, nous l'avons trouvée dans plusieurs instances de notre travail.

La proposition du DYA d'aller vers « le groupe », et non l'inverse, nous avait déjà annoncé une façon différente de fonctionner. Ce mouvement d'« aller vers » nous a permis non seulement de connaître la réalité quotidienne des gens à qui nous allions proposer un travail mais aussi de connaitre leurs attentes par rapport à nous et à notre travail. Pour réussir ceci, il a fallut « jouer sur leur terrain et avec leurs règles ». A leurs yeux, il ne fallait pas seulement être « là » (chez eux, dans leur quartier) mais aussi fonctionner avec leurs codes (rester 5 minutes dans la salle d'une maison avec personne qui nous explique quoi que ce soit, accepter, boire et payer la bière et attendre deux heures pour commencer la réunion).

[83] Masculin-féminin ; absence-présence, mort-vie

Une fois que le groupe a pu constater que nous lui portions de l'intérêt et que nous avions envie de faire connaissance, les personnes ont commencé à montrer une ouverture pour notre proposition de travail. Cette ouverture nous a permis non seulement d'avoir accès aux familles présentes à la réunion mais aussi à la population de la décharge en général : Vanessa est venue par ce chemin-là. Elle n'était pas inscrite dans le groupe initial de travail psychologique, mais elle a été informée à la décharge (à travers sa nièce). L'acceptation du groupe central impliquait aussi l'acceptation d'un groupe plus grand et plus large.

Le groupe est une notion de force et de sécurité pour les familles que nous avons rencontrées, les gens forment un corps uni : ils habitent, travaillent et vivent ensemble. Bien qu'il y ait un espace entre leur vie familiale intime et leur vie sociale, cet espace n'est pas grand et parfois la limite n'est pas claire. Leurs activités quotidiennes (au quartier de la décharge) se font en groupe et en famille, la vie se passe d'une façon communautaire et la mort aussi. L'histoire de l'âne enchainé et les suicides étaient une explication qui est sortie du quartier, une explication groupale, une quête groupale pour essayer de trouver une réponse. C'était leur façon d'essayer de comprendre la mort et ses conséquences. Mais, bien sûr, ces explications magiques et ésotériques peuvent parfois produire une hystérie collective. Soudain, suite à un suicide, ils ont dû faire face à deux autres. Vanessa aussi vient à apporter son vécu du groupe en montrant sa peur de la « solitude » et sa culpabilité d'avoir laissé « seul » son frère. Elle a pu s'écarter de l'explication magique de la mort une fois qu'elle s'est rendu compte qu'elle « n'était pas seule », qu'elle était accompagnée par son bébé et que la mort , déguisée en âne, chassait les hommes et non les femmes. Vanessa se sentait donc en sécurité.

Depuis que nous avons commencé notre travail dans la province d'Esmeraldas (à Esmeraldas et à Atacames), le travail au niveau des groupes s'est montré essentiel. Entre tous les dispositifs psychologiques que nous avons proposés pour travailler, ceux qui impliquaient des activités groupales sont ceux qui ont donné des résultats positifs et qui étaient les plus demandés par les intervenants, les enfants et les parents. Les dispositifs groupaux : ETF, ETA, ETIN, ETP et ETC ont une place primordiale à Esmeraldas devant le dispositif individuel ETI. Nous pourrions conclure que dans cette province, à la différence des autres, le groupe prend une place centrale dans la vie quotidienne. Il donc fondamental de prendre en compte cet aspect au moment de proposer un travail avec eux. Il est plus compliqué d'envisager un travail dirigé uniquement vers l'individu, car ceci n'aurait pas de sens à leurs yeux et pas de place dans leur dynamique. Mais un travail dirigé vers le collectif reconnait la force des liens tissés entre eux et trouve donc tout son sens.

Le travail de recyclage à la décharge municipale à Esmeraldas est très particulier. Le poste de *« reciclador » est quelque chose* qui est hérité et qui est appris de la famille. Ce sont des familles entières (grands-parents, parents, enfants, oncles, tantes, etc.) qui travaillent à la décharge. Ce sont les grands parents qui ont démarré et c'est grâce à eux que les autres membres de sa famille y travaillent. A la décharge, les familles se côtoyent tous les jours, les membres de différentes familles travaillent ensemble, parlent entre eux, se connaissent, c'est-à-dire qu'ils créent des liens non seulement professionnels mais aussi personnels et d'amitié.

Il y a plusieurs familles qui se connaissent depuis longtemps (depuis deux ou trois générations) et qui non seulement travaillent ensemble mais habitent aussi dans le même quartier du « 15 de marzo ». Dans le quartier, les maisons sont proches les unes des autres, la sensation qu'ils forment un seul groupe est bien réelle. Les familles travaillent et vivent ensemble mais fonctionnent aussi ensemble. Il existe une dynamique groupale. Quelle place vient prendre le DYA dans cette dynamique de travail et dans cette dynamique familiale ? Il a fait un travail commun entre l'institution et les groupes de familles au cours duquel ils ont pu

s'organiser au niveau légal (avec la création du comité « Recicladores de la 15 de marzo ») pour pouvoir proposer des projets internes pour les familles (garderie, école), et en même temps, après un travail de sensibilisation du DYA, élaborer des propositions de lois (pour le gouvernement local) par rapport au travail à la décharge.[84]

Ces familles sentent la décharge comme leur territoire, comme leur possession ; cette idée de territorialité est très forte chez eux. La décharge est plus que leur lieu de travail, on pourrait dire que c'est le lieu où ils construisent des liens avec les autres, non seulement entre la famille mais aussi avec leurs voisins et leurs amis. C'est le lieu où ils grandissent, où ils tombent amoureux, c'est le lieu où un bonne partie des gens trouvent leur conjoint, leur compagnon ; c'est-à-dire que c'est le lieu où la vie se déroule.

Vanessa a grandi à la décharge, elle a passé son enfance et son adolescence à côté de sa mère et de ses frères travaillant là-bas et son compagnon, le père de ses filles, travaille aussi à la décharge. Pour elle, ses « collègues » ne sont pas uniquement les gens avec qui elle travaille, mais ce sont aussi ses amis qui viennent prendre une place dans son univers affectif-émotionnel et amical. C'est pour cette raison que Vanessa avait des difficultés à aller travailler après le suicide de son frère car, à la décharge, il fallait faire face aux amis qui étaient au courant de toutes les situations. C'est uniquement une fois qu'elle a pu être un peu plus calme par rapport à elle-même et à son frère que Vanessa a su reprendre le travail (malgré la nécessité impérative d'avoir son salaire journalier).

Actuellement, la dynamique interne de la décharge est en train de se modifier. La situation a changé suite aux lois qui interdisent le travail des enfants et des adolescents, comme Vanessa qui avait grandi là-bas.[85] Mais c'est un changement consensuel : entre les familles, le DYA et la municipalité.

Pour Vanessa, le fait que ses filles soient à la décharge avec elle était quelque chose de normal. Mais Vanessa observe une différence entre ses filles et elles : l'école. Vanessa ne sait pas lire ni écrire, ses filles si. C'est déjà un aspect de leur vie qui ne se ressemble pas et qui permet une ouverture vers d'autres réalités dont cette mère est consciente.

Le changement a pu s'opérationnaliser suite au travail de sensibilisation du DYA au sujet des dangers auxquels sont soumis les enfants qui travaillent à la décharge. Les changements ne sont pas tout à fait respectés par tous et il faudra encore du temps pour que toutes les familles acceptent de manière réelle les nouvelles normes créées. Le fait d'imaginer un changement réel dans la dynamique de ces familles (surtout si on en prend compte les risques qu'encourent les enfants sur leur lieu de travail), est uniquement possible en connaissant, en respectant et en co-construisant ce changement avec eux. En travaillant avec les familles, non seulement au niveau des dangers réels pour les enfants (santé, développement, hygiène, etc.) mais aussi en parler de la façon dont ils envisagent ces changements dans leur vie quotidienne et leur vie de famille. Ces changements vont-ils impliquer un changement dans la vie familiale, dans les liens, dans les relations avec les autres ? A quel moment alors vont-t-ils construire leurs liens avec les enfants ? Essayer d'ouvrir un espace de discussion et d'élaboration par rapport à ceux qui sont inquiets et qui

[84] En ce qui concerne le travail des enfants et adolescents, le but du DYA est d'interdire que les enfants travaillent dans le lieu de la décharge. Il y a eu deux accidents avec des enfants l'année dernière : deux enfants sont morts, écrasés par des tracteurs qui ne les ont pas vus entre les ordures. Mais pour pouvoir proposer ces lois à la municipalité, il était nécessaire avoir l'accord du comité du recyclage (les familles).

[85] Il y a des horaires pour les enfants pour être à la décharge, ils ne peuvent pas rester le soir et la nuit là-bas ; ils doivent aller a l'école et il y a un minimum au niveau de l'âge de l'enfant pour qu'il puisse être là.

questionnent ce « nouveau discours » du DYA. Ce discours dit faire leur bonheur. En tout cas, un premier mouvement vers la population a été fait et c'est déjà un grand pas.

.

Le travail à Esmeraldas et le processus avec Vanessa, avec ses composants culturelles et locales, ont permis d'introduire quelques *changements et propositions nouvelles à l'intérieur de la méthodologie du projet.* A Manta et à Quito nous avions expérimenté une difficulté pour que la population du DYA se tourne vers nos séances, à Esmeraldas nous avons appris que, pour créer un transfert initial qui permette aux gens de venir aux séances, il fallait d'abord faire un premier mouvement vers eux. Ce mouvement d'aller « vers », qui n'est pas venu de nous mais de nos partenaires (DYA), nous a montré l'énorme importance de nous mobiliser vers l'autre. Cet unique déplacement a permis que la communauté nous accepte. Alors dans les villes où on a travaillé après, le fait que l'équipe se mobilise vers les différents endroits où se trouvaient les familles, n'a pas été exceptionnel, même souhaité.

Malheureusement, dans le travail quotidien, les temps et les horaires de l'équipe des psychologues sont très limités, il faut essayer d'arriver à finir un nombre de tâches spécifiques en trop peu de temps. Ceci laisse un espace limité pour les imprévus, auxquels nous devions faire face presque tous les jours. La présence de Vanessa, ainsi que sa demande, était un imprévu. Son cas ne faisait pas partie des cas initiaux. Mais la situation où elle se trouvait ne laissait aucun doute : il fallait lui proposer un soutien immédiat. Ma proposition de la voir tous les jours (en prenant en compte sa condition) était nécessaire mais sortait de la méthodologie habituelle du projet. Je me suis appuyée sur un cadre clair, celui de l'éthique et du travail *au cas par cas*. Le cas de Vanessa était inhabituel, urgent, extrême, alors il a fallu adapter le travail avec elle.

A Esmeraldas, nous avons appris que le groupe possédait une logique différente de la nôtre mais aussi que leur temporalité était différente. Dans cette province il y a un rapport avec le temps et l'heure différent par rapport aux autres provinces, il n y pas de pression pour arriver à l'heure pile car « on arrive quand on arrivera»[86]. Il a fallut jongler avec cet aspect : nous avons laissé les jours de rendez-vous fixes mais avec une flexibilité au niveau des horaires : « au matin » et « dans l'après-midi » (8 :30- 12 :30 et 14 :00 – 18 :00). Les enfants et les familles pouvaient arriver quand ils le voulaient mais en sachant aussi qu'ils risquaient d'attendre. Ce n'était pas un problème pour eux, ils « avaient le temps » pour attendre.

La relation de travail avec le DYA a aussi joué un rôle important dans le cas de Vanessa. La *demande institutionnelle* par rapport aux suicides était, dès notre arrivée, un des aspects urgents pour l'institution. Bien que mon collègue et moi avions essayé de prendre un peu de recul par rapport à « l'urgence de la demande », la sensation « qu'il fallait faire quelque chose » et que le DYA attendait une réponse de notre part était une évidence. Alors quand Vanessa est arrivée à la consultation, le DYA était soulagé car nous les « psychologues spécialistes » allions nous occuper de la situation (le promoteur a su par sa famille que Vanessa était en suivi psychologique). Même si le DYA ne nous l'a pas dit directement il était implicite pour eux (et pour nous ?) qu'il attendait des résultats « efficaces » de notre travail. Il nous a fallut plusieurs réunions avec les promoteurs pour pouvoir apaiser la situation et nous avons dû jongler entre notre position de sujets « supposés savoir » (qui était

[86] Phrase locale typique.

nécessaire à soutenir pour qu'un travail puisse prendre place) et les limites de nos interventions.[87]

De toutes façons, l'idée « *d'urgence* » (au niveau du social et des interventions ponctuelles du DYA) est revenue lors de ma rencontre avec Vanessa. J'ai l'ai vécue comme un cas « urgent ». Même si j'étais inquiète face au risque de passage à l'acte, je me demande aussi si, dans mon inquiétude, il n y avait pas un peu de mon désir de pouvoir répondre à la demande institutionnelle du DYA, demande qui était présentée dès le début comme : « urgente ». Alors d'où venait l'idée d' « urgence » ? Du DYA ? De Vanessa ? De sa famille ? De nous-mêmes ? Nous essayons de comprendre cet aspect comme un résultat de la relation transférentielle entre le promoteur et nous-mêmes.

Lors de la rencontre individuelle avec Vanessa, la notion de solitude et de groupe a pris une place importante dans le travail. Elle avait peur de rester « seule », elle ne voulait pas rester « seule », son frère avait commis un suicide en étant « seul » et elle ne voulait pas entrer « seule en séance ». Il a fallu un processus non seulement de connaissance et de parole mais aussi de tissage de liens avec moi pour que le transfert prenne place et pour que Vanessa ose rester « seule » en séance. Que venait faire cette solitude dans la vie de Vanessa ?

Comme nous l'avons déjà dit, le groupe et l'existence en communauté constituant l'un des piliers de la vie quotidienne de Vanessa. Alors la *solitude* n'est pas un espace important ni habituel. C'est quand son frère meurt que ceci vient s'installer chez elle sous la forme de la peur et de la culpabilité. Cette « peur » qui la hante (un peu comme le fantôme de son frère) et qui ne la laisse pas respirer est liée à la culpabilité de ne pas avoir été là quand son frère l'a appelée. La seule façon de se libérer de la solitude, de la culpabilité et de la peur c'est à travers la mort (la poutre, la corde et son désir de mort) ; un peu comme pour expier la faute d'avoir laissé seul son frère. Selon cette logique, si on reste « seul » on peut mourir… et Vanessa se trouve au milieu, entre la mort et la vie, entre la solitude ou le groupe (la famille, les autres) jusqu'à ce qu'elle découvre qu'elle n'est pas seule (au moins temporairement) puisqu'elle est enceinte. Et pour assurer cette « non-solitude », ce bébé est une fille... les femmes restent. C'est à partir de cette découverte que la jeune femme trouve une ouverture et qu'elle peut mettre en mots le suicide de son frère, son appel sur le gsm et sa culpabilité, et qu'un mouvement se produit chez elle.

Les explications magiques et ésotériques sont une des choses qui ont marqué notre travail à Esmeraldas. Comment nous positionner face à ce discours de l'inconnu, de l'énigmatique, du surnaturel ?

J'ai essayé d'entendre tout cela du côté des symboles. Dans le récit de Vanessa, elle donnait un poids énorme à quelques aspects de l'histoire de l'âne qui pouvaient faire lien avec son histoire personnelle. Pour moi, son discours et l'explication groupale devait avoir un sens, non pas dans la logique commune, mais, si cette historie était apparue, c'est qu'on avait besoin d'elle. Pourrait-on dire que l'histoire de l'âne était un symptôme? De quoi ? Pourquoi ?

Vanessa vivait dans un milieu où on n'utilisait pas souvent les mots, les choses « étaient déjà dites » à l'avance, on ne prenait pas le temps de mettre en mots les actes ou les sentiments. Le rapport au corps à Esmeraldas est différent que dans le reste du pays, les gens sont plus corporels et utilisent leur corps comme moyen d'expression (à travers la musique et la danse par exemple). Il y a un rapport avec l'autre dans le corps à corps, davantage au

[87] Deux ans après je me demande si c'est un affaire close, je ne le crois pas. De temps en temps, on revient avec des situations pareilles où il faut recadrer, un fois de plus, notre travail.

niveau du réel qu'à travers la parole. Ils ont des codes implicites dans la vie quotidienne, et c'est le manque de mots, peut-être, qui fait qu'on trouve un élevé taux de violence et d'agressions dans cette province (les assassinats, meurtres et fusillades avec une violence extrême ne sont pas inhabituels à Esmeraldas).

Vanessa et les siens ont trouvé un moyen de mettre des mots sur des situations compliquées : les explications magiques. Ce sont des idées qui suivent une certaine logique, mais qui laissent certains aspects sans explication, dans l'ombre. Ce sont des mots mais ils n'expliquent pas tout, ils laissent un côté obscur, sans réponse qui nous amène à accepter nos limites et à accepter de ne pas tout savoir.

Mes interventions ont respecté ses symboles mais en apportant une logique autre à ses questions. Je ne pouvais pas aller sur le chemin de la magie, car ceci ne me disait rien, la logique de la séance était autre. Mais en même temps, il fallait respecter les codes et les processus propres de Vanessa. En écoutant les symboles qu'elle amenait en séance (l'âne, les chaines, la poutre, la corde) et ses questionnements internes (solitude, suicide de son frère, différence homme-femme), nous avons pu faire un cheminement de la souffrance vers le processus de deuil. Je ne sais pas si une intervention autre aurait pu s'avérer valable pour Vanessa. En tout cas, à Esmeraldas, il est évident qu'en essayant d'imposer des idées, activités ou actions, aucun résultat n'est possible. Le fait que je n'aie jamais remis en question le récit de Vanessa et que sa mère l'ait aidée à se montrer réceptive à mes interventions a été pertinent.

La présence de la mère et de ses filles a aussi pris une place importante. Le travail avec Vanessa n'était pas un travail qui aurait pu être conçu uniquement « en individuel ». Les interventions de sa mère et de sa fille ainée ont apporté un plus au processus de travail et ont permis à Vanessa de se repositionner : d'aller de la place d'objet sans désirs propres (l'attitude d'être « ailleurs », déconnectée de la réalité, d'être attirée par une corde sur son cou) à une place de sujet plus actif (arriver et entrer seule en séance, aller au cimetière voir son frère, reprendre le travail). Vanessa a fait aussi tout un mouvement d'être «accompagnée » à être « seule » en séances. Au cours de la première semaine, le fait de travailler avec moi sans quelqu'un de sa famille s'est avéré impossible (malgré mes propositions initiales). Au cours de la deuxième semaine, c'est devenu possible spontanément et ceci est apparu dans sa parole (« on ne peut pas se permettre de payer deux tickets de bus »).

Lors de ma première rencontre avec Vanessa, elle est entourée par des femmes et se sent sécure à tel point qu'elle n'arrive pas à s'en séparer. Il y a sa mère qui la soutient et l'accompagne dans sa souffrance et sa « maladie ». Il y a ses filles qui sont à côté d'elle tous les jours et il y a même sa nièce, avec qui elle arrive lors de la première séance. Les femmes sont toujours là et ne laissent pas Vanessa seule. Elle est sûre qu'elle peut compter sur elles. Les femmes sont présentes pour toujours et soutenantes. La place de la féminité est forte. Le bébé qui va arriver est aussi une fille.

Pour Vanessa, la *place des hommes et des femmes* est divisée de façon très claire : les hommes se trouvent dans un mouvement « d'aller-retour » constant et les femmes, par contre, sont stables et restent sur place. Elle avait construit sa vie et ses liens avec les autres en suivant cette logique. Sa mère et ses filles sont des femmes et elles restent près d'elle. Par contre, son frère (qui avant sa mort était là pour elle et ses filles et après sa mort était aussi là, comme fantôme et dans sa souffrance) et son compagnon (qui n'habitait pas avec elle, mais qui était présent dans sa vie et la vie de leurs filles) sont des hommes qui bougent et ne sont pas stables.

Dans un univers féminin, la maternité prend une place primordiale. C'est la femme qui donne la vie et c'est la femme qui accompagne et soutient cette vie. L'homme n'apparait presque pas dans ce scenario. L'homme comme père, comme loi, comme tiers, comme séparation n'existe pas. Il y a l'homme, comme frère, comme compagnon, mais toujours dans un registre de l'instabilité, dans le court terme, et non primordial.

Durant tout le processus de travail psychologique il n y a pas eu un mot de la part de Vanessa ou de sa mère par rapport au père. Elles ne parlaient pas de lui, il n'était pas présent dans la vie familiale, il n'était même pas nommé. Pas une trace de lui dans leurs discours. Où était-t-il ? Avec une situation comme celle de Vanessa, peut-on essayer de faire tiers ? Est-ce qu'il est possible de penser et d'accepter la différence, l'autre, sans qu'il soit mis d'un côté ou d'un autre ? Sans aller aux extrêmes : être là (femme), ne pas être là (homme) ?

Dans un tel paysage, la place de la mère prend tout le pouvoir et tout le savoir. Elle soutient, elle aide, elle accompagne. C'est la mère qui est le lien entre ses enfants et qui fait lien entre eux, c'est elle qui noue les liens familiaux. C'est elle le centre.

La mère de Vanessa prend un rôle important dans le parcours du travail psychologique. C'est elle qui accompagne sa fille aux séances, c'est elle qui parle et qui m'explique la demande et c'est elle aussi qui paye le transport. La mère de Vanessa se place comme « celle qui sait », c'est elle qui décide pour sa fille, c'est elle qui est à son chevet habituellement malgré que Vanessa ait des enfants et un compagnon. Chez elles, il n y pas de place pour l'homme (père, compagnon, frère ou fils), c'est un univers féminin. Vanessa à son tour vit sa maternité en suivant les traces de sa mère et donc en créant des liens forts avec ses deux filles, en s'assurant ainsi qu'elle ne restera pas « seule » car les femmes ne bougent pas, elles restent « sur place ».

La maternité donne aussi à Vanessa une arme pour lutter contre la solitude et contre la pulsion de mort. C'est à travers cet enfant qui est dans son ventre qu'elle trouve la force de petit a petit changer de logique : sortir des « explications magiques : « l'âne et les chaînes » et initier le processus de deuil de son frère dans un autre registre. Elle « n'est pas seule », et elle n'a donc plus besoin de s'identifier à son frère et à sa mort pour ne pas se culpabiliser de n'avoir pas répondu à son appel.

Au moment où, en séance, je parle de la force interne des femmes et de la maternité, ces mots ont un sens pour Vanessa. Elle écoute quelque chose qui lui permet de laisser de côté ses défenses hystériques (fantômes, ânes, bruits) et de se positionner dans un lieu autre. Un lieu qui lui permette de bouger de la place de « victime » - « objet de l'autre » (objet de l'âne et de sa magie)- à une place où elle peut être responsable de ses actes (elle reprend son travail, elle va au cimetière, elle vient seule aux séances).

Esmeraldas est connue comme une province difficile pour travailler par rapport aux autres provinces du pays.[88] C'est la province qui a le plus grand nombre d'institutions sociales du pays et qui, malgré cela, reste une des plus pauvres. Les institutions (privées et publiques) qui travaillent à Esmeraldas ne sont pas contentes de ces résultats : les processus sont lents et les bilans pauvres.

Dans cette province, tout se passe au niveau de la connaissance et de l'apprentissage de l'autre, dans ses différences et se ressemblances. Le phénomène de groupe, les codes implicites, le manque des mots, la magie et sa place particulière dans la dynamique sociale, montrent à quel point cela peut devenir compliqué « d'imposer un travail ou une

[88] Lors d'une réunion avec une des institutions, la directrice m'a dit : « Esmeraldas c'est un autre monde, tu vas voir là-bas, essayer de travailler c'est presque impossible ».

méthodologie externe quelconque » qui ne suit pas leur logique. Est-ce que les institutions « externes » arrivent dans la province avec une méthodologie à imposer et non pas à construire ? Est-ce qu'elles essayent d'aborder les difficultés avec leur propre logique, leurs propres normes et règles, sans tenir compte de la singularité du lieu ? Peut-être faut-il se donner un peu de temps pour pouvoir comprendre et connaître le lieu dans lequel on veut travailler ? Malheureusement, la plus grande partie du temps, nous n'avons pas le temps de nous poser la question: nous devons répondre à une logique des « résultats » et de « l'efficacité » imposée par les financiers et le monde actuel.

Un des aspects à la base de notre travail est la co-construction. A Esmeraldas, cette co-construction a été le seul moyen de réussir un travail avec les institutions et la population. Sans co-construction, il n y a pas de travail possible avec eux qui se trouvent dans une logique groupale. Comme nous l'avons vu avec l'expérience du DYA à la décharge municipale, un changement est possible si on le fait ensemble (intervenants et communauté), lorsqu'il s'agit de structuration même des lois. La population peut reconnaitre ces lois comme siennes si elle est prise en compte dans le processus de structuration et de proposition de ces lois.

Pour imaginer un changement à long terme dans les conditions de vie de la population (une des plus pauvres du pays), il faut penser non seulement les plans et les projets sociaux et éducatifs, mais aussi le travail réel AVEC la population et non pas uniquement POUR la population. Une fois que nous pourrons arriver à une logique de travail « avec », des autres conditions pourront être prises en compte : leur culture, leur histoire, leurs dynamiques groupales et familiales qui sont, en fin de compte, la base de leur structure non seulement comme peuple mais aussi en tant qu'individu.

Esmeraldas nous montre, au niveau du travail sur le terrain, que le respect ne passe pas seulement par l'éthique de travail avec les patients en séance mais aussi par le travail du projet en général, Et que cette éthique doit s'élargir non seulement dans le travail psychologique individuel, mais dans toutes les sphères de notre travail.

## *Giovanni: Chucky, el muñeco diabólico* [89]

- Ville : Manta
- Institution : PMT - Centre Panita
- Nom : Giovanni
- Âge : 13 ans
- Date du travail : avril- juin 2007

### *Le choix du cas*

Pourquoi avoir choisi le cas de Giovanni pour cette thèse ? Le travail que nous avons fait avec lui a été une *source d'apprentissages tant au niveau clinique que sur le travail de terrain*. Giovanni est un préadolescent « rude, sans limite, exclu, violent, dangereux », image qui colle parfaitement avec « un adolescent qui travaille dans la rue ». Cette étiquette à laquelle ce jeune doit faire face tous les jours se transforme et devient « Chucky », créée et utilisée par Giovanni pour se positionner et tisser des liens avec les autres.

Les rencontres avec l'enfant vont faire apparaître une face différente de Giovanni. Nous allons laisser de côté « Chucky » qui arrive dans l'espace psychologique par la voie de la parole des médiatrices et nous n'allons jamais retrouver ce « Chucky » dans le Giovanni rencontré au cours de nos séances car c'est une autre face que l'enfant nous a montrée.

Nous avons trouvé un enfant en souffrance, avec des difficultés pour tisser des liens avec sa mère et son père, un enfant en quête d'amour. Giovanni a utilisé l'espace psychologique pour réaliser cette quête de sa mère : réelle, symbolique et imaginaire.

Un autre aspect traité dans cette situation est la relation intervenants-enfants. La place que les médiatrices ont eue dans le travail avec Giovanni a été fondamentale. Ce sont elles qui ont fait la demande de travail, ce sont elles aussi qui ont amené le surnom de « Chucky » et, en même temps, ce sont elles qui apporteront l'idée d'un enfant doux et sensible. C'est grâce à la relation qu'elles ont construite avec l'enfant que notre travail a été possible, que l'enfant s'est approché de l'espace et qu'un processus a pu se mettre en route. Sans le transfert initial des promotrices avec Giovanni, un transfert avec nous aurait été plus compliqué ou peut-être même impensable. Nous verrons donc à travers cette situation que la place des intervenants est essentielle dans la possibilité qu'un espace « autre » pour ces enfants et ces familles puisse se créer.

La situation de Giovanni était une des premières rencontrées dans le projet et son parcours nous indique la manière dont la méthodologie initiale a pris forme et notamment, les réunions avec les médiatrices, les réunions avec les enfants et les parents. Les réunions de suivi des cas n'avaient pas été pensées initialement et se sont construites grâce à un vrai travail de co-construction entre les divers acteurs de terrain.

Ce cas a également posé la question de la nécessité de travailler avec les parents des enfants. Giovanni nous a montré la possibilité d'ouvrir un travail psychologique sans l'accord ou l'accompagnement d'un adulte de la famille, et uniquement sur base de la demande et du

[89] Traduction en français : « Chucky : la poupée diabolique ». C'est un film d'horreur, le titre en français est : Chucky, la poupée de sang.

désir de l'enfant. Etait-ce possible? L'accord parental est nécessaire pour des questions d'ordre légal (travail avec des mineurs d'âge) Mais est-ce que la présence des parents est fondamentale afin que leurs enfants entament un travail individuel? Dans la situation de Giovanni, la présence de la mère a été évidente dans toutes les séances à travers le discours de son fils mais ce travail a été fait sans sa présence réelle au sein de l'espace psychologique.

Dans les lignes qui suivent, nous allons découvrir le parcours que nous avons fait ensemble avec l'enfant : un parcours difficile, compliqué, chargé de souffrances et de sensation de solitude et d'abandon mais aussi un parcours rempli de surprises et de possibilités pour l'avenir. Malheureusement, le processus est resté inachevé.

## *Contexte du cas*

Lors du début du travail à Manta, la réunion avec les médiatrices du centre Panita a pris place. Lors de cette réunion, nous avons décidé des 20 enfants avec lesquels nous allions entamer un travail. Le choix n'a pas été facile et les demandes dépassaient le nombre de 20, nombre qui correspondait au Panita. A la fin, nous sommes restés avec 24 situations à travailler. Ces réunions étaient l'espace que nous utilisions pour accueillir les demandes institutionnelles.

*Manta c'est le début du travail de terrain et cette réunion a pris forme après un échange visant à imaginer la meilleure façon d'initier le travail avec les enfants et leur famille. Le fait de travailler avec les médiatrices pour essayer de faire le choix des cas est aussi un moyen de tisser avec elles des liens de transfert dans le travail : elles parlent des inquiétudes et des soucis par rapport à quelques enfants et nous essayons d'entendre et en même d'encadrer leurs demandes. Les médiatrices préparent une liste de cas pour lesquels elles pensent qu'un travail psychologique est nécessaire. En même temps, nous décidons qu'il faut laisser des places pour les enfants et les familles qui veulent un rendez-vous spontanément. L'idée est d'avoir, dans le groupe, des cas où la demande est institutionnelle et des cas où la demande est personnelle.*

*Cet espace s'avère fondamental pour que nous puissions faire un travail ensemble. C'est vraiment le lieu où peuvent se rencontrer la forme, le modèle, la configuration des interventions psychologiques face aux attentes que les médiatrices ont des psychologues. Celles-ci commencent également à connaître les limites du travail. Le fait de travailler ensemble, demande par demande, est très enrichissant non seulement au niveau des cas cliniques, mais aussi au niveau du transfert. Depuis lors, les réunions initiales de travail sont incluses dans la méthodologie de travail comme un premier pas pour démarrer.*

La première situation dont les médiatrices ont parlé était celle de Giovanni qui travaillait en vendant des légumes au « Marché du Tarqui ». Après l'intervention du PMT, il passait ses journées à déambuler dans les rues de la ville. Il était connu pour être violent, agressif et il portait des armes avec lesquelles il terrorisait les autres enfants du Panita. Giovanni avait déménagé chez une sœur ainée depuis quelques temps, les médiatrices connaissaient sa mère mais n'avaient pas de nouvelles de son père. Une d'entre elles a dit : « Bien que Giovanni soit connu pour être violent, nous avons connu son côté tendre et tranquille. Ici, au Panita, il sait qu'il faut suivre les normes ». L'autre a ajouté : « Oui, mais il change selon l'ambiance où il se trouve. Par exemple, la semaine dernière lors d'un évènement à la maison communale, les enfants faisaient une présentation. Ce jour-là, Giovanni a apporté un couteau et terrorisait les autres enfants avec celui-ci. Mais, au fond, on n'a pas su s'il l'a vraiment utilisé. Giovanni a un surnom : « Chucky », car il est terrible !! »

*La situation de Giovanni est la première dans la liste des demandes institutionnelles. Elle est présentée comme la plus « urgente et difficile ». Nous voyons bien que les médiatrices se trouvent en face d'une situation qui les déborde.*

*Je suis surprise par les mots des médiatrices, elles parlent d'un enfant qui porte des armes et un couteau et, simultanément, elles peuvent témoigner du côté tendre de Giovanni. Le surnom me touche aussi : « Chucky » est un film d'horreur, et la poupée porte un couteau pour assassiner les autres. C'est un film sanguinaire.*

Après avoir reçu les demandes institutionnelles, le pas suivant a été de convoquer une réunion de présentation du travail aux enfants et aux familles faisant partie du groupe choisi. Le jour de la réunion, la salle était pleine. Il y a avait des parents, (des mères et quelques pères), des enfants, des adolescents, les médiatrices et les deux psychologues.

*Ceci a aussi été pensé avec les médiatrices. Une fois décidé le groupe avec qui on allait travailler, nous nous sommes demandés comment nous allions prendre contact avec eux. Une réunion avec les enfants et les familles, au Panita, a été proposée et accordée. Ce sont les médiatrices qui ont invité les enfants et les familles à la réunion.*

Après que les médiatrices eurent fait la présentation, nous avons expliqué la proposition de travail psychologique aux enfants et à leur famille. Nous avons ouvert un espace pour les questions. Au départ, les gens n'osaient pas mais au fur et à mesure qu'on parlait, les interventions étaient davantage fréquentes.

*C'est notre premier contact avec le groupe. Nous leur avons proposé un travail, en étant très clairs sur le fait que c'était un travail non obligatoire et en expliquant ce qu'implique un travail psychologique.*

Au fond de la salle, j'observais un groupe d'adolescents qui étaient seuls (sans parents) et qui écoutaient attentivement la présentation. C'était des adolescents avec des habits à la mode (jeans taille basse et déchirés, des casquettes mises à l'envers, des tee-shirts avec des phrases et des baskets) et ils avaient un look d'adolescents faisant partie des gangs.

*Le groupe a attiré mon attention. Voir des adolescents calmes et écoutant, intéressés, ce que je disais m'a surpris. Je sais (par les médiatrices) que c'est le groupe d'ados « difficiles » du Panita. Que font-ils tous là en groupe? (On a prévu de travailler avec trois d'entre eux mais pas avec le restant. Ils sont entre six et sept).*

Quand la présentation a été terminée, nous avons ouvert un espace pour que les gens qui le désiraient puissent s'approcher et prendre des rendez-vous (Les gens qui n'étaient pas sûrs à ce moment-là pouvaient aussi attendre et demander un rendez-vous après, soit avec les médiatrices ou soit directement avec nous). Les adolescents sont restés jusqu'à la fin.

Après que les parents et les enfants soient partis, un des adolescents s'est approché. Il m'a demandé un rendez-vous pour lui (ils pouvaient décider : travailler avec mon collègue ou avec moi). Je lui ai demandé si un de ses parents était venu, il m'a dit que non mais qu'il était intéressé de parler avec moi. Nous avons fixé le rendez-vous. Son prénom était Giovanni.

*Comme norme au Panita, nous ne recevons pas un enfant dans l'espace psychologique sans la permission des parents (pour éviter des problèmes au niveau légal). Alors, pour chaque rendez-vous on s'assure de compter, au moins une fois, sur la présence d'un des parents. Dans le cas de Giovanni, il est seul à la réunion et il demande le rendez-vous lui-même, alors il faut s'assurer de pouvoir compter sur la permission de ses parents pour plus tard. Parfois, dans certains cas, nous avons l'accord des parents par téléphone.*

## *Le cas*

Le jour du rendez-vous, Giovanni est arrivé tout seul en séance. Je lui ai expliqué un peu le cadre de travail et aussi le besoin d'avoir l'accord d'un de ses parents, il a écouté attentivement en me répondant qu'il était d'accord de venir me voir, qu'il fallait qu'il me parle.

*La première impression que j'ai est celle d'un garçon doux. Mon impression initiale de voir en lui un adolescent s'est évanouie et je vois plutôt en face de moi un enfant (au niveau physique il est petit et rond). Il reste attentif à mes mots et est très intéressé par l'espace. Ceci ne colle pas du tout à l'étiquette « d'ado compliqué et agressif » que nous avons entendue lors de la réunion de demande institutionnelle.*

*La permission des parents est quelque chose qui m'inquiète (au niveau légal) mais, en même temps, je peux entendre le désir de Giovanni de venir dans l'espace et son besoin de parler. Pourrait-on considérer cet acte comme un acte de demande propre à lui? Est-ce qu'il faut que cela passe par les parents pour que le travail puisse se faire ? (Ce sont des questions qui se posent dans le cadre du travail psychologique, car au niveau légal l'affaire est claire : il faut la permission quand on travaille avec des mineurs).*

Giovanni a parlé de ses parents: "**yo quiero ayuda para mi mamá, es ella quien necesita venir**".[90] Il a raconté que ses parents avaient des difficultés pour vivre ensemble, ils étaient tout le temps en train de se bagarrer. Sa mère, disait- il, était extrêmement jalouse.

*L'enfant me parle de sa mère et de la souffrance qu'il ressent. L'entendre depuis sa place de fils, et non comme celui qui « portait des armes et terrorisait le reste des enfants » me montre une face de lui peu habituelle. (Pendant les moments libres au Panita, je remarque que Giovanni a une attitude de « chef » en face des autres enfants. Il essaye d'être dans le contrôle et les autres enfants acceptent la situation).*

Il a continué à parler de ses parents : sa mère était partie un jour de la maison car le patron de son père avait un jour dit à celui-ci qu'il était un « très bel » homme, alors la mère en entendant cela a décidé d'abandonner son mari et ses enfants. Son père disait que tout ça n'était que des idées de la mère et que ce n'était pas vrai. Après un temps, elle est revenue à la maison.

Un autre jour, racontait Giovanni, son père était ivre et a commencé à flirter avec une autre femme. Alors sa mère est rentrée chez elle et a fait une tentative de suicide. Ils l'ont emmené à l'hôpital et on l'a sauvée car « elle a de la graisse » (il voulait dire qu'elle était grosse et que, grâce a son poids, elle a pu supporter le traitement). Quand elle s'est réveillée, elle a parlé avec son fils en lui disant : « Ningùn borracho come mierda »[91], alors elle a accusé son père de la situation.

*A ce moment-là je suis un peu confuse. Qu'est-ce que Giovanni est en train de me dire ? Etait-ce quelque chose par rapport à son père ou à sa mère ? Au fur et à mesure que l'enfant parle, on peut voir combien cette situation le touche. Pour lui, la situation de sa mère est vraiment difficile. Il sait déjà qu'elle est capable de faire une tentative de suicide, alors il a peur. Mais, dans son discours, on ne peut pas vraiment mettre en évidence sa position par rapport à son père, comme si le problème, pour lui, était uniquement la mère.*

---

[90] Traduction en français : « Je veux de l'aide pour ma mère, c'est elle qui a besoin de venir ici ».

[91] Traduction en français : « Aucun ivre ne mange de la merde », phrase qui veut dire que, même en état d'ivresse, les gens ne font pas des choses qu'ils ne veulent pas.

Il a continué: « mais vous savez ? Moi, je ne me mêle pas des affaires de mes parents, ça c'est une affaire à eux, mais moi je suis inquiet pour ma mère ». Ils étaient ensemble depuis 20 ans, mais c'est depuis 2005 que les problèmes se sont accrus. « Quand ils se disputent, moi je pleure. C'est ma mère qui frappe mon père, lui, il ne la touche pas » et il a ajouté « Ah ! Une dernière chose, moi je n'obéis pas à ma mère …. Bon ça ce n'est pas très grave, non ? En tout cas c'est une situation que je dois changer ».

*Giovanni essaye de faire la différence entre le problème de couple et la « difficulté » de sa mère. Le problème de couple ne le regarde pas mais sa mère et ses réactions, par contre, l'inquiètent énormément. A ce moment-là, son père apparait comme quelqu'un qui fait partie des problèmes de couple, mais qui est externe à la vraie difficulté de la mère.*

*En écoutant la phrase au sujet de sa difficulté d'obéir, j'entends ça comme un essai de parler un peu à son sujet et d'avoir une raison « d'être dans l'espace psychologique ». Mais ceci ne semble pas avoir pas trop d'importance pour Giovanni.*

Giovanni a expliqué que sa maman était à l'hôpital avec sa plus petite sœur qui avait 1 mois (il a 12 frères et sœurs -de 26 ans jusqu'à 1 mois de vie- et lui est le septième). Elle avait fait une bronchite. « Est-ce qu'une fois rentrée à la maison, elle peut venir ? » a-t-il demandé. Moi, j'ai accepté. Nous avons fixé le prochain rendez-vous une semaine plus tard, il voulait que ça soit plus vite mais ce n'était pas possible pour moi, alors il a accepté que l'on se rencontre la semaine suivante.

*La proposition de l'enfant me surprend mais j'accepte. Bien que ce soit moi qui aie insisté sur la nécessité d'avoir l'accord parental, la demande de Giovanni va dans un autre sens. Et il est clair que, depuis le début de la séance, il pense que c'est sa mère qui doit venir me voir. Pour fixer la rencontre, il se montre pressé comme s'il n'avait pas de temps à perdre. Il veut qu'on continue le plus vite possible, et moi, à cause de mes horaires (et même je pense que ça peut être une aide dans le travail d'attendre quelques jours), je me vois dans l'impossibilité de fixer une séance plus tôt.*

Giovanni est arrivé à la deuxième séance un peu en avance et il a attendu jusqu'à ce que je termine un autre rendez-vous. Il est entré à la consultation et m'a parlé de sa sœur. « Je ne vous ai pas dit que j'habite maintenant avec ma sœur. Elle a 20 ans, elle est mariée et a un bébé (une fille) ». Giovanni l'aidait pour le bébé (babysitting) et sa sœur l'aidait à son tour pour les devoirs de l'école. « Je me plais chez ma sœur et j'aime bien ma nièce » … silence…. « Mais mes parents me manquent beaucoup, je pense à ma mère ».

*Bien que j'entende et note toutes les demandes institutionnelles de la part des médiatrices, quelques détails m'échappent. Une fois que j'ai les demandes institutionnelles, je les laisse de côté un moment (je pense que c'est une façon d'éviter une contamination de l'information qu'on a au préalable au sujet des enfants et des familles; il m'est déjà arrivé d'oublier la demande institutionnelle jusqu'à la fin du travail). Je n'ai pas en tête que Giovanni habite avec sa sœur. Depuis la séance passée, j'ai l'impression qu'il habite avec ses parents, alors son intervention me rappelle la demande faite par les médiatrices.*

*Je vois aussi ici apparaître le côté tendre de l'enfant : il parle de sa nièce, du fait qu'il s'occupe d'elle et qu'il l'aime bien. Un enfant nommé « Chucky » avec un bébé, c'est compliqué à imaginer... mais réel.*

Il a recommençé le discours par rapport à sa mère : « Ella dice que quiere librarse de esos malditos celos »[92]. Malgré ceci, Giovanni a ajouté que dans ces derniers temps il pensait

[92] Traduction en français : « Elle dit qu'elle veut se libérer de cette maudite jalousie »

que la situation entre son père et sa mère s'était améliorée. Puis il a dit : « je voudrais vraiment qu'elle vienne... Mais elle continue à l'hôpital ». Je lui ai répondu qu'une fois qu'elle se libèrerait, on pourrait envisager qu'elle puisse venir en séance avec lui. Il a accepté et a ajouté : « Est-ce que vous pourriez lui écrire une note ? Je veux qu'elle sache que je viens vous voir et qu'il faut qu'elle vienne aussi ». J'étais d'accord d'écrire la note, je l'ai faite et il l'a gardée dans sa poche.

Je remarque encore que Giovanni fait l'aller-retour entre la « situation de sa mère » et la situation du « couple parental » ; comme s'il voulait séparer les deux, comme s'il n'y avait pas de relation entre les deux ; mais, en même temps, il n'arrête pas de rattacher les deux dans son discours : quand il parle de sa mère, il termine en parlant de son père.

*La demande de la note me prend par surprise mais j'accepte. Je crois entendre dans sa demande une vraie nécessité que sa mère vienne en séance.*

*Au moment de l'écriture de la note, Giovanni est très concentré sur ce que j'écris et sur les mots que j'utilise. Il me demande de le lire à voix haute. Une fois la lecture finie, il est d'accord avec le contenu de la note.*

Giovanni a continué : « vous savez ? On m'appelle « Chucky ». Je n'ai rien dit et il a ajouté : « Chucky comme la poupée diabolique. C'est mon oncle qui m'a donné ce surnom, car tout le monde dit que je suis terrible !! »

La séance est arrivée à sa fin, Giovanni a ajouté en se levant: « la prochaine fois je viens avec ma maman ». Je lui ai répondu ok mais en lui signalant que s'il y avait une difficulté à cause de sa petite sœur, je l'attendais quand même lui seul.

*En parlant de son surnom, l'enfant se montre fier. Il fait un grand sourire et une fois qu'il dit : « Chucky, la poupée diabolique », on dirait qu'il a du plaisir à observer la réaction des autres. Le mot « Chucky » décrit la façon des autres de le percevoir, c'est-à-dire avec peur, et ceci le rassure. Moi, je n'ai pas de réaction par rapport à son surnom.*

*A la fin de la séance, je veux m'assurer de la présence de Giovanni malgré une possible absence de la mère. J'ai fait cette remarque car j'avais l'impression que, pour lui, venir à l'espace est valable si sa mère vient aussi. Je veux que Giovanni sache clairement que même sans sa mère, l'espace est là pour lui.*

A la troisième séance, Giovanni est arrivé tout seul et parlait de l'absence de la mère : « je suis allé chez elle pour lui donner la note mais elle n'était pas là. J'ai laissé la note là pour qu'on lui donne…mais elle n'est pas venue ». Je suis intervenue en lui disant que peut-être sa sœur pourrait venir à la place de la mère, mais il m'a dit qu'il n'était pas intéressé que ça soit elle qui vienne et a ajouté : « je vais insister ».

*Giovanni montre sa frustration en séance. Il parle à voix basse, il regarde par terre. J'essaye de faire un mouvement entre la mère (absente) et la sœur (qui joue pour l'instant un rôle maternel pour lui) mais il coupe toute possibilité. Je suis étonnée par rapport à l'insistance de l'enfant envers la présence de sa mère en séance. Je n'insiste plus.*

Il parle de sa difficulté à voir sa mère souffrir de jalousie à cause de son père. Mais Giovanni se centre sur sa mère : « qu'est-ce qu'elle peut faire pour se débarrasser de la jalousie ? Je pense, qu'ici, avec vous, elle va pouvoir parler de ça ! »

C'est comme si Giovanni demandait de venir me voir pour garder la place du travail psychologique pour sa mère. Il sait que, pour le moment, seulement un groupe d'enfants et de familles ont la possibilité de venir parler aux psychologues (on avait une liste d'attente pour

ouvrir l'espace aux autres enfants), alors il ne veut pas perdre sa place. Mais il oublie un détail: le désir de sa mère.

*Giovanni construit le transfert avec moi : il pense qu' « avec moi » ça va marcher. C'est lui qui m'a choisie le jour de la réunion de présentation. Peut-être parce que je suis femme ? Peut-être parce que je suis adulte comme sa mère ? Peut-être parce que j'écoute ? Il n'en dit pas plus. Il montre juste sa certitude par rapport au thème.*

Il a commencé à rechercher d'autres options: « Et si les médiatrices parlaient avec elle ? ». Moi je lui ai proposé de téléphoner et de parler avec sa mère par rapport au travail que nous faisions avec lui. Il n'était pas d'accord et pensait qu'avec les médiatrices cela allait marcher.

Je lui ai rappelé qu'au prochain rendez-vous, le travail serait un peu différent avec l'outil cognitif. Il m'a demandé de quoi il s'agissait et, quand je lui ai expliqué que c'était un test en relation avec les nombres et les chiffres, il a raconté qu'il savait compter car il vendait des légumes au marché du Tarqui.

Giovanni ne veut pas que je parle directement avec sa mère par téléphone (peut-être à cause de ma remarque qu'on va parler sur lui ?). En sortant de la séance, il demande aux médiatrices d'appeler sa mère mais sans succès. Pas de réponse de la part de la mère.

Il se montre attiré par le test. C'est quoi ? Comment ça va se passer ? Il n'a pas de difficultés à l'école (en fait, il est en sixième primaire et a 12 ans, il n'est pas en retard) mais le test permet une ouverture : c'est la première fois qu'il parle de son travail et du marché de Tarqui. Les médiatrices, dans la demande institutionnelle, soulignent qu'il se débrouille pas mal au marché et qu'il est connu (et respecté) dans le milieu.

Giovanni a continué : « c'est au marché que les autres enfants ont appris mon surnom, je trouve qu'avec ce nom-là les autres enfants me respectent. Quand ils savent qu'on me nomme Chucky, personne ne s'emmêle avec moi ». Et il a ajouté : « au marché les gens avaient peur de moi, je faisais ce que je voulais. Mais maintenant je ne vais plus là. De toutes façons, de temps en temps, je fais un tour là-bas pour rencontrer des amis ».

*Ici nous pouvons voir la place qu'a son surnom dans sa vie. « Chucky » fait peur et c'est sa carte de présentation. Mais, au fond, de quoi est-ce que Giovanni* tente *de se protéger avec un surnom pareil ?*

*Nous nous rendons compte aussi que dans le milieu du travail, il se sent à l'aise. Au marché, les autres non seulement le respectent et ont peur de lui mais il est reconnu comme quelqu'un qui a du pouvoir. Avec la phrase : « je fais ce que je veux », c'est un peu nier les limites qu'il trouve (ou cherche plutôt ?) ailleurs (chez lui ? avec sa mère ? avec ses parents ?)*

J'ai rappelé à Giovanni que lors de la prochaine séance, il y aurait une stagiaire avec moi et que nous allions travailler avec l'outil cognitif. Sa première réaction a été la surprise (malgré que je l'aie déjà prévenu dès le début du travail) et après il a fini par accepter la proposition. Le jour de la séance suivante, il est arrivé en courant pour me dire que ce n'était pas possible pour lui d'y assister. Il avait « quelque chose d'urgent à faire » et il a attendu que je lui donne une date pour une autre séance.

*En entendant la nouvelle du stagiaire, l'enfant se montre dubitatif. Est-ce que c'est à cause du transfert et de son désir de la présence de la mère lors des séances ? En tout cas, Giovanni savait depuis le début que cela allait se produire mais j'ai l'impression qu'il n'attendait pas cette présence si rapidement. Comme résultat de cette nouvelle, Giovanni*

*n'assiste pas à la séance suivante. Je l'ai croisé le matin au Panita et il n'a rien dit de son impossibilité de venir à la séance ; alors ce changement de dernière minute est un peu incompréhensible pour moi.*

*Quand l'heure de la séance arrive, Giovanni fait un mouvement de justification et demande un nouveau rendez-vous de façon impulsive ; je n'ai même pas le temps de réfléchir avec lui au sujet de la cause de l'empêchement. Est-ce qu'il est prêt à rencontrer quelqu'un d'autre que moi en séance? Est-ce que la présence de la stagiaire ne venait pas gêner le travail de transfert avec moi qui était en train de se mettre en place ? Est-ce qu'avec cette séance il voit la fin du travail arriver ?*

Giovanni est ponctuel à la séance suivante. Dans un premier temps, nous sommes deux en séance. Au moment où je lui parle de faire le test, il me dit: « avant ça, je voulais juste vous dire que je continue en essayant que ma mère vienne vous voir. Je lui ai dit de passer les jours que vous êtes là ».

*Cette intervention veut dire que Giovanni s'est renseigné sur les jours et heures que je suis au Panita (normalement je suis là trois fois par semaine, car il faut diviser mon temps entre le Panita et le DYA). Et même en sachant que normalement je reçois uniquement sur rendez-vous, il ose dire à sa mère de venir me voir quand elle peut s'organiser. Moi, j'entends dans ses mots l'urgence qu'il ressent pour que sa mère vienne me parler.*

La stagiaire est entrée en séance, j'ai fait les présentations et le test a commencé. Giovanni semblait ouvert, calme et a travaillé avec la stagiaire sans problème. Il n'a montré aucune difficulté majeure dans le test (il a eu des problèmes au niveau de l'échelle du poids et de l'échelle de la numération). En finissant la séance, Giovanni m'a dit : « la prochaine fois, ce sera ma mère qui viendra vous voir ». J'ai insisté pour dire que si sa mère ne venait pas, je l'attendrais quand même aux dates et heures prévues.

Au prochain rendez-vous, Giovanni n'est pas venu (pour finir le processus initial avec lui, il restait deux séances encore : une avec les parents et la séance finale de clôture). Lors de la réunion avec les médiatrices, j'ai demandé après lui. Elles m'ont dit qu'il n'était pas venu non plus au Panita et qu'elles allaient faire un suivi familial. La semaine d'après, on a essayé de contacter la famille et l'enfant mais sans aucun résultat. Nous n'avons jamais revu Giovanni au Panita ni dans l'espace psychologique.

*Nous avons perdu le contact avec Giovanni d'un jour à l'autre ! Je ne peux pas croire qu'il soit possible de perdre la trace d'un enfant (et de sa famille) comme ça et j'insiste auprès des médiatrices pour essayer de retrouver Giovanni. Mais elles me font savoir qu'à situations comme cela (enfants qui ne retournent plus au Panita de façon soudaine), elles doivent faire face de temps en temps et que ce n'est pas exceptionnel.*

## *Relecture clinique et perspectives*

Quelle était la *place du travail dans la vie de Giovanni* ? A ses treize ans, on voyait bien que Giovanni avait de l'expérience au niveau de la vie de la rue. Il venait d'un foyer pauvre avec 12 enfants et, apparemment, il avait dû travailler depuis longtemps. Le marché de Tarqui est un lieu dangereux. C'est un marché qui est ouvert 24 heures sur 24. C'est un espace où des transactions économiques, variées, ont lieu. On peut trouver toute sorte de marchandises au marché (alimentation, vêtements, électroménagers, etc.). C'est un endroit très particulier où on peut voir tout type de gens (hommes, femmes, enfants, etc.) et où ce n'est pas une bonne idée de laisser un enfant se débrouiller seul.

Normalement, il y a des familles entières qui travaillent au marché mais dans le cas de Giovanni, il travaillait seul (son père travaillait comme mécanicien à Manta). Alors, ceci voulait dire que c'ést l'enfant qui a été obligé de s'ouvrir un chemin dans le milieu. En trouvant une place au marché, comme vendeur ambulant de légumes, Giovanni a indiqué qu'il savait se débrouiller et se placer dans un des endroits les plus durs de la province.

Le marché possède ses lois internes et tous ceux qui y travaillent doivent les respecter. L'enfant a non seulement su s'adapter et suivre les lois mais lui aussi, dans son milieu (le groupe des enfants et adolescents), a su s'imposer aux autres. Il était « respecté » au marché, les autres connaissaient son surnom et avaient peur de lui. De temps en temps, Giovanni aurait dû faire savoir aux autres la raison de son surnom à travers la peur ; alors le fait qu'il utilise des armes et des couteaux à son âge ne peut pas nous surprendre.

Si l'on pense que Giovanni était en quête de quelque chose qui fasse limite en lui (des normes et règles valables pour lui), alors peut-être a-t-il trouvé la réponse au marché. Avec la nécessité de suivre des normes pour pouvoir y rester, tout ceci a probablement aidé l'enfant à trouver, pour la première fois, un lieu où il pouvait comprendre les règles du jeu. Giovanni a trouvé au marché ce qu'il n'a pas trouvé chez lui : un cadre organisé, des normes et règles claires, un lieu où se sentir accepté, accueilli, non abandonné.

Nous pourrions donc se dire qu'au moment où le Panita est entré dans sa vie, avec sa proposition de bourse scolaire et sa demande d'arrêter le travail au marché, ceci a bouleversé une partie de la vie de Giovanni ? Le marché était le lieu où il était reconnu par les autres (peu importe que la reconnaissance soit, pour lui, synonyme de peur). Du moment qu'il a perdu cet espace-là, il a dû s'en trouver un autre…. les enfants du Panita, peut-être ?

C'était justement en lien avec le Panita que la rencontre avec Giovanni a eu lieu. C'était à la base une demande des médiatrices, la « demande institutionnelle » qui a fait que Giovanni a été pris en compte dans le processus de travail initial. L'inquiétude du Panita était Giovanni et son rapport au groupe d'enfants. Son surnom « Chucky » montrait à quel point, l'image qu'il voulait donner aux autres était une image de quelqu'un de violent, agressif, fort… quelqu'un de qui il fallait se « méfier ».

Giovanni répétait ce qu'il avait appris avant, au marché, avec un autre groupe d'enfants; il essayait de se faire respecter à travers la peur et, en même temps, il suivait les normes et les règles du centre (comme au marché). Le couteau qu'il amenait au centre et qui était utilisé pour terroriser les autres enfants avait un sens. Pour faire « peur » aux autres, il fallait passer par des « articles » (armes, couteaux) dangereux. Mais cette fois, la situation avait changé légèrement: il y avait les médiatrices. Elles ont pris une place importante dans la vie de l'enfant (il ne faut pas oublier que c'est à elles que l'enfant a demandé d'appeler sa mère). Elles s'inquiétaient pour lui, parlaient avec lui, travaillaient avec lui, c'est-à-dire, qu'elles donnaient à l'enfant une place qu'il n'avait jamais eue avant : une place de sujet.

Malheureusement, Giovanni ne savait pas comment tisser des liens avec les autres autrement qu'à travers la peur ou « le respect » comme il disait. C'est pour cela que ça lui coûtait énormément de créer une relation avec les autres enfants au Panita sans utiliser des artifices comme les couteaux ou l'agressivité. Il ne savait pas qu'il y avait une autre façon de faire. Apparemment, il n'a pas eu le temps d'essayer d'en trouver une.

Alors, bien que dans le passage de Giovanni du marché au centre Panita sa position de « Chucky » n'ait pas beaucoup bougé, (il semblait l'utiliser toujours en face du groupe d'enfants) , le regard des autres ( adultes) envers lui a changé : d'être quelqu'un qui était dans un lieu où gagner de l'argent ( au marché), il est passé à une place où on pouvait le regarder comme enfant, avec ses droits et ses responsabilités (au Panita). Est-il possible de penser, que,

à ce moment, Giovanni est passé vers une place où il s'est senti regardé, accueilli et accepté d'une autre façon que dans son lien avec ses parents ?

Quelle est alors *la place de la mère et du père de Giovanni* dans la vie de l'enfant ? Depuis la première rencontre, Giovanni est clair dans sa demande : il veut que sa mère vienne parler avec moi. Et lors de toutes les autres rencontres, il a toujours trouvé un moment pour me laisser savoir son inquiétude : sa mère et sa jalousie envers son père. Moi, par contre, j'ai essayé d'ouvrir son discours en lui proposant que cela soit sa sœur ( représentante de l'enfant à ce moment-là) ou quelqu'un d'autre qui puisse venir me parler mais Giovanni a toujours été clair : c'était sa mère qu'il voulait.

Cette mère qui vient faire irruption dans le travail de son fils est introduite par lui dans son discours. Une mère « toujours présente » dans la parole de l'enfant et en même temps « toujours absente » (au niveau physique) aux séances. Giovanni et moi avons dû « jongler » avec cette présence-absence de la mère : il a dû accepter les absences de sa mère à son invitation, et moi, j'ai accompagné l'enfant dans son questionnement par rapport à sa mère et ses parents. Car lui, il se « voyait dehors » (« je ne me mêle pas des histoires de mes parents ») mais en même temps il était « dedans » comme témoin de la souffrance maternelle.

Pendant le temps qu'a duré le travail avec moi, Giovanni n'a pas arrêté de faire appel à sa mère. Une mère sourde et aveugle envers son fils… elle n'arrivait pas à entendre les mots de convocation de son fils, à lire la note que Giovanni m'a demandé d'écrire, de répondre aux appels des médiatrices, on n'a eu aucune réaction de sa part. Rien. Est-ce qu'elle n'était pas prête pour répondre à son fils ? En tout cas, Giovanni n'a pas baissé les bras, il continuait, chaque fois, à insister dans sa demande envers sa mère. Ceci peut nous donner au moins une piste par rapport aux liens qu'il avait avec sa maman. Même si Madame ne répondait pas, elle comptait énormément pour lui. Il se sentait responsable d'elle, comme si c'était sa responsabilité de « soigner sa mère », de la soigner de la jalousie. Alors, au moment où les psychologues sont arrivés au Panita, Giovanni a pensé que c'était le moment idéal: peut-être que quelqu'un pourrait aider sa maman. Lors de la réunion de présentation du travail, il m'a choisi comme l'interlocutrice de celle-ci.

Son choix n'était pas gratuit : une femme, du même âge que sa mère, psychologue. Le transfert de Giovanni sur l'espace psychologique, et envers moi, était fort, il était convaincu qu'il y avait quelque chose en moi qui pouvait « guérir » sa mère et il a peut-être insisté en parlant d'elle pour cette raison. Il n'est pas anodin qu'au moment de savoir que quelqu'un d'autre allait travailler avec lui (la stagiaire) il a insisté pour que la prochaine fois, ce serait sa mère qui viendrait me voir. Et après l'insistance : rien.

Malheureusement, nous n'avons pas eu un moment pour pouvoir mettre en mots tout ceci. Giovanni a « disparu » de l'espace psychologique et du Panita sans un processus adéquat de clôture du travail. Est-ce que c'était sa manière de finir les choses? Est-ce que, dans ses liens familiaux (mère, père, sœur, au marché) les changements se faisaient, comme ça, sans prévenir, sans un temps pour dire au revoir ? Dans l'urgence de Giovanni à ce que sa mère vienne me voir, je n'ai pas su saisir qu'il fallait *travailler à ce moment-là avec l'enfant*. Il n'y avait pas de temps à perdre, car en connaissant la dynamique quotidienne où il se trouvait, nous n'étions pas certains de pouvoir compter sur sa présence les jours d'après (Comme il ne pouvait pas compter sur la présence physique de sa mère non plus.)

Dès la demande institutionnelle, en passant par les séances et la demande personnelle de Giovanni, nous pouvons nous rendre compte qu'il y a peu d'éléments par rapport au père de l'enfant. Les médiatrices ne connaissaient pas beaucoup de choses à son sujet (elles ne le nomment pas au moment de la demande) ; et quand Giovanni parle de lui, il le fait par rapport

à la « difficulté » de sa mère, c'est-à-dire, que le père n'est pas un thème central mais en lien direct avec la mère. Néanmoins, l'enfant le nomme. Nous pouvons nous demander si son fils, n'est pas en train de demander (chercher ? questionner ?) à son père un peu plus de présence, de poids dans la dynamique familiale, un peu plus de soutien. A un moment donné, même dans son discours, Giovanni laisse apparaître un doute par rapport à la « place d'homme » de son père (au moment où il dit que son chef lui a signalé qu'il le trouvait « beau »), mais après l'enfant ne dit plus rien à ce sujet.

Giovanni jongle dans son discours avec la place que son père prend dans la dynamique conjugale : il est la cause de la jalousie de la mère, mais ce n'est pas « sa faute » ; il a des problèmes avec sa femme mais il ne la touche pas, au contraire, c'est elle qui le fait ; en d'autres termes, il est là mais on ne peut le voir réellement qu'au travers de sa femme. Est-ce que c'est comme ça que son fils le voit ? Est-ce que Giovanni n'est pas en train de demander à son père quelque chose ? Ne demande-t-il pas un père qui prenne une présence réelle pour lui, un père qui prenne une place de père et pas seulement de compagnon de sa mère ?

Giovanni est peut-être dans une quête de Père : de normes, de règles… de lois. Giovanni est « Chucky » (au niveau social), et comme « Chucky » il a trouvé ses propres règles et normes à suivre … c'est lui QUI FAIT LA LOI. Une loi qu'il ne peut trouver ailleurs ?

Mais comme il suit les règles et les normes du Panita, nous pouvons dire que c'est un espace où il peut reconnaître la validité des normes internes. Même lors des séances psychologiques, il peut tenir le cadre proposé, ceci ne représente pas un problème (le jour auquel il n'a pas su venir en séance, il est venu pour prévenir et demande un nouveau rendez-vous). Peut-être que ceci vient soutenir l'idée que la quête de Giovanni est une quête de ce qui fait défaut, c'est-à-dire la loi et la présence du père? D'un père symbolique mais du père de la réalité aussi. Est-ce que l'enfant est allé chercher cette place manquante ailleurs ? Est-ce que ce manque peut se relier à l'apparition de « Chucky » ?

La demande institutionnelle était claire : Giovanni était un enfant violent, agressif, *il était « Chucky »* pour le reste des enfants mais il a laissé voir aussi (aux médiatrices) son côté doux. Ce « mais » a permis, depuis le début, de pouvoir faire un écart entre Giovanni et « Chucky ». Il était évident que ce n'était pas uniquement une plainte de la part des médiatrices mais qu'elles étaient aussi vraiment inquiètes pour l'enfant et pour l'effet que Giovanni avait sur les autres enfants.

Le changement au niveau de mon regard par rapport à Giovanni, d'adolescent à enfant, est un point qui est venu interroger la façon dont il se présentait aux autres au niveau groupal et au niveau individuel. C'est justement quand il était en groupe que j'ai eu la perception qu'il était un adolescent (sans savoir qui il était vraiment) et, de la même manière, c'était en séance, quand il est venu seul, que je me suis aperçue qu'il était plutôt un enfant. Ce changement de regard de ma part n'avait rien avoir avec un temps chronologique (entre les deux occasions seulement une semaine s'est écoulée) mais peut-être que Giovanni se positionne différemment dans un groupe lorsqu'il est seul à seul ? Et lors des séances, il y a eu aussi un autre mouvement. Bien que Giovanni ait nommé son surnom « Chucky » (avec une certaine fierté d'ailleurs), il s'est montré dans sa place de « fils » comme quelqu'un qui s'inquiète pour sa famille, et plus particulièrement pour sa mère, quelqu'un qui a des sentiments et des émotions…. Quelque chose qui vient vraiment rompre avec l'image qu'il a construite de lui à l'extérieur, pour les autres.

La place de la petite nièce (un bébé) vient aussi signaler une position différente de Giovanni. Qu'un garçon de douze ans (et avec tout le parcours qu'il a eu) puisse se montrer

tendre et se montrer responsable d'un bébé est étonnant. Cette nièce lui apportait peut-être de la tendresse et lui permettait de tisser des liens, chose qu'il ne savait pas faire ailleurs.

De toute façon, il ne faut pas oublier que la création de « Chucky » a une fonction précise pour Giovanni. Avec ce personnage, il est respecté, admiré et accepté dans son milieu. Il s'assure une place dans le groupe et, en même temps, c'est une façon de se protéger de l'ambiance violente et difficile dans laquelle sa vie quotidienne prend place. Cependant, si Giovanni utilise « Chucky » pour y trouver des bénéfices dans son parcours quotidien, ceci lui plaque aussi une étiquette compliquée à gérer au niveau des institutions sociales, celle de « l'enfant diabolique ».

Le travail avec Giovanni nous a beaucoup appris au niveau *de la méthodologie du travail du terrain.* La façon de gérer les demandes, le travail direct avec les médiatrices, l'accord des parents pour le travail psychologique, la transition du travail avec les stagiaires, la notion d'urgence, la place de l'outil cognitif, sont, entre autres, des aspects qui ont été enrichis durant le développement de ce cas.

Les demandes institutionnelles ont pris dès le début une place importante au niveau du travail institutionnel. Une des premières démarches à faire était la réunion pour écouter les demandes des médiateurs et des promoteurs. Même si à Manta nous avons dû imaginer différentes manières de faire, cela nous a rapprochées des institutions et du travail quotidien. C'est au moment d'entendre les demandes institutionnelles que nous (les psychologues) tissons des liens avec les institutions.

Ceci a impliqué un risque. Est-ce qu'écouter les médiatrices, avant de connaître les enfants et les familles, pouvait contaminer notre travail ? C'est-à-dire qu'en connaissant déjà le travail de l'institution, nous pouvions être influencée dans notre démarche. Nous pensons que oui et non à la fois. Dans chaque ville, nous travaillions avec 40 cas, alors se rappeler les 40 demandes institutionnelles n'était pas possible. En même temps, une fois que nous recevions les demandes, nous avions décidé de les laisser de côté pendant un moment et, une fois que le travail initial avec le groupe se terminait, nous reprenions les demandes de l'institution. Bien sûr, ceci n'assurait pas qu'il n'y ait pas de contamination dans notre travail, mais, en même temps, le transfert qui s'instaurait au moment des premières rencontres avec les promoteurs et les médiateurs était si important qu'il nous a permis d'envisager la possibilité future d'un travail de co-construction au niveau des dispositifs psychologiques.

Dans le cas de Giovanni, nous avions la demande institutionnelle (l'inquiétude des médiatrices) d'un côté et la demande personnelle (l'inquiétude de l'enfant) de l'autre. Mais ceci n'implique pas qu'une demande soit valable et que l'autre ne le soit pas. Au contraire, nous pouvons voir comment les deux demandes apparaissent et comment elles sont travaillées sur différents niveaux en séance et aussi comment chaque demande à sa façon vient à enrichir le travail non seulement individuel mais aussi institutionnel.

L'accord des parents a été, pendant un temps, un aspect qu'il a fallu aussi travailler. Comment proposer un travail psychologique aux enfants sans devoir à chaque fois faire la démarche de demander l'accord des parents? Nous avons été témoins dans les premières situations (le cas de Giovanni par exemple) de la difficulté à contacter les parents. C'est pourquoi nous avons décidé qu'il était plus judicieux d'obtenir l'accord parental lors des réunions de parents qui avaient lieu tous les mois au centre.

Donc, les médiatrices nous laissaient 10 minutes lors de chaque réunion avec les parents pour les inviter dans cet espace et en même temps nous informions les enfants de la possibilité de faire eux-mêmes la démarche et que, si les parents refusaient la prise en charge,

ils pouvaient toujours nous prévenir à ce moment-là (trois années ont passé et nous n'avons jamais eu de parents qui ont demandé de ne pas recevoir leur enfant).

Le transfert que Giovanni a eu par rapport au travail et par rapport à ma personne nous a montré que, lors de l'étape de la transmission du cas (du psychologue au stagiaire), le travail peut basculer. S'il y a un transfert fort avec le psychologue, alors la possibilité d'un travail avec le stagiaire se réduit. Ici on peut se demander si le fait d'introduire le travail à un tiers a contribué à ce que Giovanni ne revienne plus.

Pour essayer de gérer des situations comme celle-ci, nous avons proposé aux enfants qui travaillaient avec mon collègue deux options : soit ils continuaient le travail avec lui mais toutes les trois semaines[93] soit ils initiaient un travail avec quelqu'un d'autre (malheureusement dans mon cas, on n'a pas pu faire ceci car je rentrais en Belgique.) Le choix des enfants s'est davantage porté sur la transmission du travail et mon collègue a donc continué avec seulement 3 cas.

La sensation d'urgence de la situation de Giovanni était présente dès la première rencontre qu'on a eue avec les médiatrices lors de la réunion autour des demandes institutionnelles. L'enfant était le premier cas qu'elles avaient sur la liste. Dans leur discours nous pouvions entendre l'inquiétude par rapport à l'agressivité et à la violence qu'il apportait au groupe des enfants du Panita. Il a fallu travailler avec lui car c'était une situation pressante pour l'institution. La notion d'urgence est de nouveau apparue en séance avec Giovanni. D'abord il voulait me revoir « le plus vite possible » et après il voulait que sa mère vienne en séance aussi (dans la même logique) « le plus vite possible ». Avec lui, j'ai essayé de travailler avec le cadre proposé dés le début et ceci a fonctionné normalement sauf à la fin. Comme si Giovanni avait fait tout le parcours de travail dans l'espoir que sa mère apparaisse un jour en séance. Cette « urgence » a permis à Giovanni de rendre sa mère davantage présente dans l'espace psychologique. Au fur et à mesure que les rencontres se sont succédées, l'absence-présence de la mère est devenue plus évidente.

Nous pourrions même nous demander si la présence réelle de la mère était une condition sine qua none au travail personnel avec l'enfant. Est-ce qu'un travail avec Giovanni, par rapport à sa mère et sa position envers elle était possible uniquement avec lui ? Je pense que oui, malheureusement le « temps » ne l'a pas permis. Et en suivant la logique du « temps », nous pourrions nous demander aussi si Giovanni et les médiatrices, avec leur idée « d'urgence », ne savaient pas d'avance qu'il fallait profiter de chaque séance comme si c'était la dernière car il n'y avait aucune certitude d'un travail futur avec l'enfant.

L'outil cognitif vient prendre une place importante durant le processus initial car il ne faut pas oublier que la plus grande partie des enfants qui sont aux Panitas et au DYA n'ont pas été scolarisés pendant un laps de temps important., Comme un des objectifs des institutions est la réinsertion scolaire ceci n'est donc pas toujours évident pour l'enfant. La situation de Giovanni était différente. Lui, malgré avoir son travail au marché, est toujours allé à l'école. Il n'avait pas de décalage scolaire. Les demandes institutionnelle et personnelle n'allaient pas dans ce sens-là non plus.

Le fait de pouvoir visualiser les résultats de l'épreuve peut nous donner une idée générale de la situation cognitive de Giovanni en prenant en compte son parcours régulier à l'école et ses expériences comme vendeur au marché de Tarqui. Les résultats de l'épreuve montrent qu'il se trouve en accord avec son âge dans la majorité des échelles. Giovanni a eu des difficultés (un écart de deux ans par rapport à son âge chronologique) au niveau des deux

[93] La première année mon collègue restait une semaine dans chaque ville, dans l'étape de soutenance.

échelles : Conservation-Poids et Connaissances Scolaires –Numération. A l'échelle de conservation-poids, on a trouvé qu'une bonne partie des enfants à Manta avaient des difficultés à ce niveau-là. Giovanni a montré une difficulté de passer d'une étape de référence plus visuelle à une étape d'analyse plus abstraite. Son vécu quotidien a beaucoup à voir avec la réalité tangible (celle des fruits et légumes à compter plutôt qu'à peser), avec un rapport au réel (à travers la violence, l'agressivité, à travers le corps…). Le fait de passer à l'abstraction n'a pas été possible pour lui car ceci ne faisait pas partie de son monde.

L'échelle de Connaissances Scolaires –Numération est une échelle qui est directement liée aux apprentissages scolaires. Et si Giovanni a été scolarisé, sa relation directe avec les nombres et les chiffres s'est créée davantage au niveau informel au travail que formel à l'école. Cette échelle-ci demande à l'enfant d'écrire des chiffres (ça se complique au fur et à mesure que le niveau monte), c'est ici que Giovanni ne peut répondre de manière adéquate. Ce qui est intéressant, c'est que dans l'échelle suivante (opérations numériques), qui est plus compliquée, on demande aux enfants de faire des opérations numériques sans écrire et là, Giovanni ne montre aucun problème (Peut-être qu'il faisait comme ça au marché, il passait par la parole et non par l'écriture). La note que j'ai écrite pour sa mère (à la demande de Giovanni) est aussi un point important ici. D'abord, l'enfant a essayé de faire la démarche davantage au niveau verbal (niveau avec lequel il se débrouille très bien) mais vu qu'il n'a pas eu de résultats, il a essayé d'aller vers le chemin de l'écriture. Il préfère que je fasse l'écriture et qu'il vérifie après (en lisant) les mots utilisés.

Personnellement, et non seulement avec Giovanni, la « disparition » de l'enfant et de la famille (non seulement de l'espace psychologique mais de l'institution aussi) m'a toujours frappée. L'impossibilité de pouvoir avoir des échos de ce qui s'est passé ou d'avoir des nouvelles de la situation m'a laissée avec une sensation d'impuissance et d'inquiétude à la fois. Mais, en même temps, ceci peut être un symptôme qui peut montrer une dynamique personnelle, familiale, sociale différente. Est-ce que les enfants et les familles avec qui nous avons travaillé ont montré quelque chose de cette dynamique ? Je pense que oui. Le fait d'observer la réaction des intervenants (médiateurs et promoteurs) qui consideraient les disparitions dans l'ordre de l'habituel[94] m'a appris à comprendre une logique différente, une logique de « l'aujourd'hui », sans avoir de certitude par rapport au « lendemain ». C'est un aspect que nous avons pris en compte par la suite dans les autres villes où nous avons travaillé.

[94] Après Manta, en travaillant à Esmeraldas et Quito, je me suis rendue compte que, en effet, ce n'était pas inhabituel

## *Juan : un enfant qui n'était pas « gato »*[95]

- Ville : Manta
- Institution : DYA - Travail des enfants (nocturne)
- Nom : Juan
- Âge : 10 ans
- Date du travail : avril- septembre 2008

### *Le choix du cas*

Le cas de Juan est la seule situation choisie pour cette thèse qui n'a pas fait partie du travail effectué pendant la première année du projet. Nous avons rencontré l'enfant pendant le travail de soutien que nous faisions régulièrement dans chaque ville après avoir ouvert le service psychologique local. Pourquoi alors l'avoir inclus près des autres situations ?

Le travail avec Juan a été compliqué, déroutant et est venu questionner non seulement la méthodologie de travail que nous utilisions et nos limites mais aussi notre place face aux institutions, face aux enfants et face aux parents. Cette situation nous a apporté énormément et, eu même temps, nous a laissé des questionnements.

Juan est venu nous montrer l'importance du travail dans sa vie. Comment le travail peut marquer un enfant et comment aussi l'enfant peut l'utiliser pour en profiter lui-même. Nous verrons comment, dans la situation de cet enfant, le travail devient essentiel non seulement pour le soutien économique mais également pour la construction et le soutien psychique.

Le cas de Juan viendra aussi souligner la défaillance maternelle. Une défaillance qui blesse, qui déroute, qui laisse l'enfant seul face au vide et au chaos. Nous serons témoins de la lutte de cet enfant pour se positionner face à cette défaillance et pour sortir d'une placa d'objet.

Cette situation nous fera aussi découvrir un travail où l'individuel (ETI), l'institutionnel (ETIN) et la méthodologie se trouvent entrecroisés, se complémentarisent en s'appuyant les uns sur les autres.

### *Contexte du cas*

Lors d'une des mes visites à la province du Manabí, j'ai reçu un appel téléphonique de la part de la directrice provinciale du DYA, en me demandant de travailler une situation « délicate » avec un enfant à Manta. La DYA venait de commencer un projet pilote par rapport au « travail infantile nocturne » et ils avaient des situations difficiles à gérer.

*En recevant le coup de fil de la directrice, j'entends que c'est une situation urgente et très importante pour le DYA (car nous traitons le cas « directrice à directrice »). En même temps je suis au courant du projet de travail des enfants nocturne comme nous en avions déjà discuté avec elle lors d'une réunion de travail précédente. Le projet est une proposition nouvelle, pilote du DYA, et démarre à Manta. Les enfants qui travaillaient le soir sont des*

[95] Traduction en français : chat

*cas ; très compliqués qui vivent des situations extrêmes ; alors pour commencer un travail, nous avons décidé que ces situations allaient être gérées uniquement par moi ou par mon collègue, et non pas par les stagiaires.*

Il s'agissait du cas d'un enfant qui travaillait les soirs et la nuit au « Malecón Turístico » (lieu touristique par excellence, situé au bord de la plage " Murcielago", la plus importante de la ville ; aux alentours se trouvent plusieurs restaurants et bars typiques). Elle l'appelait « l'enfant travesti » et me demandait si je pouvais rencontrer l'enfant et sa mère. Elle m'a expliqué que c'était un cas très difficile et qu'il y avait plusieurs institutions sociales de la ville qui travaillaient ensemble mais qu'elles étaient perdues avec cette situation. J'ai accepté de voir l'enfant mais d'abord je voulais parler avec la promotrice du DYA responsable du suivi du cas. Nous nous sommes mises d'accord et avons fixé un rendez-vous pour le jour suivant.

*La directrice est une femme qui a beaucoup d'expériences au niveau du social, alors cette situation semble angoisser non seulement les autres institutions de la ville mais aussi le DYA. La façon de s'exprimer de la directrice par rapport à « l'enfant travesti » me choque et je me rends compte que nous ne pouvons pas perdre de temps avec cette situation. Je demande donc une réunion pour le jour suivant. Mes visites concernant le soutien se font toutes les deux semaines ; je reçois la demande un jeudi et je vais partir samedi matin, alors le temps presse. Avec ces enfants, les situations changent très vite, donc les institutions essayent de faire les démarches sans perdre de temps pour profiter des possibles ouvertures des familles et des enfants au travail.*

Le jour suivant, au matin, j'ai rencontré la promotrice du travail infantile nocturne du DYA. Elle m'a parlé de « l'enfant travesti », je l'ai interrompue en lui demandant le prénom de l'enfant. Elle était surprise par ma question, a hésité un moment et a cherché dans son ordinateur pour trouver l'information sur l'enfant. Il s'appelait Juan et j'ai ajouté : « Ah, ok donc raconte-moi un peu la famille de Juan ». Il habitait avec sa mère et une sœur de 8 ans, la mère travaillait pendant la journée au Malecón, elle était vendeuse de bonbons et de cigarettes et emmenait ses enfants avec elle au travail. Juan et sa sœur vendaient aussi la marchandise aux touristes.

*Dès le début, je vois la nécessité de donner un prénom à cet enfant et non pas un adjectif. En faisant ça, nous pouvons le placer comme un enfant avec un visage et un corps et non pas comme un objet étiqueté. Je suis surprise que la promotrice ne connaisse pas le prénom de l'enfant car normalement elle s'adresse aux enfants par leur prénom, il faut qu'elle vérifie dans ses données pour trouver le nom de Juan. Une fois que nous avons son prénom, l'introduire dans le discours des réunions a été plus facile.*

La mère de Juan se plaignait de l'enfant, il s'habillait avec les vêtements de sa sœur, il se maquillait et se coiffait comme une fille. Elle n'était pas d'accord avec ceci et l'obligeait à s'habiller comme un garçon mais, une fois qu'il sortait de la maison, il changeait d'habits. La promotrice m'a demandé : « comment faire pour qu'il s'habille en garçon ? Il est très doux et calme, mais si on abord ce sujet, il s'énerve et s'en va. La dernière fois que j'ai rendu visite à Juan et à sa famille, il avait un collier de papillon sur lui ! »

*Il me semble que le discours de la promotrice va du côté du : « il faut le guérir du travestisme, il faut qu'il soit normal ». Qu'est-ce que le DYA attend du moi ? Est-ce qu'il faut essayer de voir les choses sous une autre optique ?*

Le DYA soupçonnait que Juan était en train de vivre une situation dangereuse. Deux ou trois soirs il n'est pas rentré chez lui pour dormir. La mère ne savait pas où dormait son fils mais elle ne se trouvait pas « trop » inquiète car il revenait toujours à la maison le lendemain.

*Une mère qui ne s'inquiète pas quand son fils de 10 ans ne rentre pas ? L'ambiance du Malecón le soir et la nuit est très dense et n'est surtout pas recommandée pour les enfants, elle le sait, elle travaille là-bas. C'est confus pour moi.*

D'après les informations du DYA reçues des autres enfants qui travaillent la nuit, Juan avait un « gringo »[96] qui le payait pour passer la nuit avec lui. Ils soupçonnaient que l'enfant était en train de se prostituer avec l'accord implicite de sa mère.

*Ce tableau n'est pas nouveau et les choses commencent à avoir un sens. Lors de la réunion avec la directrice, par rapport au travail infantile nocturne, la prostitution des enfants est une des cibles des institutions sociales locales.*

La promotrice parle ainsi de la mère : « elle n'est pas une bonne femme, tout le monde au quartier la connaît, et personne ne l'accepte. Comme elle est « gatita »[97], alors elle couche avec des hommes pour avoir des enfants « gatos » et les vendre aux gens.» Mais Juan et sa sœur n'ont pas les yeux clairs et personne n'a voulu d'eux, la mère a donc été obligée de les garder. Du père, personne ne savait rien, la mère de Juan changeait l'histoire à chaque fois. Les services sociaux soupçonnaient que le père était inconnu même pour la mère car elle se prostituait à l'époque où elle est tombée enceinte de Juan.

*Au fur et à mesure que j'entends la promotrice, je m'aperçois qu'elle n'apprécie guère la mère de l'enfant. Un transfert négatif est présent de la part de la promotrice envers Madame. Apparemment, la mère de Juan a beaucoup d'expérience au niveau des services sociaux. Elle sait quel discours dire et à qui, elle sait comment se positionner envers chaque intervenant et profite de chaque institution.*

*D'un autre côté, l'histoire de vente des bébés ouvre déjà une question par rapport à la place de Juan dans la vie de sa mère. Quel lien a-t-il construit avec sa mère ? La place vide du père, sans un nom, sans une image, sans rien, ne donne aucun appui pour travailler. Comment est-ce que Juan gère cette situation ?*

Est-ce que Juan a des tantes ou des oncles ? La promotrice ne savait pas et nous avons décidé qu'elle allait s'informer sur la famille de Juan et sur ses amis. L'INNFA[98] travaillait aussi avec Juan au niveau scolaire mais la promotrice n'en savait pas plus. Nous avons convenu qu'à mon retour une réunion avec l'INNFA, le DYA et moi-même serait une bonne idée. Elle allait rendre visite à Juan et lui proposer de venir me voir dans 15 jours s'il était d'accord.

*Face à un cadre pareil, j'essaie de trouver d'autres appuis dans la vie de Juan. Quelqu'un de la famille peut-il soutenir l'enfant? (dans le milieu, la plus grande partie du temps il y a quelqu'un de la famille de l'enfant qui peut s'occuper de l'enfant en cas de besoin. Les cas où les enfants sont seuls sont en extrêmement rares).*

*Apparemment, les institutions travaillent chacune de leur côté dans ce cas. Ceci est inhabituel à Manta où le réseau social-institutionnel fonctionne assez bien. Qu'avait en Juan et sa situation qui poussaient les institutions à travailler seules ?*

---

[96] Gringo (espagnol) : mot pour décrire un homme des Etats-Unis ou Européen. A Manta, il y avait à cette époque-là une base militaire des USA et les soldats sortaient les week-ends pour faire la fête en ville.

[97] Gatita : Petites chattes. On dit cela des filles qui ont des yeux verts ou bleus (clairs), comme les chats.

[98] INNFA: Instituto Nacional del Niño y la Familia. L'équivalence du SPJ ou du SAJ en Belgique.

## *Le cas*

A mon retour à Manta, j'ai pris contact avec la promotrice qui m'a informée que Juan et sa mère étaient d'accord pour me rencontrer. Ils avaient déjà pris le rendez-vous. Le jour du rendez-vous, j'ai reçu Juan et sa mère en séance. Juan était souriant, il était habillé avec un jeans très serré, une chemise avec un nœud au niveau de la ceinture et le collier de papillon. Il avait les yeux maquillés.

*La première impression que j'ai eue au moment de recevoir Juan en séance, c'est d'avoir en face de moi un enfant fragile : il est maigre, petit et ses mouvements sont doux. Il me regarde droit dans les yeux, attendant peut-être une réaction de ma part. Je ne suis pas choquée par son aspect physique, je trouve qu'il y a une harmonie entre son corps et ce qu'il montre à l'extérieur.*

La mère était débordée, elle a commencé la séance en me disant : « je n'en peux plus ! Doctorita[99] , cet enfant fait ce qu'il veut ! ». Et a commencé à parler de la façon dont Juan s'habillait : avec des vêtements pour filles en étant un garçon. J'écoutais la mère et regardait de temps en temps Juan qui ne souriait plus et regardait le sol.

*Dès le premier moment la mère se positionne comme la « victime » de la situation. C'est elle qui souffre, c'est elle qui support le malheur de la situation. Dans ses paroles j'entends la fatigue, le mépris et la recherche d'être reconnue par l'autre comme une « mère désespérée ». Mais est-elle désespérée ? Pendant que Madame parle, Juan ne semble pas intéressé par les paroles de sa mère mais plutôt par mes réactions.*

J'ai demandé à Madame quelques informations sur son fils : le nom, prénom, âge, etc. Au moment où elle me disait son prénom, l'enfant l'a interrompue en disant : « non ! Je ne m'appelle pas Juan, je m'appelle Michelle-Katherine ». Il a dit la phrase en me regardant droit dans les yeux et avec un semblant de sérieux. Il était fier de dire ses prénoms et attendait ma réaction. A ce moment-là, la mère a dit : « vous voyez ? Il ne se contente pas de s'habiller comme une fille mais maintenait il dit qu'il s'appelle comme une fille ! Je suis très malheureuse !! ».

*A ce moment-là je me sens perdue. Je ne sais pas comment réagir en face d'eux. Madame essaye toujours de prendre la place de la « victime » dans cette histoire, elle ne laisse aucune ouverture à son fils. Que faire par rapport au nom de l'enfant ? Comment me positionner ? Je décide de garder le silence.*

La mère a continué de parler de son fils : il utilisait les vêtements de sa sœur, (malgré qu'il était interdit de le faire) et il allait chez des copines à elle pour se maquiller. Il n'était pas gentil avec sa sœur et parfois la battait.

Elle travaillait toute la journée en vendant des bonbons. Au début, ses enfants l'accompagnaient pour ne pas rester seuls à la maison mais, après, ils ont grandi et il fallait qu'ils aident aussi à l'économie de la maison. Maintenant elle était malade et avait besoin d'aide ! Juan, lui, nous regardait sans rien dire.

*La mère parle de ses soucis par rapport à Juan comme si elle faisait un compte rendu de la situation. J'ai l'impression qu'elle répète ce discours par cœur et Juan aussi d'ailleurs. En entendant sa mère, j'ai même l'impression que c'est un moment de revendication pour lui, il n'est pas gêné par ce qu'elle raconte, au contraire, il en est fier.*

---

[99] Diminutif de « doctora », en français « docteur ». Le diminutif est une façon d'adoucir le mot, de le rendre plus amical

A ce moment de la séance, c'était la mère qui parlait et Juan ne disait pas un mot, la mère prenait toute la place du discours, alors j'ai proposé de voir Juan seul en séance pendant un moment, il était d'accord et sa mère est sortie.

*Je trouve le discours de la mère agressif et fixé dans la plainte. Jusqu'à ce moment-là, tout ce que je connaissais de Juan à travers lui-même, était qu'il veut qu'on l'appelle Michelle-Katherine. Tout le reste était des mots des autres à son sujet (la promotrice et la mère), alors je décide de proposer un moment seue avec lui.*

J'ai expliqué à Juan que je ne savais pas comment m'adresser à lui, que je me trouvais dans une impasse. Bien que j'aie entendu qu'il a dit que son prénom était Michelle-Katherine, j'avais entendu aussi sa mère dire que son prénom légal était Juan. Alors, j'ai proposé de l'appeler Juan, pour l'instant, car ce prénom était marqué sur sa **carte d'identité équatorienne** et que, peut-être après quelques rencontres, nous déciderions ensemble du prénom à utiliser pour le nommer. Il a accepté ma proposition.

*La seule piste que j'ai se trouve du côté légal (la loi). J'imagine que pour l'enfant, le prénom Juan va du côté de sa mère, des institutions, des autres, et que Michelle-Katherine vient de son désir à lui ; mais je ne peux pas nier la réalité de son corps et de son statut légal : c'est la raison pour laquelle je m'appuie sur la carte d'identité. Mais, en même temps, par respect pour lui et pour le positionner comme quelqu'un qui peut décider en séance, je parle de ce sujet avec lui : c'est uniquement après son accord que je commence à me référer à lui par Juan.*

Juan m'a parlé de son pantalon, il m'a dit que c'était un jeans « stretch » (collé au corps), et qu'il aimait bien ce pantalon-là. Il m'a montré le collier au papillon, et a ajouté : « C'est mon favori ! Le papillon est coquet, vous ne trouvez pas ? ». Il a souri. Juan a ajouté : « ma mère a insisté pour venir vous voir que, je m'habille avec des vêtements de garçon, elle m'a obligé à mettre cette chemise, mais j'ai fait un nœud avec les bouts au niveau de ma ceinture pour que ça soit plus beau ! ». Je lui ai demandé pourquoi il pensait que c'était compliqué pour sa mère cette histoire de vêtements et il m'a répondu : « car ma mère ne veut pas m'accepter comme je suis. Vous savez ? **Je suis comme ça et je ne vais pas changer, elle doit m'accepter ainsi et arrêter de se plaindre !** » Après il a dit : « tout le monde au quartier me connaît comme ça, et m'accepte tel que je suis. »

*Juan s'ouvre sans la présence de sa mère. Il sourit, il parle, il raconte. On dirait qu'il se sent à l'aise. J'ai l'impression qu'il veut me montrer l'autre face du « problème » : ce n'est pas un problème pour lui. Le vrai problème, pour Juan, ce sont certains « autres » qui ne l'acceptent pas (sa mère, l'école, le DYA, l'INNFA), car il y en a d'autres qui l'acceptent tel qu'il est.*

Juan a continué de parler : « Moi, je voudrais me faire opérer pour changer mon corps. Vous allez voir, je vais le faire ». Je suis intervenue pour lui dire que, pour subir des opérations, il avait besoin de l'accord de sa mère car il était mineur pour l'instant. Juan était surpris et m'a demandé : « à quel âge serai-je majeur ? ». Je lui ai expliqué que selon les lois du pays à 18 ans il aurait la majorité. Alors il a répondu : « Pour l'instant je suis mineur et je ne peux rien faire, mais quand je serai majeur, je vais me faire des opérations dans mon corps, comme ça, le changement sera définitif ». En disant ces mots-là, Juan avait l'air convaincu de ce qu'il disait.

*Au fur et à mesure que j'entends Juan, j'ai l'impression qu'il parle de choses auxquelles il a déjà réfléchi, ce n'est pas de l'improvisation. Je ne veux pas me mettre du côté de la morale, mais simplement lui rappeler la loi. Il peut faire des choses, mais il y a des limites. En discutant avec moi, Juan accepte les limites quand je prends du temps pour lui*

*expliquer : la loi c'est comme ça, on est tous soumis à la loi… A-t-il été trop soumis au caprice de l'autre auparavant ?*

Juan a commencé à parler de son travail, il disait qu'il connaissait tout le « Malecón », qu'il fallait faire attention la nuit car il était dangereux de s'éloigner de la plage et il a ajouté : « moi je peux le faire, car je connais moi ». Il m'a parlé d'un ami « gringo » qu'il avait : « Il a 40 ans et il me paye 30 dollars chaque fois que je traine avec lui ». Je lui ai répondu : « trente dollars c'est beaucoup d'argent ! Qu'est-ce que tu fais avec une somme pareille ? » (En Équateur cette somme d'argent est énorme pour un enfant qui peut gagner par jour de 3 à 4 dollars en vendant des bonbons). Juan m'a expliqué que maintenant c'était lui qui soutenait la famille car sa mère était malade et qu'elle n'allait pas travailler souvent, alors c'était à lui de payer les frais de sa mère et de sa sœur.

*Je suis surprise que Juan me parle de son boulot et de son « ami » et j'ai l'impression qu'il a besoin de le dire à quelqu'un. Je mets un point d'interrogation par rapport à l'argent, car c'est une somme énorme pour un enfant travailleur… Est-ce possible d'aller plus loin dans ce sujet ? Mais Juan réplique en mettant sur la table ses « responsabilités » comme homme de la maison, comme étant le seul à travailler pour la famille.*

« Je suis fatigué de ma mère et je veux aller à Guayaquil » continuait Juan. « A Guayaquil ? » lui ai-je répondu. « Oui, car là-bas j'ai une tante qui m'aime bien, et je pourrais rester avec elle sans problème, elle m'a déjà proposé d'aller chez elle. Un jour, je vais m'en aller…En plus, c'est à Guayaquil que l'on fait les opérations dont je viens de vous parler ».

La séance était bientôt terminée, j'ai demandé à Juan s'il voulait continuer à parler avec moi une autre fois, il a accepté. Je lui ai dit que la date et l'heure du rendez-vous, nous allions les fixer directement avec lui et qu'il serait responsable d'assister ou non à la prochaine séance. Il était d'accord.

*Qu'est-ce-que Guayaquil vient symboliser pour Juan ? En suivant son discours peut-être deux choses : un lieu où il trouve quelqu'un qui l'aime (sa tante) et aussi un lieu où il pourra se faire opérer (changer son corps). Alors c'est un endroit de changements à tous niveaux.*

*J'essaye de donner à Juan la responsabilité pour les rendez-vous et en même temps un espace différent où il puisse parler et dire dont il a besoin. Est-ce que cela est envisageable pour lui ?*

La mère de Juan est entrée à la consultation et je lui ai parlé de la possibilité de continuer le travail avec Juan: « si vous pouvez faire quelque chose pour le changer, je vous remercierai énormément, doctorita ! » Ma réponse a été la suivante: « Je propose à Juan un espace pour entendre ce qu'il a à dire ». Juan a souri et Madame m'a regardée sans rien dire, nous avons fixé le prochain rendez-vous.

*La mère poursuit son discours fixé dans la plainte et dans le « changement de Juan », moi j'essaye de laisser entendre qu'il ne s'agit pas du changement mais d'un espace pour lui donner la parole. La mère ne réagit pas, peut-elle entendre ce que je lui dis ?*

Deux jours après, la réunion institutionnelle (INNFA, DYA et moi) a eu lieu. La promotrice du DYA m'a présentée à la responsable éducative de l'INNFA. Elles ont expliqué que Juan a eu des ennuis à l'école et aux « deberes dirigidos » (programme proposé par DYA pour les enfants: il s'agit d'un rattrapage scolaire). A l'école, ils ne voulaient plus de l'enfant, qui disait s'appeler Michelle-Katherine et qu'il ne répondait pas quand la maitresse s'adressait à lui en le nommant Juan. Il embêtait les autres garçons (il se montrait coquet avec

eux) et il trainait avec les filles. L'école a dit à la mère qu'ils n'allaient plus le recevoir (ces événements se sont passés deux semaines avant que je rencontre Juan en séance).

Au rattrapage scolaire, Juan a eu des problèmes avec la responsable du groupe, au moment où elle prenait les présences de la classe et où elle a dit le prénom de l'enfant, elle a dit « Juan » et l'enfant a explosé. Il a fait tombé sa chaise par terre et a crié : « Je m'appelle Michelle-Katherine », après il s'en est allé sans se retourner. Les discours des deux femmes tournaient autour de la façon de faire pour que Juan change.

*J'entends encore la discussion prendre la voie du « changement ». Juan vient rompre les idées que les deux institutions ont sur un enfant « normal ». J'ai l'impression que les deux intervenantes attendent que j'intervienne depuis ma place « d'experte et de directrice du projet psychologique ».*

Je suis intervenue en expliquant qu'il y avait des choses que nous étions en train de laisser de côté. Je parlais du soupçon de prostitution du DYA et de la situation de la famille de l'enfant. J'ai demandé à la promotrice des nouvelles des autres membres de la famille, elle a parlé d'une tante proche de lui, mais cette femme (qui habitait à Guayaquil) était quelqu'un de dangereux. Elle était mêlée à la mafia de la ville au niveau du trafic de drogue et de la mafia. La promotrice a ajouté : « moi, je n'ai pas envie de la contacter pour quoi que ce soit, cette femme est très dangereuse. Je ne me mêle pas avec ces gens-là ».

*J'essaie d'orienter un peu la discussion interinstitutionnelle du côté des points que je croyais urgents : la prostitution et les dangers que cela entraine (maladies, violence, drogue, mort.). Le fait de pouvoir trouver un autre espace pour l'enfant (du moins pour l'instant) est aussi une des choses que je mets sur la table. En profitant de ma place « d'experte », je réussis à mettre de coté l'idée du travestisme comme sujet principal de discussion dans le cas de Juan.*

Au fur et à mesure que la réunion se déroulait, les deux femmes ont commencé à parler des dangers auxquels elles devaient maintenant faire face : la prostitution, le SIDA, les MST, le décrochage scolaire et surtout, l'ambiance à la maison ; et le fait de « changer » Juan est resté de côté. La promotrice a ajouté qu'elle avait peur que la mère envoie la petite sœur se prostituer, car Madame, pendant une des visites, lui avait raconté que Juan lui avait crié : « Je suis fatigué d'être le seul qui supporte la maison, tu devrais envoyer ma sœur aux trottoirs aussi. Elle est assez grande maintenant ! »

*La violence des mots me frappent, mais aussi toute la situation ! La place de la mère envers son fils et envers les institutions. La mère est assez connue dans le monde des institutions sociales de la ville comme une femme qui profite de chaque situation et qui utilise ses enfants, non seulement au niveau de leur travail, mais également en demandant des aides économiques soi-disant pour eux. La difficulté de bouger Juan de la place « d'objet » (objet de sa mère, objet du « gringo », objet des institutions) à la place de sujet est évidente. En tout cas, le fait d'avoir remis le prénom de l'enfant dans la discussion est déjà un pas pour reconnaître à Juan une place et ouvrir la voie de sa reconnaissance comme sujet.*

La situation de Juan était très compliquée, alors nous avons décidé de travailler sur plusieurs fronts : l'INNFA allait prendre le côté scolaire en parlant avec l'école (au niveau légal ils ne peuvent pas refuser à un élève d'aller à l'école) et en travaillant avec le directeur et la maitresse ; le DYA continuerait à faire le suivi familial, les visites à la mère et à essayer que Juan reprenne le rattrapage scolaire ; et moi, de mon côté, j'allais continuer à proposer à l'enfant un espace personnel.

*Nous faisons le pari de travailler sur trois aspects : famille (DYA), école (INNFA) et Juan (PSY). Est-ce qu'on aura des résultats ? C'est la première fois que je vais travailler en réseau, alors je ne suis pas certaine que cette réunion va donner des résultats.*

Lors de ma visite suivante dans la ville (quinze jours après), Juan n'est pas venu au rendez-vous fixé. Il n'a pas téléphoné pour s'excuser ou pour changer de date. Rien. Malheureusement, étant donné mes horaires chargés, je n'ai pas pu rencontrer la promotrice et nous avons juste parlé par téléphone en fixant une réunion avec elle à ma prochaine visite.

Deux semaines après (un mois s'était écoulé depuis la séance que j'avais eue avec Juan) je retrouvais la promotrice. Elle m'a dit qu'elle avait fait une visite à Juan et à sa mère. La mère se plaignait toujours de l'enfant et de ses habits de fille. Mais l'enfant avait été de nouveau accepté à l'école (après l'intervention de l'INNFA), mais par contre Juan ne voulait plus continuer le rattrapage scolaire. Il disait qu'il ne voulait plus voir la pédagogue de là-bas car elle était « conne ».

Quand la promotrice lui a demandé pourquoi il n'était pas venu au rendez-vous avec la psychologue, la mère de Juana dit, d'abord, qu'elle avait oublié la date et après, qu'elle n'avait pas d'argent pour le bus. A ce moment-là, Juan est intervenu : « Moi j'aime bien la dame là, je voudrais bien reparler avec elle ». Elle a essayé de fixer un nouveau rendez-vous avec moi, mais la mère disait que c'était compliqué au niveau des dates, au niveau de sa santé, au niveau du transport. La promotrice a laissé le sujet ouvert en disant qu'elle allait en parler avec moi pour voir ce que nous pouvions proposer d'autre.

*Mes horaires et les absences de Juan sont un problème dans le processus. La position de la mère envers le travail psychologique aussi. Nous voyons bien que la mère trouve des excuses pour ne pas y aller. J'ai fait le pari que peut-être Juan pouvait indépendamment de sa mère aller au rendez-vous mais apparemment cela ne marche pas ainsi. Peut-être que je me mets du même côté que les autres intervenants en oubliant la mère dans le processus de l'enfant ? Mon transfert envers la mère en tout cas n'est pas positif même si j'ai essayé de montrer le contraire aux institutions.*

Je suis passée voir la promotrice pour parler de Juan deux jours après, le matin. En parlant avec elle, nous nous sommes rendu compte que la mère inventait des excuses pour ne plus retourner à la séance mais que Juan était ouvert pour me voir. Il fallait en profiter car l'enfant était habitué aux intervenants sociaux et normalement, il ne voulait plus les voir. « Pourquoi ne pas aller le voir à la maison ? » a proposé la promotrice, j'ai douté au début mais après j'ai accepté. J'avais déjà appris qu'avec ces enfants il fallait travailler en saisissant le moment présent. La promotrice a proposé d'aller à 14 heures après qu'ils aient mangé, j'étais intriguée par la logique de l'heure de la visite mais elle m'a expliqué que c'est une habitude de rester se reposer à la maison après l'heure de midi à cause de la chaleur et que le travail des enfants avait lieu le soir. Nous étions donc sûres de trouver la famille en y allant à cette heure-là.

*J'hésite, au début, à faire une visite à domicile car normalement ceci ne fait pas partie de la méthodologie (La demande d'intégrer les visites à domicile à notre travail était fréquente de la part des institutions, mais ceci s'est avéré compliqué au niveau du personnel, du temps et des frais de transport). Mais, je pense que le cas de Juan est urgent. J'ai l'impression que nous ne pouvons pas perdre de temps et qu'il faut intervenir maintenant que nous avons la possibilité d'une ouverture avec l'enfant.*

La maison de Juan se trouvait dans un des quartiers les plus dangereux de la ville (les gens de l'extérieur ne pouvaient pas aller à l'intérieur du quartier, nous avons pu le faire car la promotrice était originaire du quartier). Nous sommes arrivés dans une maison très pauvre,

qui avait une seule chambre et était divisée en deux par un morceau de tissu : d'un coté se trouvait un vieux matelas cassé et de l'autre coté se trouvait la cuisine avec trois tabourets. A cette heure-ci, la température était d'environ 30 degrés, il n y avait pas de ventilateur ni rien pour apaiser la chaleur. Les mouches volaient dans la cuisine.

*Je suis frappée par la pauvreté autour de moi. C'est vraiment compliqué pour moi de voir la réalité sociale et économique de Juan. En même temps, je pense que malgré ceci Juan a encore quelque chose qui le pousse à continuer. C'est peut-être en faisant ce pari que je suis allée à sa rencontre?*

La porte était grande ouverte et la promotrice est restée debout près de la porte et a appelé la mère. Madame est sortie de l'espace du côté du matelas et nous a souhaité la bienvenue. Elle nous a proposé de nous asseoir sur les tabourets. Pour cette visite, nous étions quatre : la promotrice, mon collègue psychologue, le chauffeur du DYA et moi-même. La promotrice a expliqué à la mère que nous venions la voir pour savoir comment ça allait. L'instant suivant Madame a recommencé avec son discours : « Juan est impossible, il ne rentre pas à la maison, il fait ce qu'il veut et maintenant il joue au Bingo ! »

J'essayais de voir si Juan était à la maison. Quelqu'un a bougé du coté du matelas. Tout à coup, il est sorti de là, c'était Juan qui portait son jeans « stretch » et sans chemise. Il a salué et moi j'ai répondu : « bonjour Juan ». A ce moment-là, la promotrice et la mère ont regardé l'enfant en attendant une réaction de sa part. Rien. Il m'a répondu : « bonjour ».

*Pendant cette visite, je ne prends pas une place active, c'est la promotrice qui fait la visite selon ses habitudes et nous essayons avec mon collègue de trouver une place dans la dynamique, une place qui puisse nous démarquer du DYA aux yeux de Juan mais, en même temps, qui donne un sens à notre présence.*

*Les femmes sont surprises face à la réaction de l'enfant par rapport au prénom « Juan ». Moi, je le vois directement aux yeux et souris. Je ne veux pas qu'il se sente menacé ou questionné par ma présence (par rapport au rendez-vous manqué) mais qu'il puisse savoir aussi que je l'avais attendu.*

Sa mère a dit : « oh, ce n'est pas vrai ! Il vient de changer de pantalon. Il adore ce jeans-là, mais je lui ai dit cent fois : c'est un pantalon de fille !! » Et en s'adressant à lui « va changer de pantalon et mettre quelque chose sur ton torse ». Juan n'a rien dit, il a disparu pendant un moment et est revenu avec un tee-shirt mais avec le même pantalon.

*C'est la lutte éternelle entre la mère et fils, Juan ne colle vraiment pas au fils que sa mère a dans sa tête….. Ou est-ce plutôt ce qu'elle veut montrer aux autres ?*

*Juan, par contre, lui montre qu'il s'en fiche des mots de sa mère. Ces mots ne le touchent plus, ils n'ont aucune valeur pour lui.*

Juan m'a regardée de coté, au début, il a pris un peu de distance, mais au fur et à mesure que la promotrice parlait avec sa mère il s'est approché de mon côté. Au moment où les deux femmes parlaient de l'école, Juan a apporté ses livres et me les a montrés. J'ai ouvert les livres et il m'a signalé des mots qu'il avait écrit sur la première page : « Michelle-Katherine ». Il souriait. Au même moment, sa mère disait que le directeur de l'école lui avait demandé de rendre les livres mais elle avait dit que non car Juan continuerait ses cours normalement, la promotrice soutenait ça. Les livres de l'école étaient très importants pour Juan et sa famille car c'était la première fois qu'il avait tout le matériel nécessaire pour ses cours. L'Etat équatorien venait d'initier un programme scolaire dans lequel tous les enfants des écoles publiques recevaient les livres gratuits et les cahiers, le reste du matériel était payé

par la bourse du DYA (C'était pour cette raison que le directeur, en croyant que Juan n'allait plus reprendre l'école, a demandé à la mère de rendre les livres à l'institution).

*Pour Juan l'importance des livres et du prénom est évidente, pendant que les femmes parlent de lui, Juan me montre ce qui reste à travailler entre nous deux : sa nomination. Il insiste, et moi avec ma tête, j'arrive à lui montrer un signe que je reconnais ce qu'il me montre. Qu'est-ce que les mots « Michelle-Katherine » viennent représenter pour Juan ? Que veut-il me montrer par ces signifiants ?*

Juan était en train de me montrer son livre de mathématiques quand sa mère est intervenue : « mais, il ne sait même pas faire les calculs … il fait jamais ses devoirs ! ». « Mmmmm, c'est pas bon de ne pas faire les devoirs ! Et en plus le Bingo, ce n'est pas de ton âge» a répliqué le chauffeur du DYA qui était avec nous.

*Bien que Madame parle avec la promotrice, elle ne perd pas de vue son fils. Elle est vigilante à ce qu'il fait avec moi. C'est comme si elle ne voulait pas que Juan fasse quelque chose d'autre que ce qui était prévu (je ne sais pas pourquoi j'ai cette impression, mais c'est comme si la mère avait déjà son scenario et qu'il ne fallait pas en sortir). Avait-elle peur que son enfant-objet lui échappe des mains?*

*L'intervention du chauffeur arrive par surprise. Sa place au DYA est un peu spéciale : il est sensé être la personne qui conduit les promotrices lors des visites à domicile, mais comme lui aussi est quelqu'un du milieu, il devient plus actif et ses interventions sont acceptées par le DYA. L'intervention du chauffeur vient, dans la dynamique de la visite, prendre place du côté de « ce qu'il faut faire » « ce qu'on attend de toi ». Et ceci venait de la part d'un homme…comme Juan.*

Immédiatement j'ai regardé mon collègue, en cherchant son aide, et il est intervenu : « mais au Bingo il y a des chiffres et des nombres, non ? Si tu es bon à ça, tu dois te débrouiller pas mal avec les maths ». Moi j'ai ajouté « Aussi avec la vente des bonbons, comment fais-tu les comptes ? ». Juan a répondu qu'avec les comptes des bonbons il faisait ça par cœur et qu'au Bingo il était fort et a même gagné de l'argent le semaine passée.

*En travaillant en tandem avec mon collègue, on essaye de retrouver le fil avec Juan. Je demande son aide, car lui, étant un homme aussi, peut intervenir en montrant à Juan que rien n'est clos, que les choses varient selon l'angle sous lequel on les observe. Est-ce que notre intervention a eu des résultats ? En tout cas, Juan est fier de nous expliquer sa présence au Bingo et ses gains, et la façon dont il se débrouille avec les comptes de la vente de sa marchandise.*

J'ai demandé comment le Bingo se déroulait dans le quartier. La promotrice a expliqué que le Bingo était une activité communale organisée par les gens du quartier mais que c'était interdit aux enfants. Elle a demandé à Juan : « comment as-tu fait pour qu'on t'accepte au jeu ? ». Il a répondu : « je n'entre pas par la porte principale mais par une entrée cachée, et en plus, j'ai de l'argent ». La promotrice s'est tournée vers la mère : « D'où croyez-vous que Juan a de l'argent ». Madame a répondu: « Je ne sais pas… ».

*Pour les questions clés : l'argent que gère son fils, les endroits où il dort le soir, les amitiés adultes de Juan, Madame n'a aucune réponse. Elle reste muette. Elle reste fixée dans sa place de mère qui souffre à cause d'un fils qui « s'habille comme une femme et qui ne lui obéit pas ». Pour le reste, elle n'a pas de réponses à nous donner.*

A ce moment Juan était debout, à mes côtés, et il m'a demandé jusqu'à quand je restais en ville. Je lui ai dit que je partais dans trois jours mais que, peut-être, nous pourrions nous voir à mon retour. Il était d'accord et m'a dit : « dans le même endroit que la dernière

fois ? ». Sans attendre ma réponse la mère est intervenue en disant : « c'est trop loin et je n'ai pas d'argent pour le transport », son fils a répliqué : «, je sais aller tout seul là-bas, j'ai un copain qui habite le quartier et on ne paie pas, on descend du bus et on coure vite ». Nous avons fixé une date à mon retour et on a dit au revoir.

*C'est un moment important car c'est Juan, lui-même, qui a remis sur le tapis la possibilité d'un rendez-vous. C'est lui aussi, malgré les interventions de sa mère du côté de l'impossibilité d'y assister, qui parle de l'endroit et du transport. Est-ce que faire un travail individuel avec Juan dans ces conditions est envisageable ? Moi, je veux croire que oui.*

Juan n'est jamais venu au rendez-vous fixé. Il n'a pas téléphoné ou pris contact avec moi ou avec la promotrice. Après cette visite, elle est allée voir la famille par deux fois consécutives trouvant la maison fermée et personne ne savait rien au sujet de la famille. Les voisins disaient qu'ils étaient partis à Guayaquil, chez une sœur de madame, mais rien de certain. On avait perdu la trace de la famille. Je suis rentrée en Belgique.

Six mois après je suis revenue à Manta. La promotrice ne travaillait plus au DYA et la nouvelle promotrice ne connaissait pas Juan ni sa situation. Je lui ai expliqué un peu le travail que nous avions fait en lui demandant de me contacter si elle avait des nouvelles de lui.

*La disparation de Juan et de sa famille nous questionne. Dans les institutions, les procédures prévues sont-elles les plus adéquates pour ce cas. De toute façon, nous laissons ouverte la situation, au cas où on pourrait reprendre le travail après.*

*Je suis surprise que 6 mois après le DYA n'ait pas de traces du travail fait avec Juan, comme si aucun travail n'avait été fait. La façon soudaine dont le travail s'est arrêté me touche.*

Deux mois après, un samedi midi, je mangeais dans un des restaurants du « Malecón ». J'ai aperçu Juan de loin, il vendait de fleurs. Il m'a regardée et m'a souri, j'ai dit bonjour avec ma main et il a répondu. Il voulait entrer dans le restaurant mais le patron l'en a empêché. Juan m'a montrée du doigt et j'ai fait signe OK au patron, qui l'a laissé passer.

Il est venu de mon côté et nous avons discuté. Il m'a dit qu'il avait oublié la date du rendez-vous et que la dame du DYA n'était jamais venue le voir. Je lui ai expliqué qu'il y avait une nouvelle dame. Il m'a regardée l'air méfiant et m'a répondu : « je vais me renseigner pour voir comment elle est ». Je lui ai dit les jours de la semaine où j'étais à Manta et que, s'il voulait, il pouvait venir me voir pour parler. Il a dit OK et est parti vendre des fleurs aux touristes. Il portait son jeans stretch et son collier de papillon. Après ce jour, je n'ai jamais revu Juan et au DYA ils n'ont pas eu de ses nouvelles.

*Au moment de le revoir, je perçois que Juan est content de me voir. Il me regarde avec des yeux curieux et surpris : c'est un jour de week-end, je ne suis pas « la doctora » à ce moment-là, je suis une touriste de plus, en train de manger au Malecón. Il répète le même souhait qu'il fait chaque fois qu'on se voit : il veut me voir pour en parler. Mais ceci ne se matérialise jamais. Est-ce que le désir est là mais que l'enfant n'est pas prêt ? Ou est-ce que je ne saisis pas bien ce qu'il demande vraiment? Quoi qu'il en soit, une ouverture est laissée pour une « prochaine fois ».*

## *Relecture clinique et perspectives*

Le travail, dans la vie de Juan, est présent depuis toujours. Depuis qu'il est tout petit il accompagne sa mère au travail. Alors quand il a eu « l'âge pour l'aider», c'était quelque chose de « normal » pour lui qu'il puisse gagner sa vie en vendant des bonbons et des

cigarettes. Il faisait le même travail que sa mère, il restait à côté d'elle, il la voyait tous les jours, elle était tout près. *Peut-être qu'à ce moment-là, le travail représentait pour l'enfant un essai de créer un lien avec sa mère (la seule chose qui pouvait les lier d'une façon ou d'une autre ?).* Est-ce qu'il y a eu un moment où l'enfant et la mère ont pu se rejoindre dans un lien de filiation? Nous pensons que non. La mère n'étant pas dans le registre du maternel n'a pas été un lieu d'amour et de tendresse pour son fils.

En voyant que le travail ne le rapprochait pas de sa mère (cette mère destructrice, nocive), il a pu changer d'option, et a pris peut-être *une place dans la revendication face aux autres.* La prostitution n'était pas pour Juan uniquement une façon de gagner de l'argent (pour en donner à sa mère mais aussi pour gagner une certaine indépendance face à elle) mais l'argent du gringo lui donnait aussi des privilèges face à sa mère et face aux autres. Juan avait le pouvoir de se montrer comme il le voulait : avec des habits de femmes et maquillé. Malgré les plaintes de sa mère et des institutions (école, rattrapage scolaire, INNFA, DYA) Juan sentait qu'il avait le « droit » de demander qu'on l'accepte tel qu'il se sentait : comme Michelle-Katherine et non pas comme Juan. Malheureusement, le prix à payer pour qu'on lui reconnaisse son droit est fort élevé. La prostitution met l'enfant dans une place d'objet : objet du désir, objet de jouissance, objet sexuel de l'autre. Alors, peut-être que ses cris par rapport à son prénom (est-ce qu'on pourrait dire que le prénom « Juan » allait du côté de l'objet et « Michelle-Katherine » du coté du sujet ?) allaient du côté de sa reconnaissance comme sujet et non comme objet de cette société, ceci au prix d'une castration de la réalité plutôt que d'être l'objet en trop de la mère, celui qui n'a pas les yeux verts et n'est donc pas échangeable contre de l'argent. Il cherche à se faire castrer dans son corps, homme qui se met en-dehors de la reproduction, femme qui n'aura pas accès à la fertilité. N'oublions pas que Michelle est un prénom à la fois masculin et féminin.

En même temps, le travail et l'argent gagné le positionnaient comme l'homme de la maison, place vide jusqu'à présent, en le rapprochant de sa mère femme de la maison. Mais en prenant en compte son histoire avec sa mère, nous pouvons imaginer que pour l'enfant cette place n'était pas recherchée ; il a alors pu trouver quelque chose qui heurte cette idée. Le choix de Juan de s'habiller comme une fille, de se maquiller et de porter des bijoux comme les filles, pourrait aussi être vu comme *un essai de se démarquer de la place à laquelle sa mère voulait le mettre à la maison.* Une femme ne peut pas être « l'homme de la maison ». Pour Juan *le travail a pris plusieurs places et fonctions*, selon les moments et les personnes auxquels il devait faire face.

Est-ce que dans la dynamique où il se trouvait, il y avait de la place pour l'amour ? La vie de Juan était un peu paradoxale car il fonctionnait comme un enfant de la rue : seul, et avec une liberté énorme (par rapport à son âge) dans un milieu dangereux et compliqué, malgré qu'il habitait avec sa mère, supposée être l'adulte responsable de lui. Au niveau de la vie quotidienne, il habite chez elle, ses affaires étaient là, mais l'enfant était ailleurs la majeure partie du temps, loin de sa famille et loin de sa mère.

Le paradoxe où se trouve l'enfant (être seul en ayant une famille) est dû au type de *relation qu'il a avec sa mère*. Une mère incapable de créer un lien de filiation avec Juan, une femme pour qui les enfants sont une marchandise à vendre : si elle ne les vend pas quand ils sont bébés, elle se débrouille pour qu'après Juan se vende lui-même au gringo.

Immergée dans cette logique perverse la mère sait se positionner face aux autres, aux institutions. Elle se montre comme une « pauvre femme victime de son fils ». Elle avait toujours des explications pour ses actes mais pas pour les actes de son fils, il la débordait. Sa

soi-disant maladie[100] la rendait incapable de travailler, alors c'était aux enfants d'aider leur mère. Elle parlait des absences de Juan mais ne se montrait pas inquiète pour le sort de son fils (comme quelqu'un qui savait où il pouvait être, où il passait ses nuits).

Cependant elle restait toujours là, à côté de lui, car il n'était pas possible de s'éloigner trop de la marchandise, il faut la surveiller, la contrôler, ne pas la laisser s'enfuir.

Juan, à son tour, insistait pour se démarquer de cette mère, et petit à petit, pour se libérer. Sa sœur ne représente pas non plus un lien valable pour lui, cette sœur qui devient une charge pour lui, quelqu'un de plus qui profite de lui. Juan a besoin d'espace et essaie de prendre distance par rapport à sa famille. Tâche difficile, car il était le seul soutien de la famille. Est-ce que la nécessité de se libérer de sa mère et de ses liens destructifs avec elle a poussé Juan à proposer que sa sœur commence aussi à « aider » à l'économie familiale ? Si une chose était valable pour lui, pourquoi pas pour elle ? Sa sœur devient alors, comme lui, un objet de consommation pour l'autre.

Comment peut-on tisser des liens avec une mère qui ne voit pas l'enfant comme un sujet, mais comme un objet ? Un objet à vendre (avant la naissance), un objet duquel profiter (avec le travail) un objet de jouissance (avec la place de victime qu'elle prenait face aux institutions sociales), un objet…pas un fils. Non, Juan n'est pas né avec les yeux de « chat », mais on pourrait dire qu'il s'est conduit petit à petit comme un chat : sans liens forts, en tissant des liens superficiels avec les gens qui peuvent lui être utiles pour sa survie, sans attachements, et en trouvant *peut-être* un peu de tendresse (qu'il n'a pas connue auparavant) dans les bras d'un adulte étranger. Malheureusement cet acte représente aussi la destruction de quelque chose en lui…

Dès que j'ai entendu parler de Juan, *le discours par rapport aux normes, lois et règles était présent chez les gens qui l'entouraient.* Eux, ils croyaient savoir ce qui était bon pour l'enfant et ce qu'il fallait faire de lui … mais rien ne marchait, Juan ne répondait pas à leurs attentes. D'abord, de la part du DYA, la demande initiale tournait autour du travestisme : Que faire avec un enfant travesti, comment le changer ? Travestisme vécu comme quelque chose de honteux (au moins pour un enfant) et comme si leur tâche (et la mienne aussi, d'ailleurs) était de transformer Juan en un enfant « normal ». Car le travestisme était présenté comme quelque chose « qu'il ne fallait pas », « hors norme, hors loi ». Mais en restant figées dans les peurs et en rejetant la différence de l'autre, les institutions laissaient de côté la véritable problématique de cette situation : les énormes dangers auxquels l'enfant était exposé quotidiennement tels que les maladies, la violence extrême, la pédophilie, les drogues et même la mort.

De son côté, la mère donnait aux institutions (moi comprise) le discours d'une mère débordée, sans savoir quoi faire, exploitée et subjuguée par un enfant qui faisait « ce qu'il voulait ». La mère montrait qu'elle était la « victime de son fils », un fils que personne ne pouvait arrêter.

Dans la vie de Juan, la place du tiers était vide. La relation entre lui et les autres devenait toujours duelle et nocive pour lui : entre lui et sa mère, entre lui et le DYA, entre lui et l'INNFA, entre lui et le gringo… toujours lui et l'autre, sans un espace entre les deux. Cela a été toujours comme ça dans sa vie. La mère n'a jamais permis à un tiers (de façon vraie) de venir faire irruption entre elle et son fils. Le premier qui pouvait venir occuper la place de ce

[100] Je n'ai jamais eu une explication claire de la maladie de Madame. Le DYA et INNFA ne savait pas trop de quoi il s'agissait, et quand moi j'ai demandé à Madame, elle a parlé de certains difficultés au niveau des jambes ( ?).

tiers était le père, mais la mère n'a jamais laissé cette place ouverte. Elle s'assurait de clôturer cette possibilité en apportant un discours différent par rapport au père de Juan selon son humeur et son interlocuteur, en ayant comme résultat que l'enfant n'était pas sûr (ne savait pas ?) de son origine ou de ses liens paternels.

Avec les institutions la mère suivait la même logique, en utilisant un discours préparé à l'avance, pas clair et en positionnant son fils comme la source de sa souffrance. La relation entre Madame et les institutions était ambigüe, artificielle, elle ne montrait pas la vraie face de la situation. Encore une fois, elle empêchait que quelqu'un puisse venir s'insinuer entre elle et son fils : la place du père restait vide et annulée car elle n'était pas fiable dans son discours : une version en valait une autre.

Pour Juan tout était possible. Il n'avait pas de limites. Sa vie était réglée par les circonstances quotidiennes de la rue. Il ne savait pas s'il allait rentrer ou pas le soir chez lui et en tout cas, il savait qu'il n'y avait personne à qui rendre des comptes. Tout était possible, même qu'un garçon puisse avoir un prénom de fille. Et par rapport à ceux qui n'acceptaient pas, il explosait. C'était sa façon d'exprimer sa colère et sa frustration face au NON. Mais face à un non sans explication valable pour lui.

Le jour de notre rencontre, j'ai pu transmettre à Juan quelques NON, sans qu'il puisse sentir la nécessité d'exploser. Non, je ne pouvais pas l'appeler « Michelle-Katherine » à cause de la LOI EQUATORIENNE (une loi qui était hors moi et hors lui : sa carte d'identité). Et il accepté en écoutant ma proposition de retravailler cet aspect après. Un autre NON, c'était par rapport à son corps : « non, il n'est pas possible de changer son corps en étant mineur et encore une fois j'ai fait appel à la loi. A ce moment-là, Juan a fait un travail important (en prenant en compte qu'avec le rythme de sa vie il était compliqué de penser au lendemain), il a pu penser au futur. Il m'a répondu : « je vais attendre alors, jusqu'à ce que je puisse le faire ».

Malheureusement, nous n'avons pas pu continuer à travailler avec lui, mais il faut se demander si ces rencontres auraient pu donner quelque chose au niveau des notions de limites données à l'enfant. Je ne sais pas. En tout cas, ces notions Juan ne les trouvait ni chez sa mère, ni dans les institutions sociales, ni à l'école. Est-ce qu'il aurait pu les trouver au « Malecón » ?

Il y avait une chose évidente : Juan ne voyait pas en sa mère ni dans les institutions sociales des référents de la loi ou de la norme valable. Qu'est-ce qui pouvait venir mettre un peu de sens (d'arrêt) dans le chaos (destructif et autodestructif) qu'il vivait ?

Juan essayait, lui-même, de mettre un peu les choses au clair. Au cours de l'unique séance qu'il a eue avec moi, il s'est montré comme quelqu'un qui avait vu clair par rapport au conflit interne de la mère (avoir un fils homosexuel ou travesti) et son propre désir à lui : « il faut qu'elle m'accepte tel que je suis, je ne vais pas changer ». L'enfant, à ses 10 ans, a appris à survivre dans l'ambiance de la rue (n'oublions pas qu'il avait grandi dans la rue avec sa mère) et dans l'ambiance aussi de chez lui. Il a dû prendre des repères d'un côté ou d'un autre. C'est lui qui a dû extraire le « bon » du « mauvais », *selon ses propres règles, selon ses propres lois.*

Alors, est-ce que, avec son histoire, il serait possible pour Juan de pouvoir reconnaître dans un lieu « autre » (une personne, une institution, une autorité, une rencontre) une limite quelconque ? Est-il valable pour lui d'accepter des normes ou des règles qui ne sont pas valables ni vraies dans sa réalité quotidienne actuelle?

La famille de Juan était très connue par les *institutions locales*. Apparemment, cela faisait quelques années que la mère touchait des bénéfices sociaux pour ces enfants. Mais,

malgré les interventions des institutions, la situation économique et sociale n'avait pas changé. Pourrait-on dire que cette mère avait appris à profiter des avantages sociaux sans que cela ne l'oblige à changer sa relation avec ses enfants ? Cette mère savait ce que les travailleurs sociaux voulaient entendre : le discours d'une mère inquiète pour ses enfants mais qui ne peut rien changer car sa maladie et le débordement de Juan l'en empêchent. Elle s'est mise à la place de la victime et elle n'en a jamais bougé.

Juan, à son tour, savait aussi comment se positionner face aux institutions. Il avait déjà rencontré pas mal d'intervenants et il était connu du milieu. Lui aussi montrait une face qui empêchait de pouvoir passer de la place d'objet à celle de sujet, et les seules tentatives (habits des femmes, maquillage, bijoux, changement du prénom) de montrer son propre désir, sont venues rompre le contact avec les normes sociales. Donc, malgré ses essais pour changer de place, ceci ne se faisait pas et les institution sont continué de l'appeler « l'enfant travesti » au lieu de son prénom : « Juan ».

Est-ce que cette famille était déjà immergée dans la dynamique des institutions sociales de la ville et est-ce que le fait de proposer un travail depuis le réseau était une erreur et uniquement un autre essai dans cette dynamique perverse? Est-ce que Juan et sa mère, même avant de me rencontrer, avaient déjà préparé chacun leur position face à « encore une autre dame du réseau » ? En tout cas la rencontre avec la mère a suivi cette logique. Madame n'a pas changé sa position de victime et de mère inquiète face a moi et je n'ai pas pu ouvrir une autre voie de travail. Est-ce que, peut-être, j'étais contaminée par les mots de la promotrice ? Je me demande si cette réunion a eu un effet dans le transfert avec Madame. Mais, en même temps, cette réunion a permis d'initier le travail du passage de l'« enfant travesti » à « Juan ».

Le passage de : « l'enfant travesti », phrase dite par toutes les institutions à « Juan » prénom utilisé lors des réunions, a été un pas énorme. Le fait de pouvoir décoller l'étiquette du travestisme pour qu'on puisse le reconnaître et le traiter comme un enfant qui faisait face à de graves risques a été une aide pour pouvoir visualiser aussi les autres aspects de sa situation, aspects auxquels Juan devait faire face depuis ses 10 ans et dont personne n'avait l'air de se rendre compte jusqu'à ce moment-là : le danger de la prostitution infantile, la pédophilie, les MST, la drogue, la violence et la mort. Ce n'est que quand nous avons pu visualiser l'enfant comme tel, que les institutions furent prêtes à voir les risques quotidiens auxquels Juan faisait face quotidiennement.

Le transfert avec Juan, par contre, s'est construit dans chaque rencontre que j'ai eue avec lui. Il s'est montré ouvert et direct avec moi et même, à un moment donné, il a pu me positionner comme quelqu'un de différent dans le réseau. Moi, j'ai reçu ses mots avec beaucoup de respect et ai toujours eu une position d'écoute ouverte par rapport à ce qu'il me disait. J'ai essayé d'entendre Juan et, en même temps, de lui rappeler quelques normes et limites : « tout n'est pas possible ». Il semblait accepter mes mots. La proposition que j'ai faite à Juan d'un espace d'écoute avait pu être entendue par l'enfant. Malgré l'empêchement de nous retrouver dans un moment encadré (date et heure fixée à l' avance), chaque fois que l'on se rencontrait Juan amenait un discours particulier: « quand est-ce qu'on pourrait en parler ? », c'est-à-dire, nommer son souhaite de parler avec moi. Mais, est-ce que le cadre que je lui proposais lui convenait ? Apparemment non. Il voulait me parler mais je n'ai pas su écouter comment. Comment est-ce qu'il voulait me parler ? De quelle façon cela aurait-il pu être possible pour lui ? Je ne sais pas.

L'enfant a laissé savoir à la promotrice, qu'il avait trouvé « la doctorita » bien, et qu'il aimerait parler avec elle (pas avec les autres intervenants et surtout pas avec sa maitresse et avec les gens du rattrapage scolaire). Ce que je n'ai pas saisi sur le moment, c'était que

malgré qu'il vive dans une maison, malgré que Juan avait apparemment une vie « familiale », lui, il était un enfant de la « rue », lui, il vivait avec d'autres normes et, lui, il s'organisait à sa façon. Moi, avec mon encadrement « déjà fait », je ne me suis pas rendue compte que, avec lui, on ne pouvait pas proposer, **mais qu'il fallait « construire avec ».** Je pense que j'aurais pu laisser une ouverture et entendre Juan dans sa demande, sa vraie demande, en saisissant le moment approprié.

Il y a eu quelque chose qui a empêché Juan de reprendre le travail avec moi. Est-ce que ma relation directe avec le réseau social a empêché Juan d'accepter l'espace que je lui proposais ? Il a fait le mouvement et après il a reculé. Ou bien, n'était-il pas encore prêt pour le travail que je lui offrais ?

J'ai été contactée par le réseau institutionnel pour le cas de Juan. C'est à travers eux que j'ai pris connaissance de la situation. Le réseau aussi m'a permis d'avoir accès à l'enfant et à la mère plus facilement (dans la seule séance que nous avons eue – fixée à l'avance par le DYA – et dans la visite à domicile effectuée avec le DYA aussi).

C'est aussi, grâce au réseau, que j'ai pu travailler avec eux la place de l'enfant dans chaque institution et la façon dont on allait traiter la situation, non comme la situation de « l'enfant travesti » mais comme le cas de « Juan ». Un changement dans le travail du cas a aussi été évident. Le travail ensemble nous a permis de ne plus se soucier du travestisme de Juan et de pouvoir envisager les énormes risques qu'affrontait l'enfant quotidiennement. Il a également pu reprendre l'école ou, en tout cas, conserver les livres, comme c'est un droit acquis en Équateur.

Il y a aussi les informations que j'ai eues dans les réunions avec le DYA et l'INNFA. L'histoire de la mère et son passé, la façon dont les intervenants voyaient la mère, d'une façon ou d'une autre ont eu une répercussion sur moi et sur mon travail avec le cas. Bien que j'aie essayé de prendre un peu de recul par rapport au transfert des institutions envers la mère, quand j'ai reçu Madame, je « savais » déjà des choses sur elle. Est-ce que la réunion avec la promotrice était nécessaire ? Est-ce qu'il fallait, absolument, que je sache des choses sur cette famille avant de la rencontrer ? Je n'en suis pas certaine actuellement. En tout cas, il fallait passer par le DYA pour pouvoir prendre contact avec Juan et sa famille. *Peut-être, aurions-nous pu envisager la réunion d'une manière différente*.

Malheureusement, c'est aussi en partie à cause du travail en réseau que le suivi avec Juan s'est arrêté. Le départ de la promotrice et mon voyage hors du pays ont laissé le cas sans aucun suivi. L'INNFA nous a accompagnée dans le processus pendant un moment mais après nous l'avons perdue de vue. Est-ce qu'il fallait quelqu'un qui guide le travail ? En tout cas, dans cette situation il n y a pas eu une tête qui a guidé le processus à long terme et c'est peut-être à cause de cela que le travail s'est arrêté prématurément.

L'étude de ce cas nous a permis de questionner surtout deux aspects de la méthodologie de travail qui avait été proposée à ce moment-là : la difficulté sur le plan de la temporalité au niveau du travail psychologique et les visites à domicile.

Les problèmes au niveau de mes horaires, mes départs continus de la ville et le manque de régularité dans le travail avec Juan ont pu être un empêchement pour trouver un fil dans le processus. Le temps qui s'est écoulé entre les réunions et entre les rencontres avec Juan était extrêmement long si on prend en compte les rythmes propres de la vie de l'enfant. Dans sa vie tout se passait vite, la dynamique était telle que Juan n'avait pas de temps pour pouvoir accepter ou s'adapter aux changements auxquels il devait faire face quotidiennement, sans avoir un espace pour pouvoir assimiler les évènements ou les processus. Peut-être que, pour Juan, le fait d'attendre deux semaines était énorme. Beaucoup de choses pouvaient se

passer. Ceci pouvait lui donner une sensation d'insécurité au niveau des nos rencontres : Pouvait-il être sûr de mon retour à Manta ? Comment vivre mes absences ? Comment vivre les rencontres ?

Pour les situations non extrêmes, mes voyages n'ont pas posé de problèmes, mais dans des situations compliquées et urgentes comme celle de Juan, le fait de ne pas avoir un psychologue fixe *dans la ville s'est avéré être une difficulté au niveau de la méthodologie du projet*. Est-ce que le fait d'avoir quelqu'un sur place aurait été envisageable ? Quelqu'un qui puisse travailler avec les situations plus difficiles et qui ont besoin d'un accompagnement de tous les instants? A partir du travail avec Juan, penser aux coordinateurs régionaux est devenu une possibilité. Pour la troisième année du projet, nous avons pu avoir un coordinateur dans chaque province.

Un autre point qui avait fait partie des discussions était la visite à la maison de Juan. Les visites à domicile ne faisaient pas partie de la méthodologie du projet. Plusieurs fois, nous avons été questionnés par le PMT et le DYA par rapport à ceci. Ils voulaient que le travail puisse inclure dans sa méthodologie les visites à domicile. Mais nous rencontrions plusieurs difficultés pour les mettre en place: pas assez de personnel, budget très réduit où on ne comptait pas les frais de transport ; problème de temps (il fallait envisager 3 ou 4 heures pour faire une visite). Ce n'était pas possible. Il fallait aussi aller au domicile avec un intervenant (il ne faut pas oublier que les enfants et les familles avec qui nous travaillions habitaient dans des quartiers loin du centre et dangereux pour quelqu'un de l'extérieur).

Cependant, quelquefois nous sommes tombés sur des situations, comme celle de Juan, où on risquait de perdre la possibilité de rencontrer l'enfant ou la famille si on ne se mobilisait pas. Alors, que faire ? On a pu s'appuyer sur notre méthodologie qui s'est toujours montrée *ouverte à un travail au cas par cas.* La visite faite au domicile de Juan s'est révélée importante pour le déroulement du transfert avec l'enfant. Le fait qu'il soit venu à mes côtés et qu'il m'ait montré ses livres et les prénoms écrits dessus étaient des pistes qui m'ont permis d'oser continuer à proposer un travail avec l'enfant malgré que cela n'ait pu tenir jusqu'au bout.

## *Maria : « chez moi ce n'est pas comme ça… »*

- Ville : Quito
- Institution : PMT - Centre Panita
- Nom : María
- Âge : 14 ans
- Date du travail : juin – août 2007

### *Le choix du cas*

Nous avons décidé que la situation de María ferait partie de cette thèse pour diverses raisons : son passage de l'enfance à l'adolescence au Panita, le questionnement du discours institutionnel face à la réalité quotidienne de sa famille, la place importante du lieu de travail dans la dynamique familiale, la difficulté de tisser des liens entre les parents et les enfants, la défaillance parentale pour accompagner la fille dans son développement, la place que les adultes ont pris dans ce processus et finalement, l'intervention des trois dispositifs de travail psychologique dans ce cas.

María est une adolescente de 14 ans et a commencé à aller au centre Panita quand elle avait 10 ans. Ses parents ont commencé le processus des ateliers avec les médiatrices depuis 4 ans. C'est une famille connue par l'institution et qui a suivi tout le processus « d'éducation aux droits » proposé par le Panita. Le père, la mère, les frères et María sont des assistants assidus au Panita.

Alors que se passe-t-il quand l'enfant de 10 ans grandit et questionne le discours entendu depuis 4 ans? Un discours de « bien-être et de bonheur » qu'elle connaît par cœur mais qui vient se heurter à sa vie quotidienne et à sa réalité familiale. Le résultat de la collision entre les deux discours est le symptôme : chez la fille, chez les parents et chez les médiatrices aussi. Un malaise est ressenti à travers la demande de : « elle a trop changé ».

Un changement chez une adolescente n'est-il pas une chose que nous pouvons attendre ? Les parents et les médiatrices n'arrivent pas à voir le changement de María comme un processus interne à la fille ni comme une tentative de montrer que quelque chose « ne va pas ». Nous accompagnerons les adultes qui entourent María dans leur souffrance, dans leur malaise, dans leur impossibilité de trouver une place pour aider cette fille.

Une famille qui tisse ses liens dans la violence, la maltraitance, les coups sur le corps. Le manque de mots, « manque de communication » comme dira María lors des séances, nous montre l'impossibilité de la famille de trouver une autre façon d'expression que l'agression. Et le travail de la famille, où se trouvent immergés María et ses frères à côté des parents, est probablement aussi en lien avec cette violence et cette agression. Comment la fille peut-elle rompre ce type de liens si on ne lui donne pas un espace tiers pour s'exprimer?

Nous verrons aussi comment trois dispositifs psychologiques que nous proposons vont être utilisés par María, ses parents et les médiatrices pour essayer de trouver des réponses à leurs questions. Les trois espaces (ETI, ETA et ETF) sont chacun très différents, mais avec le même but : l'accompagnement et l'écoute. Ces trois espaces pourront être des lieux valables où le discours et la parole pourront être déployés et entendus avec respect et confidentialité.

## *Contexte du cas*

Lors de la réunion des demandes institutionnelles, les deux médiatrices du Centro Panita Quito ont montré leur inquiétude par rapport à María, une adolescente qui était devenue « impossible » à gérer. Elle avait changé depuis quelques temps, avant elle était une fille douce, tranquille et sans histoire et maintenant, elle est devenue difficilement gérable dans l'institution. Elles ne trouvaient aucune raison logique à ce changement soudain.

*En écoutant la demande institutionnelle j'ai l'impression que María étonne les médiatrices. Son changement est si radical, selon elles, que les médiatrices ne s'attendaient pas à ce que ça soit si rapide. Quelque part elles prennent une position parentale : « l'enfant a changé de façon soudaine. »*

L'année passée, María avait été liée à une affaire de disparition d'objets au Centre. Les médiatrices croyaient que la fille avait pris de l'argent (de petites sommes : 5 dollars) et les sacs à dos de quelques enfants. Les vols se sont succédés de façon intermittente (un mois 2 vols et ensuite 3 mois sans aucun vol pour ensuite recommencer) jusqu'à leur arrêt de façon spontanée depuis 5 mois. A l'intérieur du Panita, on n'a jamais pu confirmer les soupçons et les vols ont disparu sans que le coupable n'ait été retrouvé.

*Les deux médiatrices semblent convaincues de la responsabilité de María dans les vols. Au moment où je leur ai demandé une explication plus détaillée de la raison pour laquelle elles croyaient que c'était María, elles n'ont pas su m'expliquer … c'est juste elle. Cette affaire reste énigmatique mais avec des soupçons qui désignent María.*

L'adolescente habitait avec ses parents et ses 5 frères, elle était la seule fille de la fratrie et la troisième des enfants. Ses parents travaillent dans le terminal provincial des bus où les cars de toutes les provinces du pays arrivent. Le terminal était un endroit connu pour être dangereux où il fallait vraiment faire attention aux vols et agressions et devenait le soir un point central pour les activités illicites: vente de drogue, prostitution, viols et même meurtres. Son père travaille au nettoyage des toilettes du terminal et sa mère comme vendeuse ambulante à l'intérieur du bâtiment. María aidait ses parents dans leur boulot, les médiatrices avaient essayé plusieurs fois que l'adolescente laisse tomber les activités au terminal mais elle insistait pour accompagner ses parents malgré l'intervention institutionnelle.

*Quito est la capitale de l'Equateur et c'est un lieu qui connait les dangers et risques des grandes villes. Le terminal est un des endroits difficiles de la ville, les gens savent que c'est un endroit insécurisé et qu'il faut faire attention une fois qu'on utilise ces services. Mais c'est aussi un lieu avec une vie propre où il y a une communauté formée par les gens qui travaillent ou déambulent en son sein: les gens des compagnies des bus, les marchands de produits de toutes sortes, les enfants qui travaillent dans les ventes ambulantes, les gangs d'adolescents qui se trouvent dans les environs, les groupes de voleurs, etc. Alors, si les parents de María travaillent là, cela veut dire aussi qu'ils font partie de la communauté ainsi que l'adolescente.*

Selon les médiatrices, à la maison, l'ambiance était compliquée aussi. Le père fumait beaucoup et était alcoolique et la mère n'était pas souvent présente au foyer.Apparemment, les parents étaient des gens qui s'occupaient de leurs enfants mais elles soupçonnaient qu'il y avait de la maltraitance et de la violence à l'intérieur de la famille. María étant la seule fille était davantage contrôlée par ses parents mais, dernièrement, elle a commencé à se montrer distante de ses parents et des médiatrices aussi. Elles ont demandé un suivi psychologique pour la fille.

*Les deux médiatrices semblent loin de la fille, comme dégoûtées de son changement. María a réalisé le passage de l'enfance à l'adolescence au Panita et apparemment, les changements qu'elle apporte ne plaisent pas aux adultes qui l'entourent.*

Nous avons accepté d'inclure María dans le groupe et les médiatrices se sont chargées de parler avec elle et ses parents pour qu'ils assistent à la réunion de présentation du travail psychologique.

## *Le cas*

Au moment de la réunion de présentation du travail aux parents, María est arrivée sans ses parents. Elle est restée seule dans un coin de la pièce, attentive à la présentation et à tous les renseignements donnés. Au moment des prises des rendez-vous, elle s'est approchée de moi pour en demander un. Elle m'a expliqué que ses parents n'avaient pas pu venir à la réunion mais qu'ils étaient au courant et qu'au premier rendez-vous ils seraient là avec elle. J'étais d'accord et nous avons fixé un rendez-vous pour trois jours après.

*La première impression que j'ai de la fille est qu'elle se montre sûre d'elle-même. Elle se présente, parle et agit d'une façon directe, spontanée et en me regardant droit dans les yeux. Elle est plus grande (de taille) que ce que j'avais imaginé et elle se montre très débrouillarde.*

Le jour de la première séance, Maria est arrivée à la consultation avec ses parents et un frère cadet. Au moment où nous nous sommes installés dans la salle, une forte odeur d'alcool est apparue. En me souvenant des mots dits par les médiatrices, au début, j'ai cru que l'arôme provenait du père mais après un moment je me suis rendue compte que c'était du côté de la mère.

*Comme l'heure de la séance était au matin, nous pouvons penser que c'est un peu tôt pour boire de l'alcool tout en sachant qu'il fallait se rendre au Panita. Cette réalité me prend de court car dans la demande institutionnelle rien n'était dit sur la mère et sur la boisson mais plutôt sur le père. Comme quoi, une fois de plus, nous mettons en évidence le risque d'entendre la demande institutionnelle au pied de la lettre.*

C'est le père qui a parlé d'abord. Il disait que sa fille était « rebelle et désobéissante ». Monsieur a expliqué qu'il y avait eu un changement depuis qu'elle était passée du primaire au secondaire. « On dirait que ce n'est plus ma fille » a-t-il ajouté, « elle a trop changé ». Pour lui, sa fille était devenue quelqu'un qu'il ne connaissait pas et il n'arrivait plus à la contrôler.

*Les mots et la position du père me touchent car il se présente comme un homme vaincu, impuissant face à sa fille et son comportement. C'est comme s'il avait déjà perdu tout espoir de retrouver la « fille perdue ». Est-ce que pour Monsieur il est compliqué d'accepter que María a changé et n'est plus une petite fille mais une adolescente ?*

La mère était d'accord avec son époux, elle trouvait que sa fille avait des amis qui étaient « de mauvaise compagnie », elle était convaincue que c'était à cause d'eux que María avait changé ces derniers temps. Elle parlait aussi de l'agressivité de sa fille « on ne peut plus la contrôler, elle fait ce qu'elle veut, il n y a pas moyen de l'arrêter. Elle sort de la maison sans permission, elle rentre quand elle veut, elle n'écoute personne sauf ses amis ».

*La mère avec son discours se met du côté de son époux par rapport aux changements de sa fille. La mère ne met pas directement sa fille en cause mais plutôt les amis de sa fille. Selon elle, ce sont « ses amitiés » qui ont mené María sur « le mauvais chemin ». Par son discours, la mère s'allie au père (et aux médiatrices) dans le sens du changement de María.*

Lorsque ses parents parlaient, María est restée muette, pas un mot. Elle s'occupait de surveiller son petit frère et le suivait dans toute la pièce. L'ambiance de la séance n'était pas calme, l'enfant faisait du bruit. Face à l'irruption de leur fils, les parents n'avaient aucune réaction et continuaient de parler de María.

*Le frère cadet de María est aussi au Panita et est source d'une inquiétude extrême*[101]*. L'enfant, 7 ans, ne peut s'arrêter de bouger. Pendant que nous sommes en séance, María le prend en charge immédiatement.*

La mère a évoqué l'énorme changement de sa fille « avant María n'était pas comme ça. Peut-être que la situation était trop calme avant… elle était une petite fille modèle ». Madame disait qu'avant sa fille aidait au ménage de la maison et elle l'aidait aussi à son travail au terminal des bus. Mais depuis un an, les choses ont changé et elle a ajouté : « Yo ya no la reconozco…. No parece mi hija ».[102]

*Ce changement est-il si radical ? Dans le discours de la mère, du père et des médiatrices nous trouvons un point en commun : avant María était une fille modèle et maintenant elle ne l'est plus. A tel point que la mère dit avoir l'impression de ne plus reconnaitre sa fille. Mais dans ces phrases, nous trouvons aussi un point intéressant : la mère questionne la position de sa fille avant. Elle dit que peut-être elle était « trop » sage. Pendant qu'elle parle, Madame est inquiète, elle bouge sur sa chaise et se touche les mains constamment.*

Le père a repris la parole en évoquant son sentiment d'impuissance face à sa fille, María était méprisante et ne respectait aucune limite de la maison. Il expliquait que sa fille osait crier trop fort quand il était en train de discuter avec elle. Il se disait perdu sans savoir comment réagir face à María. La séance est arrivée à sa fin et nous avons fixé un prochain rendez-vous pour María. Ils étaient d'accord et la fille a accepté de me rencontrer toute seule une prochaine fois.

*Je termine ce rendez-vous très inquiète. L'ambiance de travail était dense et compliquée. Des sensations diverses sont apparues : souffrance, anxiété, violence, agressivité… J'ai l'impression qu'il reste pas mal de choses non-dites.*

*María n'intervient presque pas pendant la séance. Elle ne dit rien au moment où ses parents parlent et elle s'occupe de son petit frère et le suit là où il va, elle essaye de « calmer » son frère, essaye-t-elle de donner un peu d'ordre à l'ambiance ? La dynamique de cette famille m'a épuisée, je suis fatiguée.*

Au rendez-vous suivant María est arrivée tôt à la consultation, je suis occupée et elle m'a attendue dehors. María a commencé le travail en parlant de ses parents, elle disait que chez elle il n y avait pas de communication, qu'elle avait de vrais problèmes avec ses parents. Elle n'avait pas envie de parler avec eux : de toute façon ils n'entendaient jamais leurs enfants. La seule chose qu'ils faisaient était crier et taper…

*En entendant María j'ai l'impression d'écouter un discours déjà fait. Un discours qui implique : « pas de communication, pas de confiance, ils n'entendent pas », comme si elle utilisait des mots déjà prêts. Tout d'un coup, me sont venus à l'esprit les panneaux avec des phrases qui se trouvent collés aux murs des Panitas, des phrases comme : « la communication dans la famille » ou « apprendre à écouter les enfants ». Sans savoir pourquoi j'ai fait le lien entre les mots utilisés par María et les panneaux du Centre.*

---

[101] Le frère a suivi aussi une thérapie psychologique après au Panita.

[102] Traduction en français : « Moi, je ne la reconnais plus, on dirait qu'elle n'est plus ma fille »

L'adolescente a parlé de sa mère et a expliqué qu'elle n'avait aucune confiance en elle. « Ma mère ne peut pas garder un secret pour elle, il faut qu'elle raconte à tout le monde ce qui se passe à la maison. Chaque fois que moi, je raconte des choses à moi, elle raconte à son tour à la voisine. Elle m'a déjà fait quelques coups comme ça ! ». Par rapport à son père, son discours ne changeait pas, elle n'avait pas confiance en lui non plus. Elle le sentait trop éloigné. Ils n'avaient rien à se dire ces derniers temps. .

*Le discours de María me semble loin de celui de ses parents. La fille semble fâchée envers sa mère (sa plainte va du côté du manque de confiance) et reste indifférente envers son père. Cette indifférence me surprend face à la position de fragilité et d'impuissance du père face à sa fille.*

Soudain, María a commencé à parler de son « changement ». Oui, elle le savait, elle avait beaucoup changé ces derniers temps. « Je ne sais pas ce qui m'arrive…mais c'est à partir du moment où j'ai commencé à l'école secondaire que j'ai changé » a-t-elle dit en ajoutant : « yo estaba con malas compañías... y me dejaba llevar por ellos »[103].

Elle a continué: « Je ne sais pas pourquoi mais je suis devenue violente, agressive à la maison ; j'explose pour tout …. Je regrette d'avoir changé comme ça ». Pendant qu'elle parlait, des larmes sont apparues, l'adolescente pleurait. Moi, je suis restée silencieuse. La séance a pris fin, elle était d'accord pour revenir à la séance prochaine.

*Le changement de thème est soudain et sans aucun préavis. María amène l'aspect de son changement et suit la même logique que ses parents : un changement rapide, au moment de passer du primaire au secondaire et elle le met en lien avec ses nouvelles amitiés.*

*La fille est passeé d'une position « dure, figée » (presque de passivité face à la souffrance de ses parents) à une position « triste et souffrante » (elle pleure, apparemment ce changement la touche aussi).*

María est arrivée à la séance suivante avec quelques égratignures sur un de ses bras. Elle m'a raconté qu'elle avait eu une discussion avec son frère ainé. « On a commencé à discuter et puis on s'est battus. Si ma mère n'était pas intervenue, il m'aurait envoyé à l'hôpital… Ça c'est certain ! » . Je lui ai demandé la cause de la bagarre et elle m'a répondu : « Creo que me tiene iras…. ¡Será porque soy mujer! … La única mujer entre tanto hermano varón."[104]

*Les égratignures au bras de María sont évidentes et fortes. Elles indiquent qu'une grande violence a été présente entre elle et son frère. Le frère a 17 ans (quatre ans de plus que María) alors elle a été obligée de se défendre dans la lutte. Quand elle dit qu'il aurait pu l'envoyer à l'hôpital, il me semble qu'elle n'exagère pas. Comment est-il possible d'arriver à une telle violence? Est-ce que María n'avait-elle pas raison quand elle me disait qu'il n y avait pas moyen de parler avec ses parents ? Est-ce que le manque de mots est tel que le passage au corps (aux coups) est nécessaire ?*

En continuant avec l'histoire avec son frère, María a expliqué qu'après la bagarre, il était parti de la maison pour quelques jours. Je lui ai demandé si elle savait où il était parti, elle m'a répondu que non mais que de toutes façons chez elle ils n'étaient pas inquiets. « Il allait revenir un jour ou un autre…. C'est comme ça chez nous, on part mais après on revient ».

---

[103] Traduction en français : « J'étais avec des mauvais copains et eux avaient de l'influence sur moi »

[104] Traduction en français : « Je pense qu'il m'en veut… peut être parce que je suis une femme ! … La seule femme parmi pas mal de frères, hommes ».

Justement, hier il était rentré à la maison. « On ne s'est rien dit, on a fait comme si rien ne s'était passé. C'est toujours comme ça après une bagarre…. Jusqu'à la prochaine fois. Je commence à être fatiguée, vous savez ? » .

*Les réponses de la fille me laissent perplexe et montrent un niveau de violence physique et un manque total de mots dans la dynamique de cette famille. C'est comme si à moment donné, il y avait une explosion d'agressivité psychique et que, après, un éloignement (aussi psychique) était nécessaire pour après reprendre la vie quotidienne comme si de rien n'était jusqu'à la prochaine fois. Mais ceci ne peut rester comme si de rien n'était et la souffrance refait surface et à côté de celle-ci le symptôme aussi.*

La fille pleurait et parlait de sa fatigue. Elle disait se sentir impuissante face à ses frères et seule face à ses parents comme si elle ne pouvait plus compter sur eux. La séance est arrivée à sa fin, nous avons fixé un autre rendez-vous une semaine après.

*Encore une fois j'ai l'impression d'être dans une séance lourde, dense, compliquée, la souffrance que transmet la fille est grande.*

Une semaine après María est arrivée à la consultation et s'est mise à parler directement : « Je ne parle avec personne…. Sauf ici, avec vous, mais à part ça, ni chez moi ni ici au Panita, je ne parle avec personne. Je n'ai pas confiance … vous savez ? Si je raconte une chose à une médiatrice, elle va raconter à l'autre ce que j'ai dit... Cela m'est déjà arrivé, alors comme résultat, je ne parle pas ».

*María se plaint du manque de parole ou du manque d'interlocuteur valable pour ses mots. Apparemment les adultes qui l'entourent ne sont pas valables pour elle : ni ses parents ni les médiatrices. Mais cette recherche de María est déjà un signe que la fille se rend compte qu'il y a quelque chose qui ne va pas chez elle, qu'il y a quelque chose qui manque dans sa vie quotidienne… le pas de la violence* physique *à la symbolisation à travers la parole, voire les mots ?*

Et tout un coup María s'est tue et est restée silencieuse… Et puis, elle a recommencé : « Je suis fatiguée de me rendre compte que ce **qu'on me dit ici, les médiatrices, ce n'est pas vrai chez moi**. Vous savez ? Mes parents ne font pas ce qu'ils devraient faire : parler avec moi, m'écouter, m'accompagner. Rien, même s'ils viennent aux ateliers avec les médiatrices, rien ne change chez moi ! ».

*La fille pleure pendant qu'elle parle. Sa voix est très fragile et elle se coupe de temps en temps. María est arrivée à dire ce qu'elle voulait, mais peut-être s'entendre le dire lui fait trop de mal.*

Je suis restée silencieuse un moment et après je lui ai demandé si elle croyait que ce qu'elle apprenait au Panita lui servait à elle. María a arrêté de pleurer et m'a regardée, après elle a dit : « Oui, je pense que quand moi j'aurai mon chez-moi peut-être les choses vont changer. » Et elle a repris la difficulté de pouvoir vivre avec ses parents et sa famille.

*Bien que la séance soit difficile, j'ai l'impression que María peut s'entendre : pas trouver une solution pour maintenant mais, peut-être, essayer de comprendre que tout n'est pas perdu. Et même voir si un jour elle pourrait se positionner comme responsable de sa vie, sans laisser aux autres (père, mère ou médiatrices) cette responsabilité.*

La séance est arrivée à sa fin, j'ai rappelé María qu'à la séance prochaine nous ferions un travail différent : l'outil cognitif et la présence d'un stagiaire. Elle était d'accord et nous avons fixé le rendez-vous dans pour la semaine suivante.

María est arrivée à la séance suivante en montrant de la curiosité par rapport à la stagiaire. Je l'ai reçue d'abord, nous avons discuté un moment et après j'ai procédé aux présentations. María est restée silencieuse mais regardait attentivement la stagiaire. Nous avons commencé, comme prévu, avec l'outil cognitif.

*Le moment de transition est toujours délicat. Les enfants ont déjà un lien transférentiel avec les psychologues; alors le fait de changer n'est pas toujours facile ni évident. Dans un premier temps, María est restée silencieuse et a d'abord fait la connaissance de cette nouvelle « psychologue », pour ensuite petit à petit initier un dialogue avec elle.*

L'outil cognitif s'est bien passé, je suis restée un moment à la séance et ensuite c'est la stagiaire qui a pris en main l'évaluation. María a bien travaillé et à la fin, elles ont fixé un nouveau rendez-vous.

*Les résultats de l'évaluation sont très adéquats, María ne montre aucun problème dans l'ensemble de l'évaluation, sauf pour l'échelle de numération qui peut démontrer des difficultés par rapport à la lecture et à l'écriture de certains nombres. Apparemment, l'ambiance de la séance était très bonne et María a accepté de continuer à travailler avec la stagiaire.*

A la séance suivante, nous avons pris 10 minutes pour clôturer le travail avec moi avant d'entamer le démarrage formel du travail entre Maria et la stagiaire. La fin du travail s'est bien passée mais à un moment donné María est intervenue pour demander si j'allais être au Panita de temps en temps et si au moins je pourrais parler avec elle à ce moment- là. Il a fallu que je lui explique que, de temps en temps, en effet, je serais au Panita mais pas comme psychologue des enfants mais pour visiter le centre, les enfants, les parents et les médiatrices. Je pourrais parler avec elle, bien sûr, mais pas comme sa psychologue. María a accepté mon explication.

*Il est difficile de clôturer le travail au niveau transférentiel quand le processus n'est pas encore terminé….*

María a continué le processus du travail psychologique avec la stagiaire durant 4 mois. L'adolescente a assisté ponctuellement aux séances et elles un espace adéquat pour le travail a pu être ouvert. María a amené des thématiques par rapport à la désorganisation dans la famille, au fait que comme elle était la seule fille beaucoup de tâches de la maison lui étaient assignées (à la différence de ses frères), à certaines difficultés de conduite à l'école et à l'agressivité à l'intérieur de sa famille.

*María semble accepter le changement de psychologue et elle reprend le travail avec la stagiaire. Même si les thématiques à travailler suivent un peu la même logique qu'avant (la maison, les parents) un autre élément apparait : l'école.*

Quatre moi après, de façon soudaine et sans préavis, María a arrêté d'assister au centre Panita et de venir à la consultation psychologique. Les médiatrices ont essayé de prendre contact avec les parents mais leur réponse était que María ne voulait plus retourner au Panita. Son petit frère, lui, continuait d'aller au Panita et à la consultation psychologique.

*Encore le phénomène de disparition soudaine, sans un moment de clôture, sans avoir le temps de dire au revoir, simplement d'un jour à l'autre ces enfants laissent tomber des liens que parfois (c'est le cas de María) ils ont tissés pendant des années avec les médiatrices et le Panita.*

En parallèle au travail individuel des enfants, les réunions avec les familles (ETF) ont débuté. Un groupe de parents avaient été invité à travailler avec nous, parmi eux, les parents

de María. Le processus de sélection de ce groupe était très particulier. Avec les médiatrices nous avons examiné une par une les familles qu'elles considéraient comme devant participer à l'espace. Une fois que les familles ont été choisies, il a fallu fixer une heure et une date, tâche pas facile du fait que nous étions à Quito : les distances sont grandes, le transport difficile, les horaires de travail variés. Et après, qu'allait-on proposer à boire ? Une infusion avec des biscuits.

*En préparant les conditions pour l'ETF à Quito, j'ai l'impression que cela devient compliqué de nous mettre d'accord avec les médiatrices. Pour elles tout est difficile : le choix des familles, les horaires, les dates et les boissons ! Ce n'est qu'après que je me suis rendu compte que les médiatrices vivaient les ETF en rivalité avec les ateliers qu'elles faisaient avec les parents. Comment est-ce que les parents allaient recevoir cette nouvelle façon de travailler ?*

Nous avons démarré les ETF à Quito. Les réunions se passaient les mercredis après-midi. Le premier mercredi, neuf personnes sont arrivées à la réunion, parmi eux les parents de María. En réalité, Monsieur était le seul homme parmi des femmes. (Il est assez rare que les pères aillent à la réunion de famille, même si on les invite toujours).

*Étant donné que c'est la première réunion, les assistants se trouvent un peu déconcertés. Normalement les parents du Panita attendent que les réunions se passent dans la logique des ateliers (les médiatrices travaillent avec eux une fois par mois selon cette méthodologie). Une fois qu'ils découvrent que ceci ne se passe comme ça, ils sont, surtout au début, un peu perdus, ne sachant pas trop que faire*.

La réunion a commencé et nous étions tous assis autour d'une table. Sur la table, il y avait des feuilles de papiers, des ciseaux et des crayons de couleurs. La consigne était : ceux qui le veulent peuvent utiliser le matériel mais vous n'êtes pas obligés. Au début les femmes rigolaient entre elles, elles n'osaient pas toucher au matériel, une d'entre elles m'a dit : « ah ! Cela fait très longtemps que je n'ai pas dessiné…. Je pense que la dernière fois c'était à l'école »… Les autres femmes riaient et étaient d'accord avec elle. Le père de María, par contre, depuis qu'il était arrivé avait pris le crayon et avait commencé à dessiner. Il avait l'air à l'aise, malgré qu'il soit le seule homme dans le lieu. Moi, j'ai pris un crayon et j'ai commencé à dessiner, la médiatrice a suivi mon geste.

*Les premiers ETF aux Panitas sont toujours un peu « déroutants » pour les parents et pour la médiatrice qui nous accompagnent. Il faut que chacun trouve sa place dans le dispositif selon les consignes de base et en s'éloignant peu à peu du registre des ateliers du Panita.*

*Je crois que c'est à partir du moment où les médiatrices participent aux ETF qu'elles commencent à changer de posture face à ce dispositif. A la fin de l'année de nombreuses demandent d'ETF arrivent au sein du Panita.*

Au fur et à mesure que le temps passait, les femmes ont commencé à se détendre et à prendre, une par une, les crayons de couleurs. Les femmes parlaient de ce qu'elles dessinaient. Il y avait des maisons, des figures humaines, des figures géométriques… moi j'ai fait des lignes qui s'entrecroisaient. Une mère en regardant mon dessin a dit : « alors ca ! Ça n'a pas de sens » et a rigolé ; moi j'ai rigolé à mon tour et j'ai ajouté que j'avais envie de faire ce qui me venait à l'esprit même si ça n'avait pas de sens… les autres mères ont rigolé aussi et ont commencé à parler de leur dessins. Le père de María est resté dans son coin et dessinait.

*Les rythmes, les dynamiques et l'ambiance de chaque dispositif varient selon la composition du groupe, le jour, les médiatrices présentes, etc. Jamais une ETF ne ressemble à une autre. Cependant au fur et à mesure que les pères, mères et enfants s'approprient le dispositif, la dynamique est plus fluide et moins rigide. Mais pour que ça puisse se mettre en place, notre position d'accompagnant est cruciale. Les gestes, les mots, les attitudes des accompagnants sont observés et suivis par les assistants des ETF.*

Une mère a dit que tout avait bien changé depuis le temps où elle allait à l'école. Les parents ont commencé à parler de la différence entre avant et maintenant par rapport aux enfants. La discussion tournait autour des normes, règles et limites au niveau de l'éducation des enfants à la maison. La mère de María a dit : « Avec les adolescents c'est compliqué… ils ne respectent plus leurs parents comme avant ». Son mari est sorti de son coin et a ajouté : « Je pense que ce qu'il faut c'est être plus dur avec les enfants ! On leur donne trop d'espace aujourd'hui ». Dans la salle il y avait des mères qui étaient d'accord et d'autres pas.

*Je suis surprise par la rapidité avec laquelle les parents comprennent l'espace. Une fois qu'ils se rendent compte de la liberté de parole, une dynamique particulière s'installe et les sujets de conversation deviennent non seulement intéressants mais fondamentaux pour le travail.*

*La différence entre les enfants d'aujourd'hui et les enfants d'avant est un des sujets parmi le plus communs dans ce type d'espace. C'est une recherche, un mouvement qui se fait à partir des parents pour essayer de comprendre leurs enfants et les conditions nouvelles de vie.*

La médiatrice est intervenue avec un point de vue sur les droits des enfants : « On ne peut pas toucher aux enfants, il faut les entendre et parler avec eux ». Une mère a répondu : « Oui, ça **c'est l'idéal ; mais dans la réalité il y a des fois où les choses sont plus compliquées que ça**…on est des humains aussi et on perd patience ! ». La médiatrice est restée silencieuse et j'ai ajouté : « oui, parfois les choses sont compliquées… alors comment faire ? ».

*Le silence de la médiatrice me touche (je pense qu'elle ne s'attendait pas à une réponse de ce type de la part d'une mère du Panita) mais en même temps j'essaie de faire circuler la parole. Oui, en différenciant l'espace, nous découvrons aussi une autre facette des parents où ils ne se sentent pas seulement libres de parler mais où ils s'écoutent les uns les autres.*

J'ai continué en demandant comment ça se passait entre eux et leurs propres parents, une femme a dit : « Non, avec ma mère ça n'allait pas... Elle était trop dure… je ne veux pas être comme ça avec ma fille », les autres mères étaient d'accord avec elle. Alors, j'ai redemandé s'il y avait, peut-être, un autre chemin à inventer….Le père de María a dit : « Vous savez ? Parfois je me demande la même chose… mais c'est compliqué car je n'arrive pas à comprendre ce que mes enfants vivent aujourd'hui, les choses ont trop changé depuis ma jeunesse. Je me sens perdu face à ma fille, je ne sais pas comme réagir face à elle ».

*Le père, qui a commencé le travail silencieusement, intervient maintenant de façon active. Il apporte à l'espace ses difficultés avec María et cela aide les autres mères qui écoutent ses mots et parlent aussi de leurs inquiétudes.*

Une mère est intervenue : « peut-être faut-il inventer autre chose : ne pas réagir comme nos parents mais ne pas réagir du tout non plus. » Le reste des assistants étaient d'accord, sans évoquer plus spécifiquement cette troisième option. La réunion est arrivée à son terme, les mères n'avaient pas envie d'y mettre fin. Nous avons fixé une nouvelle date

(quinze jours après) avec elles. En sortant, la mère de María m'a dit : « je suis soulagée, je ne suis pas la seule à avoir des ennuis avec mes enfants ».

*L'ETF terminé, aucune réponse n'est trouvée mais un échange de paroles a eu lieu. Les parents semblent se plaire dans l'espace, à tel point qu'ils n'ont pas envie de finir, mais il faut tenir le cadre en respectant les horaires.*

Après chaque ETF, nous prenions un moment pour parler entre les accompagnants. La médiatrice a parlé du travail en disant que c'était compliqué pour elle de pouvoir gérer sa place non pas de « médiatrice » mais d'une personne en plus dans la réunion. Pour elle, l'intervention de la mère a été surprenante car elle était habituée à transmettre (aux réunions de parents) tout le discours des droits humains en étant convaincue que les parents étaient d'accord avec elle. Le fait d'avoir entendu la mère parler des difficultés de suivre ce discours la touche énormément : « c'est découvrir une autre mère… » a-t-elle dit.

*La découverte de la part des intervenants d'une autre face des parents (d'autres discours, façons de voir la vie et les enfants, etc.) est un phénomène constant lors du travail dans les ETF. Je pense que c'est un des points forts du dispositif. Cette découverte permet aux intervenants de se déplacer de leur place de « savoir » vers une place d'écoute qui les met au même niveau que les parents et les enfants.*

Quinze jours après, lors d'une réunion (ETA) avec les médiatrices, une d'elle (pas celle qui avait participé à l'ETF) a commencé à parler des doutes qu'elle avait par rapport à son travail : « cela fait des années que je suis médiatrice ici au Panita. Au début j'étais convaincue de ce qu'on transmettait aux enfants et aux parents... **mais maintenant j'ai des doutes… est-ce que ça sert à quelque chose… la violence, l'alcoolisme et les maltraitances continuent chez les enfants malgré nos efforts. Est-ce que tout ça a un sens** ? ». Elle m'a regardée en attendant une réponse, moi je sus intervenue : « les processus sont longs et peu certains quand on travaille avec des gens compliqués. Peut-être que la réponse n'est pas du côté de l'immédiat ». Elle m'écoutait en essayant de trouver une réponse à mes mots et elle a ajouté : « je pense, je veux penser que quelque chose de ce qu'on dit reste chez les enfants ».

*Je suis vraiment touchée par les mots de la médiatrice, elle est en souffrance. Elle questionne son travail et le sens de celui-ci. Moi j'essaye de l'accompagner dans sa quête de sens à tout ça. Est-ce qu'elle a pu le trouver ? Je ne sais pas.*

## *Relecture clinique et perspectives*

Le terminal de bus n'était pas uniquement le lieu où la toute la famille de María travaillait mais était aussi un lieu où ses journées se déroulaient avec d'autres personnes : ses amis, collègues et connaissances. A l'intérieur du terminal, le père et la mère avaient leurs places fixes, chacun dans un endroit précis et les enfants restaient auprès d'eux pour les aider. C'est là-bas que María et ses frères voyaient leurs parents, parlaient avec eux, essayaient de tisser des liens de famille. Alors que le travail est un espace pour que la vie sociale se développe, les parents étaient accompagnés par leurs enfants. Une bonne partie de la vie familiale (avec sa dynamique propre) avait lieu au terminal de bus. Malgré que justement dans le terminal il y eût une ambiance dangereuse et violente, les parents y étaient habitués et les enfants se sont habitués à leur tour. Pour eux c'était un espace élargi de leur « chez eux ».

Pour María le travail c'était ça, un lien avec ses parents et avec ses frères et avec les autres. Mais cela faisait un moment qu'elle hésitait, elle avait changé. Ses parents se plaignaient en séance du fait qu'elle avait arrêté de les accompagner. Les médiatrices, au

contraire, disaient que la fille continuait d'aller au terminal malgré leurs efforts pour l'éloigner de ce lieu. María se trouvait entre les deux endroits sans savoir trop quel chemin choisir. En tout cas le doute était déjà présent et elle a fait un pas en arrière du terminal… sans trop s'éloigner.

Nous pensons qu'il faut aller plus loin et se demander quelle était la place du terminal dans la vie de l'adolescente, ce que ce travail symbolisait pour elle et pour sa famille. Est-ce que María s'y retrouvait entre deux discours ? D'un côté, ses parents (avec leur logique de travail en famille) et d'un autre côté les médiatrices avec leur discours au sujet du droit des enfants de ne pas travailler. En tout cas, rien ne semble être clair pour la fille car elle n'a pas choisi un chemin ou un autre… elle hésite, elle doute, elle ne sait pas quoi faire. Déjà depuis cette hésitation, nous pouvons nous rendre compte que María montre quelque chose du côté de l'essentiel dans le travail même du Panita et questionne aussi ses parents et l'organisation familiale. María se trouve dans un entre-deux : entre le discours qu'elle écoute et qui décrit comment ça devrait être et la réalité des faits, sa réalité quotidienne. Ce qui est intéressant c'est que cette hésitation n'est pas uniquement amenée dans les espaces psychologiques par María mais aussi par sa mère et par une des médiatrices. Lors d'une séance (ETI), María parle de la contradiction entre le discours qu'elle entendait au Panita et la réalité de chez elle. Dans la réunion des familles (ETF), la mère a amené la difficulté d'opérationnaliser les conseils qu'elle reçoit au Panita pendant les ateliers. Lors d'une réunion avec les médiatrices (ETA), l'une d'elles met en question son travail.

L'ambiance à la maison ne diverge pas énormément de l'ambiance du terminal. María arrive à la consultation avec des égratignures qui sont le résultat de ses disputes avec un de ses frères. L'alcool (du côté du père comme de la mère), la maltraitance, le manque de confiance et de « communication » comme dit María, sont présents aussi. Alors comment pouvoir tisser des liens dans uns dynamique pareille ? Les liens se tissent mais d'une façon qui apportent de la violence, de l'agressivité, de l'incapacité de symboliser, de passer par les mots, et le résultat est toujours le même : la souffrance.

Souffrance de María par rapport au fait de ne pas pouvoir trouver chez sa mère un lien de « confiance », souffrance du père en se sentant battu, incapable de gérer la conduite de sa fille, souffrance de la mère qui trouve que l'adolescente a trop « changé » et est désobéissante, souffrance des médiatrices qui se sentent débordées par María. Comment nous repérer face une telle souffrance ?

Prenons d'abord l'analyse du « changement » de María. Ce mouvement est repéré par les adultes qui l'entourent (père, mère et médiatrices) et est source de plaintes. Personne n'est content de ce changement, tous voudraient que la fille « soit comme avant ». Mais est-il possible de penser ça ? María est en train de grandir. Ces changements ne sont pas uniquement du côté de sa conduite mais aussi de son corps. Est-ce que quelqu'un a repéré que María n'est plus une enfant mais une adolescente maintenant ?

Ses amis, l'importance de sa vie sociale, son caractère difficile, sa difficulté face aux normes et aux règles viennent heurter l'image de « la petite fille rangée » (trop peut être ?) qu'elle était. Les adultes nient son changement, ne veulent pas le voir et essayent de trouver des réponses externes : ses amis, l'école, les autres. Pourquoi ne pas aller chercher du côté de María? Peut-être que pour ses parents ceci est compliqué. C'est accepter que leur unique fille devienne une femme. Pour les médiatrices, l'acceptation que María passe de l'enfance à l'adolescence est aussi impensable même si elles travaillent avec des adolescents.

María était dans le groupe des premières filles qui « grandissaient » au Panita. Alors ceci impliquait qu'il fallait faire un deuil de l'enfant qu'elle était… deuil compliqué à faire

pour les médiatrices et pour les parents. Le fait que María grandisse signifiait aussi que certains « résultats » du travail réalisé par le Panita devaient être perçus chez la fille… Il n'est justement pas anodin que ce soit avec cette adolescente-là que la mère, la médiatrice et elle-même viennent questionner le discours institutionnel et le positionner face à la réalité de la maison et à la réalité de l'adolescence qui s'écarte du discours idéalisé de ses parents et du social!

Maria est dans ce nouveau mouvement de développement : l'adolescence. María essaye de se retrouver et de retrouver les autres qui l'entourent. Mais qu'est ce que nous retrouvons dans son entourage ? Un père qui est perdu, défaillant, impuissant face à une fille qui questionne, qui lui demande de prendre une place qu'il ne sait pas prendre. Un homme qui ne peut pas répondre aux exigences de sa fille mais qui ne sait pas dire NON. Un homme qui a perdu ses forces et qui reconnait ceci devant les autres : il ne sait pas comment faire. Il cherche et demande mais ne trouve rien. María, à son tour, se retrouve aussi perdue face au manque de repères clairs, au manque d'un chemin clair proposé par son père. Père et fille n'arrivent pas à se retrouver ou plutôt à trouver une place à l'intérieur de leurs liens.

La mère, de son côté, se montre perdue aussi par les changements de sa fille. Elle essaye de trouver des réponses et sa quête s'oriente vers des amies, vers l'autre. C'est l'autre qui est responsable de la conduite, du débordement, de l'agressivité et de la distance de sa fille. A aucun moment, la femme ne remet en question sa relation directe avec son unique fille mais elle cherche dans la voie de ses amis, comme si pour elle le fait de voir sa fille et elle-même avoir une responsabilité dans la relation et dans le tissage de leurs liens ne serait pas possible.

Mais María vient questionner la place de cette mère, la fille parle de ne pas trouver chez sa mère un lieu d'écoute, de confiance, de confidence. La mère reste défaillante face aux demandes de sa fille, elle reste muette, sans rien dire d'autre que : « c'est la faute des autres ». Pour cette femme il est compliqué de parler de sa fille, plutôt du changement de sa fille. A tel point qu'elle arrive en séance en sentant l'alcool pour parler de sa fille (quand on supposait que c'était le père qui avait des problèmes d'alcool).

Face à ces parents défaillants, la place des médiatrices dans cette situation est très importante aussi. Elles parlent, depuis le début, à partir d'un lieu parental : la fille a trop changé, elle est impossible, elles sont débordées. Dans leurs discours, elles montrent la non-conformité de María (qui vient peut-être à incarner le fait que le discours éducatif utilisé par l'institution n'est pas efficace ?) et de sa conduite. Les médiatrices disqualifient alors les parents : un père alcoolique et qui fume « trop », une mère absente, la violence dans la famille, c'est-à-dire un cadre idéal pour que la fille ne puisse pas grandir « comme il faut ».

Comment alors María va-t-elle pouvoir se repérer sans une fonction paternelle qui puisse la soutenir ? Et sans une fonction maternelle maternante ? Est-ce que les médiatrices arrivent à assumer ces fonctions défaillantes ? Nous pensons que non, que l'adolescente n'a pas pu trouver quelqu'un sur qui s'appuyer. Elle est en quête de cette organisation, de la castration, mais dans ce processus elle choisit des moyens très particuliers : le vol, la distance, la « mauvaise conduite et les mauvaises compagnies », l'agressivité. Bien que ces moyens ne soient pas acceptés dans la culture, ce sont ses seuls moyens pour se faire repérer et cela fonctionne. Le père, la mère et les médiatrices peuvent témoigner qu'il y a quelque chose qui ne va pas… même María l'accepte mais sans trop savoir que faire. Alors comme résultat de la quête du nom du père, María se sent seule, perdue et fâchée. Elle questionne les adultes qui l'ont élevée : père, mère et médiatrices ; elle questionne les deux discours qu'elle a entendus : celui du Panita et celui de la maison ; et dans cette dynamique, elle se sent perdue, elle ne sait que faire.

Et on retrouve María qui pleure, qui est seule, agressive et débordée. Une adolescente qui ne sait pas où aller ni à qui se référer. Ses anciens référents sont tombés: sa mère n'est pas digne de confiance, les médiatrices non plus, ses amis sont compliqués (elle-même le reconnait) ; alors où aller avec cette souffrance ? Est-ce que le dispositif individuel a pu l'aider dans ses difficultés ? Qu'est-ce que les psychologues sont venus représenter dans le conflit de María ?

Nous ne savons pas exactement. En tout cas, la fille venait aux séances ponctuellement et même le passage d'un psychologue à un autre n'a pas été en cause dans l'arrêt du travail. María venait à l'espace pour parler, pour dire ce qui la dérangeait, ce qui faisait question en elle, ce qui faisait impasse. Même si elle n'était pas habituée à utiliser les mots pour exprimer ses sentiments, elle a réussit à le faire sans problèmes pendant les séances.

Dans le cas de María, les dispositifs de travail psychologique, se sont montrés importants. Nous avons démarré le travail par la consultation individuelle avec María et ses parents (ETI), pour continuer après vers une proposition plus familiale (ETF) où nous avons eu une réponse importante de la part des parents, pour finir par les réunions de travail avec les médiatrices (ETA) où les deux se sont impliqués de façon remarquable. C'est donc à partir des ces trois espaces que nous avons pu travailler la situation de María et de sa famille.

En prenant en compte que, dans cette situation, il y a eu plusieurs personnes immergées (parents, médiatrices et María), le fait que chacun a pu trouver un espace pour pouvoir parler et être écouté dans sa souffrance a été fondamental. Pour *María*, pouvoir parler avec quelqu'un de ses difficultés avec les adultes qui l'entouraient et de ses doutes par rapport aux différents discours qu'elle avait entendus et entendait encore. Pour ses *parents*, être entendus dans leurs questionnements par rapport à leur fille et leurs difficultés en tant que parents pour trouver un moyen d'accompagner leur fille. Et pour les *médiatrices,* le fait de pouvoir (oser ?) questionner leur travail et le discours implicite et explicite des droits dans un espace neutre où elle ne seront pas culpabilisées ou questionnées, a été un aspect important du travail.

Le travail dans ce cas nous a montré non seulement la richesse d'un entrecroisement des dispositifs psychologiques mais aussi le moment délicat d'initiation d'un dispositif. Par exemple, à Quito, dans la co-construction de l'ETF avec les médiatrices, nous ne nous sommes pas rendus compte du sentiment de rivalité (et même de rejet) qu'elles pouvaient ressentir pour une proposition qui pouvait venir « rivaliser » avec leur travail (les ateliers). Les deux propositions, les ateliers et les ETF, ont été pensés pour un travail avec les parents mais bien sûr la méthodologie, les buts et le fonctionnement étaient très différents. Cependant, au début, le sentiment de rivalité était présent et il a fallu la présence, la connaissance et l'intervention de chaque médiatrice dans la dynamique des ETF pour que leur position change et que nous puissions vraiment proposer un travail avec elles.

María, dans sa quête personnelle par rapport à la vérité dans chaque discours, est venue questionner directement les deux instances importantes de sa vie : sa famille et le centre Panita. A travers ses questionnements, les deux parties sont entrées en crise : crise de validité, de valeurs, crise de vérité. Ce n'est pas un hasard que les parents et les médiatrices arrivent aux dispositifs psychologiques avec le même discours sur Maria à partir de lieux différents. Le changement de María a mobilisé l'institution et les parents en vue d'essayer d'assumer une fonction qui s'est révélée dans la réalité être une tâche impossible. Tous étaient défaillants face à cette tentative et la quête de María a continué.

## *Paulina : « c'est la faute à l'argent »*

- Ville : Manta
- Institution : DYA- Marché du Tarqui
- Nom : Paulina
- Âge : 12 ans
- Date du travail : avril- juin 2007

### *Le choix du cas*

Notre choix de présenter le cas de Paulina dans cette thèse n'a pas été guidé par la thématique principale de notre travail, il ne s'agit pas d'un cas exemplaire par rapport au travail des enfants, mais c'est en raison de la place de « victime » et « d'exclusion » que prend la patiente. C'est justement cette voie que nous allons prendre pour travailler la situation de Paulina, une fille avec une histoire familiale et personnelle difficile qui va être constamment traversée par les notions d'argent et de malheur.

Comment travailler avec des enfants et des familles qui assument une place pareille ? C'est une population qui est habituée à « recevoir » de l'autre non seulement un regard de compassion mais aussi qui attendent (exigent ?) une aide, quelque chose que l'autre est obligé de lui donner. Comment alors orienter notre travail qui propose « seulement » une écoute et un accompagnent sans rien « d'autre » ? Est-ce que nous allons pouvoir trouver un accord pour qu'une rencontre différente puisse se faire ? Le cas de Paulina rend compte du parcours de cette rencontre.

Paulina apporte un plus dans nos élaborations par rapport à la place que peuvent prendre (ou être mis) les enfants issus de familles « défavorisées » face aux autres et face aux institutions. Ces enfants protégés et soignés risquent de devenir des objets marionnettes du désir de l'autre au nom de leur bonheur et de leur sécurité. A travers le travail avec cette fille, nous pourrons voir comment, grâce aux rencontres, un mouvement, dans les attitudes de la fille a eu lieu : d'une position passive et objectale nous allons rencontrer une Paulina plus active et souriante, davantage immergée dans les différents aspects de sa vie quotidienne (école, autonomie, socialisation).

Les relations familiales sont aussi une partie fondamentale du cas et notamment la relation de Paulina avec sa mère, son père et sa famille maternelle. Nous verrons la place importante que prend la tante pendant le parcours du travail, ce qu'il à emmené a avoir certaines idées sur sa nièce et la façon dont la famille perçoit et place Paulina. Tous ces liens vont venir se tisser pour donner comme résultat un travail compliqué, difficile à gérer par la psychologue et en même temps passionnant.

### *Contexte du cas*

Lors de la réunion pour travailler les demandes institutionnelles avec la promotrice du DYA-Manta, nous avons entendu la situation de Paulina. Elle habitait avec sa mère qui

venait d'être opérée d'un cancer grave ; « Ella se la pasa llorando y está siempre triste »[105] a ajouté la promotrice.

*Cette demande me semble depuis le début un peu spéciale, l'inquiétude institutionnelle va du côté de la tristesse de la fille. La promotrice décrit l'enfant comme «seule et triste ». Ceci a attiré mon attention, car malgré les circonstances difficiles qu'elle observait dans son quotidien avec d'autres enfants, elle a mis en cause « la tristesse de Paulina » dans sa demande d'une évaluation psychologique. (Il ne faut pas oublier qu'on avait que 20 places pour la première étape du travail).*

Auparavant Paulina et sa maman vivaient à Quito, mais, suite à l'apparition de la maladie de la mère, elles sont retournées à Manta (ville d'origine de Madame). La promotrice nous a expliqué que la **situation économique de Paulina et sa mère était très difficile**. Auparavant, Madame et sa fille travaillaient comme vendeuses au marché de Tarqui mais une fois que la mère a eu ses difficultés de santé, les deux ont arrêté leur travail.

*Le DYA a donné une bourse à Paulina, pas spécialement à cause de sa condition « d'enfant qui travaille », mais à cause de la situation économique dramatique que sa famille vivait. Bien que la fille ait travaillé au marché avec sa mère, les deux ont été obligées d'arrêter suite à la maladie maternelle.*

Pour l'instant, c'était la famille élargie (tantes, oncles) qui aidait Paulina, ses frères (4 et 2 ans) et sa mère au niveau économique ; et la fille recevait aussi la bourse scolaire du DYA. Leur situation était celle d'une « **extrême pauvreté** », disait la promotrice.

Paulina est une fille timide, silencieuse et avec une « faible estime de soi », selon les mots de la promotrice. Le DYA était inquiet car ils voyaient que l'enfant ne se développait pas normalement et, au fur et à mesure que le temps passait, Paulina se renfermait de plus en plus.

*Il ne faut pas oublier que Manta est une ville de la côte: le fait d'être silencieuse et timide est quelque chose hors du commun qui peut être considéré comme un problème au niveau du développement. A la côte, les gens ont tendance à être extravertis, gais et bruyants; si l'on va au centre du pays (secteur des Andes et des montagnes) les gens sont plus renfermés et discrets. C'est à Manta et à Esmeraldas (les deux villes côtières) qu'on a eu des demandes par rapport à la « timidité et au silence » des enfants. A Quito (ville du centre du pays) on n'a pas eu de demandes à ce sujet.*

## *Le cas*

Durant la réunion de présentation du projet aux parents, Paulina est venue avec une tante. Au moment des prises de rendez-vous la femme s'est rapprochée de l'enfant. Paulina est une enfant très mince, a l'air fragile. Elle est restée silencieuse.

La tante m'a demandé un rendez-vous pour la fille en me disant que, pour la mère, cela allait être très compliqué de venir en séance car elle venait d'être opérée. Quand j'ai proposé qu'elle-même (la tante) accompagne Paulina lors de la première rencontre, la femme m'a répondu que c'était impossible pour elle à cause de son travail (et qu'elle avait demandé une permission pour venir à la réunion mais que dorénavant cela allait être très compliqué). Elle m'a proposé d'envoyer Paulina avec sa fille (cousine de Paulina).

[105] Traduction en français : « elle pleure tout le temps et est toujours triste ».

*La première idée que j'ai de Paulina est celle d'une fille très délicate : filiforme, vulnérable, cassable. La fille ne dit pas un mot, elle reste silencieuse mais avec le regard fixé sur moi.*

*J'ai l'impression que la tante est là par « devoir », à cause du DYA et pour ne pas perdre la bourse. Elle se montre initialement débordée et pressée mais à la fin de cette brève rencontre, elle accepte d'« essayer » de venir la prochaine fois.*

Lors du premier rendez-vous, Paulina est arrivée avec sa tante. La dame a expliqué qu'elle avait réussi à obtenir la permission de son travail pour venir à cette séance. Elle disait que la situation de la mère de Paulina était très compliquée. Elle a été diagnostiquée comme ayant un cancer à l'estomac au stade terminal à Quito. Après avoir appris cette nouvelle, elle était revenue vivre à Manta. A Manta, les médecins lui avaient dit qu'il y avait une possibilité de la faire opérer ce qu'elle l'a fait tout en sachant que c'était une chirurgie à haut risque. Au moment de la rencontre avec Paulina, sa mère venait de sortir de l'hôpital.

La tante a décrit la mère comme étant dans un état très délicat et restant au lit toute la journée. A cause de ceci, elle ne pouvait pas travailler et la famille essayait de s'occuper de ses besoins basiques, « mais parfois c'est compliqué car nous aussi nous avons nos familles, vous savez ? **On n'a plus d'argent** pour aider ma sœur », a ajouté la tante.

*Le discours de la tante est très dense, les contenus nous montrent quelque chose de très douloureux pour tout le monde. Le mot « mort » n'a pas été dit mais est omniprésent dans tout le discours de la tante. Au fur et à mesure que j'entends cette femme, je commence à me sentir angoissée et impuissante. La situation dramatique, au niveau de la réalité, peut parfois surpasser les limites professionnelles.*

Pendant tout ce temps, Paulina est restée silencieuse. Elle regardait sa tante et suivait avec intérêt tout ce qu'elle disait mais sans intervenir dans la séance. Parfois, elle me regardait aussi avec un air sérieux.

*Et la place de l'enfant dans cette histoire ? Le début de la séance est consacré à la thématique de la mère, à la maladie et à la difficulté économique de la famille… Les contenus sont déjà assez lourds avec ce qu'on a à ce moment-là. La souffrance est présente de façon constante… et Paulina dans tout ça ?*

Je l'ai interrogée au sujet de Paulina. La tante m'a dit que c'était une fille « très délicate », « elle n'a pas été éduquée comme les autres enfants, on a tous fait très attention à elle », a-t-elle ajouté. La tante a parlé d'un accident quand Paulina avait 11 mois. Un jour, sa mère et son père avaient eu une discussion de couple et à un moment donné le père a utilisé une arme et a tiré sur la mère. Malheureusement, le coup de feu, c'est Paulina qui l'a eu car elle se trouvait à ce moment-là dans les bras de sa mère. La balle a touché la tête du bébé mais elle est entrée et sortie sans faire, apparemment, de dommages neurologiques.

Après l'accident le père est parti de la maison, mais il a continué de voir sa fille jusqu'à l'âge de 6 ans. Elle a ajouté : « C'est mieux comme ça, car c'est un homme méchant, personne de la famille ne veut le revoir ».

*Pourquoi ai-je demandé pour la fille ? Peut-être pour essayer de lui donner une place à elle, car le discours par rapport à la mère avait déjà pris une place énorme dans la séance. A ce moment-là je suis vraiment surprise par cette histoire. Paulina passe d'une situation difficile à une autre. Comment-a-t-elle pu se positionner face à ça ?*

La tante disait que bien qu'il n y ait pas de dommages évidents, Paulina présentait souvent des maux de tête. « C'est pour cela qu'on n'a pas traité Paulina comme les autres

enfants de la famille, car elle à un trou dans le crâne, alors on ne sait pas vraiment si elle est normale comme les autres… » a ajouté la femme et à ce moment elle a demandé à la fille de me montrer la cicatrice sur son crâne.

*Il ne faut pas oublier que les mots que la tante utilise sont « délicate » et « pas normale », des mots qui collent parfaitement à l'image que Paulina donne aux autres. Est-ce que l'enfant répond à ce que la famille attend d'elle ? Même le mouvement de me montrer la cicatrice, demandé par la tante se fait avec un air dramatique, tant chez la tante que chez Paulina.*

Je lui ai demandé s'il y avait quelque chose d'autre qui pouvait l'inquiéter par rapport à Paulina, la tante a dit que la fille présentait aussi une grippe constante, des maux de tête et des infections vaginales, mais que la mère **n'avait pas d'argent** pour emmener l'enfant chez le médecin et qu'ils avaient essayé de guérir Paulina avec des recettes de grand-mère. La séance a pris fin, j'ai proposé pour la prochaine fois que la tante et Paulina reviennent ensemble. Elles étaient d'accord.

*Les infections vaginales, les maux de tête et la grippe constante attirent mon attention. Ceci n'est pas une chose qui devrait arriver à Paulina malgré l'ambiance d'« extrême pauvreté » où elle habite. Est-ce qu'il y a quelque chose derrière ces symptômes ?*

*La tante me semble débordée par la situation de sa sœur et Paulina n'a pas dit un mot au cours de la séance. Peut-être, fallait-il qu'elle soit toute seule pour qu'elle puisse s'exprimer ? J'ai en tête de diviser l'espace en deux temps, un temps avec les deux et un autre temps seule avec Paulina.*

Au rendez-vous suivant Paulina et sa tante sont arrivées avec une heure de retard à cause des complications au travail. Elle a repris le discours par rapport à sa sœur, ses difficultés de santé et ses difficultés économiques. Elle a repris aussi le sujet des infections vaginales et des maux de tête de Paulina. Au moment où je lui ai parlé de la gratuité du « Centro de Salud » (maison médicale du quartier), elle m'a expliqué qu'avoir la consultation était gratuite mais pas les examens ni les médicaments, et qu'ils **n'avaient pas d'argent**. J'ai demandé à la tante de sortir et je suis restée avec Paulina.

*Dans la situation de Paulina, j'avais l'impression que toutes les difficultés étaient toujours expliquées par l'argent. Le discours de la tante tournait en rond et Paulina restait toujours silencieuse. Je me suis dit que, peut-être, il était temps de donner un espace à la fille.*

Paulina a commencé à parler immédiatement après que sa tante soit sortie de la consultation, elle se disait triste à cause de son père car elle ne le voyait plus et aussi à cause de la chirurgie de sa mère. Elle a ajouté: « No le he visto hace algún tiempo… estará muerto?"[106], en parlant de son père. Elle a expliqué qu'elle ne savait pas où il se trouvait pour l'instant, mais qu'il était méchant car il battait sa mère et ne **donnait pas d'argent** pour la maison. Même maintenant que sa mère était malade**, il ne donnait rien** à la mère pour les enfants.

*Dés le début de la séance, Paulina nomme son père et sa mère, la fille parle d'une façon claire et concise. Elle transmet la tristesse qu'elle ressent de ne pas voir son père (ceci contredit le discours de la tante par rapport au fait que personne de la famille ne veut le revoir. Elle n'avait pas compté sur sa propre nièce). Paulina parle aussi de sa mère et de sa maladie : elle fait partie, avec sa grand-mère, des personnes qui sont les plus proches de sa maman pendant sa convalescence.*

[106] Traduction en français : « Je ne l'ai pas vu depuis quelque temps…. Serait-il mort ? «

*Et avec la mère, la question de la mort apparait dans le discours de l'enfant. La mort par rapport au père : est-ce qu'il est mort ? Paulina fait le lien : « ne l'a pas vu –disparition- ne pas avoir des nouvelles- mort ». Et aussi on voit que la question de l'argent est nommée pour la première fois par la fille. On verra après comment ces deux aspects seront retravaillés plus tard par Paulina.*

La séance est finie et la tante est entrée à la consultation. J'ai proposé à Paulina de venir la prochaine fois sans sa tante, elle a accepté mais la femme a évoqué la difficulté pour Paulina de venir toute seule et le fait qu'elle allait « envoyer Paulina avec quelqu'un d'autre».

*Malgré ma proposition de rencontrer Paulina seule, la tante ne peut pas s'empêcher de positionner l'enfant comme « incapable » de venir toute seule en séance (chose commune à Manta pour une fille de 12 ans). Cette étiquette que la famille donne à l'enfant est quelque chose qu'elle porte tout le temps, non seulement à l'intérieur de sa famille mais aussi à l'extérieur avec les autres.*

La séance suivante, Paulina est arrivée accompagnée par une cousine de 5 ans. Elle est entrée seule en séance et a commencé à parler de sa situation familiale : elle et ses frères habitaient avec sa mère dans une chambre (indépendante) à côté de la maison de la grand-mère maternelle. Etant donné la maladie de la mère, toute la famille (tantes et oncles) se sont mis d'accord pour aider au niveau financier Paulina et sa famille. Cependant, au niveau des soins, c'était Paulina et sa grand-mère qui s'occupaient de la mère.

*En regardant arriver les deux filles et en voyant la différence d'âge et de taille, je ne peux pas m'empêcher de sourire… c'est un peu compliqué de croire que la petite de 5 ans est là pour « prendre soin » de la fille de 12 ans ! En tout cas ceci au niveau de la réalité ! Car la présence de la petite cousine a permis que Paulina puisse venir à la consultation.*

*Depuis le début de la séance, la fille reprend un peu, d'une certaine façon, le discours de sa tante en parlant de la précarité de sa situation et de sa place face à sa mère. J'ai l'impression que le discours de Paulina provient d'une place qu'on lui a assignée d'avance.*

Paulina semblait triste, elle disait qu'elle était très inquiète pour sa mère. La nuit passée, elle avait eu de la fièvre et il n'y avait rien qu'elle ou ses frères auraient pu faire. Elle m'expliquait qu'ils n'avaient plus d'argent pour acheter des médicaments pour sa mère. « Il y a des médicaments qu'il faut lui donner, des antibiotiques que le médecin a prescrit suite à la chirurgie… mais on n'a pas pu les acheter ».

Elle a continué en disant qu'elle croyait que sa mère avait fait une infection, « vous savez ? la chambre où nous dormons est petite et le sol est en terre, alors je me dis, avec la poussière, cela ne doit pas être adéquat pour quelqu'un qui vient d'être opérée, non ? Et en plus, on lui a laissé la cicatrice ouverte car il faut que le processus de cicatrisation se fasse lentement … elle est très délicate pour l'instant, on ne sait pas si elle va résister à tout ça …». Elle s'est mise à pleurer.

Je lui ai demandé pourquoi la famille n'avait pas acheté les médicaments prescrits pour le traitement post-opératoire de la mère, elle m'a répondu qu'ils avaient déjà payé les frais de l'hôpital et que pour l'instant personne n'avait plus d'argent. Les médicaments coûtait 50 dollars (quantité d'argent très importante pour le milieu) et elle a ajouté : « **Tout ça c'est de la faute de l'argent** !! Si moi j'avais de l'argent je pourrais acheter à ma mère ses médicaments, je changerais le sol de la chambre et **elle ne serait plus malade** !! ». La séance est arrivée à sa fin. Nous avons fixé un nouveau rendez-vous pour la semaine suivante.

*Cette séance est vraiment compliquée à gérer pour moi. Au moment de la rencontre avec Paulina, il était très difficile d'imaginer une situation pareille. Malgré mes années d'expérience comme psychologue, ma formation en psychothérapie et une certaine expérience de travail avec les familles très pauvres ; je suis tentée de passer a l'acte. En suite, l'idée de sortir de mon porte-monnaie les 50 dollars m'est venue à l'esprit. Mais, en même temps, ma place face à Paulina (comme psychologue et comme quelqu'un qui se positionne de manière différente aux autres) m'empêchait de le faire.*

*Je finis la séance épuisée physiquement et psychiquement. La situation de la mère de Paulina est très délicate et il ne faut pas perdre de temps. Je parle avec la promotrice au sujet de la situation de la mère et elle m'explique que le DYA a un fond pour des situations dites d'« urgence » et que la situation de la mère de Paulina était vraiment une urgence. Nous parlons aussi des maladies de Paulina (elle est déjà au courant de ceci). Elle prend la situation en main.*

Lors du rendez-vous suivant, Paulina est encore arrivée avec sa petite cousine. Nous avons commencé à travailler ensemble et tout d'un coup, j'ai remarqué que la fille portait des sandales trop grandes pour ses pieds, les sandales étaient liées avec une corde à ses pieds. C'étaient des sandales pour femmes (adultes) plus que des sandales pour une fille de son âge.

Elle a parlé de sa mère, sa situation n'avait pas énormément changé depuis notre dernière rencontre : elle continuait à rester au lit mais la fièvre tombait petit à petit. Elle m'a raconté que la promotrice était allée faire une visite à la mère et que le DYA s'était occupé des médicaments de sa mère et avait pris un rendez-vous chez le médecin pour elle. Soudain, Paulina a ajouté: « Y si mi mamá se muere? Qué voy a hacer? Voy a quedarme sola »[107]. Et ensuite : « C'est toujours la faute du **manque d'argent**!! ».

*La réalité de Paulina et sa situation d'extrême pauvreté sont touchants. La vue des sandales me touche mais je n'ai fait aucune remarque par rapport à ça. Même si on essaye de garder une place particulière avec ces enfants, d'une façon ou d'une autre, on est touché par eux et leur réalité. La peur de la mort de la mère vient ici d'être nommée pour la première fois par Paulina. C'est une situation à laquelle la fille doit faire face tous les jours en accompagnant sa mère dans le développement de la maladie. La solitude est aussi un point à travailler avec elle. Cette solitude est davantage en relation avec les parents : mort de la mère, mort du père ; car en réalité la fille est entourée par les membres de sa famille : grand-mère, frères, tantes, etc.*

Je lui ai posé des questions par rapport à l'école. La fille m'a dit que ça n'allait pas, qu'elle ne comprenait pas ce que la maitresse disait en classe et que pendant la recréation elle restait toute seule dans un coin : « C'est parce que **je n'ai pas d'argent** pour acheter des bonbons à la recréation, alors personne ne veut rester avec moi ».

*La dernière phrase de Paulina et son explication par rapport à ses difficultés de socialisation me permettent de voir comment elle se positionne face aux difficultés : « c'est la faute à l'argent ». Elle ne prend aucun risque ou responsabilité face à sa vie et à ses désirs, comme si le fait de ne pas avoir de copines à l'école ou d'avoir des problèmes avec la maitresse, étaient des aspects « hors » d'elle, « hors » de sa responsabilité. C'est un peu comme si Paulina trouvait dans le manque d'argent la réponse à tous ses problèmes.*

Paulina a continué son discours autour de sa peur face à une possible mort de sa mère et, tout d'un coup, elle a ajouté : « Je ne sais pas si mon père est vivant ou pas…. Peut-être

[107] Traduction en français : « Et si ma mère meurt, qu'est-ce que je vais faire ? Je vais rester toute seule »

qu'il est mort car je ne sais rien de lui depuis des années ». Je lui ai demandé ce qu'elle pensait de son père, et elle a dit : « Vous savez ? Moi je l'aime, même si dans ma famille. On dit qu'il est méchant…. Je voudrais le revoir…. Mais je ne sais pas comment le chercher…. Et si ma mère meurt je vais rester toute seule : sans mère et sans père. **Si on avait de l'argent ceci serait différent** ». A ce moment-là, je suis intervenue en lui demandant pourquoi cela serait différent. Paulina m'a regardé et a ajouté : « je serais sûre que ma mère ne va pas mourir ».

La séance est arrivée à son terme et je lui ai rappelé que la prochaine fois on allait rencontrer une stagiaire et qu'on ferait une activité différente : l'outil cognitif. Elle était d'accord.

*Ici la fille essaye de se retrouver dans ses parents: mère et père. La mère et sa maladie lui donnent avec une sensation de solitude et c'est la même chose pour le père et sa disparition. Ce qui est intéressant, c'est le fait que Paulina puisse nommer son amour pour son père malgré toute l'histoire « terrible » qu'elle entend de sa famille à son sujet.*

*En terminant cette séance, on voit bien comment Paulina amène à la consultation des contenus importants : mère, père, maladie, solitude et mort et en même temps, elle essaye de donner une explication pour tout en raison de l'argent. Mais elle ne reçoit aucune réponse de ma part. Chaque fois qu'elle parle de l'argent moi je reste silencieuse, j'essaie qu'elle se déplace du lieu où elle reste figée : celui de victime.*

Cette fois Paulina est arrivée à la séance toute seule. Elle m'a dit qu'il n y avait personne de la famille qui pouvait l'accompagner (sa cousine était malade), alors elle a décidé, avec la permission de sa tante, de venir toute seule. Paulina dit que de toutes façons elle connait par cœur le trajet de bus et qu'elle pouvait faire ça sans être accompagnée.

Elle a parlé de sa mère, elle allait beaucoup mieux. Paulina parlait de son école et a dit que hier, pour la première fois, elle avait joué un moment de la recréation avec d'autres filles. L'enfant était souriante, contente.

*En la voyant arriver toute seule, je comprends qu'il y a un petit mouvement dans la dynamique familiale. Est-ce Paulina qui fait le mouvement ou est-ce la tante ? Je ne sais pas, en tout cas, après ce jour-là, la fille est toujours venue seule à la consultation. Plus un mot de l'argent et je la vois sourire pour la première fois en séance. C'est comme si elle n'avait plus besoin de jouer le rôle de la « pauvre petite fille victime des circonstances », et comme si une Paulina différente se montrait devant moi.*

Elle a demandé après la stagiaire, je l'ai faite entrer en consultation et j'ai fait les présentations entre la stagiaire et Paulina. L'évaluation cognitive a commencé et la fille s'est montrée ouverte et intéressée par le travail. Elle montre des problèmes au niveau de l'échelle du poids et l'échelle d'origine spatiale (les bandes de papier). La séance terminée, nous fixons un autre rendez-vous.

*L'évaluation cognitive se déroule très bien. Paulina se montre très intéressée par rapport aux activités proposées. Au niveau des résultats, la fille a des difficultés lorsqu'il faut passer du concret à l'abstrait par les manipulations d'objets concrets. La relation avec la stagiaire semble adéquate. Nous arrivons au moment du changement de psychologue, moment toujours délicat.*

Pendant ce temps-là, j'avais aussi des rencontres de travail avec la promotrice du DYA. Lors d'une réunion de suivi, elle m'a dit qu'elle était très satisfaite du processus de travail psychologique de Paulina car elle était allée à l'école de celle-ci pour parler avec sa maîtresse (le DYA fait de temps en temps des suivis scolaires pour les enfants boursiers) et la

maîtresse lui avait parlé du changement de Paulina à l'école. Elle la trouvait davantage sociable, souriante et ouverte. Et au niveau de son travail à l'école ça allait mieux aussi.

*Je suis un peu surprise par le déroulement de la situation de Paulina. La fille présente un changement non seulement lors des séances mais aussi à l'extérieur. On ne peut pas dire non plus que « ce changement » vienne uniquement d'une perception différente de la part de la promotrice car la relation avait été très ponctuelle (pour la prescription des médicaments de la mère et pour le rendez-vous au « Centro de Salud ») puis que nous avons aussi des réactions de l'école (avec qui nous n'avons eu aucun contact).*

A la dernière séance entre Paulina et moi, la fille est arrivée seule et contente. Nous étions trois : l'enfant, la stagiaire et moi. Elle m'a dit que sa mère allait mieux et n'avait plus de fièvre. Elle m'a parlé de l'école et du fait que sa maitresse l'avait félicitée devant toute la classe car elle avait eu de bonnes notes aux examens et qu'à la recréation, maintenant, elle jouait avec « des copines ».

Le moment de faire la transmission du travail arrivait, je lui ai dit au revoir et expliqué que je serais de temps en temps à Manta mais que je ne pourrais plus travailler avec les enfants[108]. Au moment où j'étais en train de sortir, Paulina a dit : « Doctora, muchas gracias por todo [109]! ». Je lui ai répondu : « De rien ».

*Cette clôture me touche. Au moment d'entendre le « merci beaucoup pour tout » de la part de Paulina, le moment de la prescription et les 50 dollars reviennent à mon esprit. Ma réponse est claire : le « de rien » veut dire aussi que peut-être, au fond de moi, tout ce que j'ai fait c'est mon boulot, je n'ai rien fait d'autre ; et que, peut-être, en choisissant de rester à la place de « psychologue » un travail différent s'est mis en place, un espace différent a été proposé à la fille.*

Paulina a continué son travail avec la stagiaire pendant 6 mois, une fois pas semaine (je faisais le suivi du cas avec la stagiaire tous les quinze jours). Paulina allait aux séances sans problèmes (seule) et de manière très ponctuelle. Son travail personnel visait à sa socialisation à l'école et son positionnement face à sa mère et son père. Après 6 mois, Paulina et la stagiaire (appuyée en supervision par moi) ont décidé d'étaler les rencontres à une fois tous les quinze jours et après, une fois tous les mois. Paulina a terminé son travail 8 mois après notre première rencontre. .

*Une fois, lors d'une des mes visites à Manta, j'ai vu Paulina dans l'arrêt de bus après une séance, on s'est dit bonjour avec la main, elle souriait.*

## *Relecture clinique et perspectives*

Paulina, c'est un cas particulier par rapport au DYA et au travail des enfants. Si bien, que même si la fille a travaillé avec sa mère au marché de Tarqui à pendant un moment donné, ceci n'a pas été la véritable raison de son insertion dans l'institution. La « situation économique dramatique » de la mère a été la cause principale de cette insertion. Alors, le « travail des enfants », chez Paulina, n'a pas été vraiment travaillé pendant les séances.Nous avons uniquement entendu ce thème lors de la réunion institutionnelle lors de laquelle la promotrice a mentionné le travail de Paulina et de sa mère au marché, rien de plus. En tout cas nous pouvons peut dire que le travail au marché a été fait par les deux femmes : mère et fille

[108] Cette explication était nécessaire car une grande partie des patients habitaient dans le quartier où se trouvait le centre psychologique.

[109] Traduction en français : « Docteur, merci pour tout »

(pas les autres deux enfants). Ceci peut nous montrer, peut-être, quelque chose par rapport à la place de Paulina envers sa mère : est-ce qu'elle était davantage que sa fille, à savoir son soutien et « sa compagne » ? (Pendant les séances nous n'avons guère entendu quelque chose au sujet d'un possible compagnon de Madame). Il y a eu le père de Paulina (avec qui elle a rompu après « l'accident ») et il y a eu aussi le père des frères de la fille mais il est parti aussi. Alors, nous pouvons imaginer qu'à un moment donné Madame se soit retrouvée seule avec sa fille ainée comme soutien non seulement émotionnel mais aussi comme une aide au niveau du travail et de l'économie familiale.

Par contre, *la place de « victime » et d'« exclu » est apparue tout au long du travail et en lien direct avec la notion d'argent*. L'argent prend une place importante dans la vie de Paulina. D'abord, l'argent comme soutien économique du foyer mais après (et surtout depuis la maladie de la mère) comme coupable de toutes ses difficultés. L'argent va être utilisé par Paulina pour trouver une explication aux moments les plus compliqués de sa vie et a aussi été la voie pour essayer de comprendre les raisons de la souffrance des gens qui étaient autour d'elle en faisant le lien entre argent et malheur. Pour sa mère et sa maladie, Paulina explique la situation par « le manque d'argent », comme si la maladie était une cause de la pauvreté et n'avait aucun rapport avec le corps, comme une réalité que nous échappe.

Bien sûr, Paulina fait parfois des reproches à la réalité à laquelle elle doit faire face tous les jours : le sol en terre dans la chambre de sa mère et le risque d'infection, la prescription de médicaments post-opératoires et la manque d'argent, le manque d'argent pour les frais de tous les jours , etc. Cependant, parfois, elle s'écarte de la réalité au moment où elle prend l'argent comme « la cause » de toutes ses difficultés. Selon Paulina la maladie de sa mère, ses problèmes de socialisation et ses difficultés à l'école sont aussi une conséquence du manque d'argent. Comme si cette fille prenait « l'argent » comme le symbole du malheur mais aussi comme une défense à tout ce qui lui arrive. Paulina utilise peut-être ce « manque d'argent » pour se protéger d'une réalité trop difficile ou impossible à soutenir sans un « coupable ».

En suivant cette logique, l'argent alors prend une place centrale pour Paulina : ne pas «l'avoir » c'est du côté du malheur, « l'avoir » c'est du côté du bonheur. Mais ceci a empêché la fille de pouvoir assumer ses responsabilités dans des circonstances où l'argent n'avait rien à voir ; l'école par exemple. Paulina cache derrière l'argent son impossibilité de se socialiser avec les autres filles de l'école sans penser un moment que, peut être, il y a avait un autre moyen « hors l'argent » pour solutionner ses difficultés. Mais la fille suivait probablement une logique qui n'était pas uniquement à elle mais aussi à sa famille. Bien que les problèmes économiques soient une difficulté pour la famille, sa tante expliquait aussi le fait de ne pas soigner Paulina (malgré les différentes options qu'ils avaient pour cela) à « cause de l'argent ». La fille a donc pu reprendre la logique familiale pour se cacher derrière « l'argent » et ainsi se sauver de ses propres responsabilités et de sa place du sujet face aux autres.

Depuis le premier contact avec Paulina, à travers la promotrice du DYA, les mots «pauvreté extrême » étaient présents. Pour expliquer leur place au DYA, pour expliquer la maladie de la mère et pour expliquer sa situation à l'école, l'argent était toujours là, d'une façon ou d'une autre. Face à une réalité si dramatique, comme celle de la fille et de sa famille, les divers intervenants sociaux ont eu tendance à « agir », agir pour « répondre aux besoins les plus urgents ». C'est vrai que quand on rencontre des familles comme celle-ci, l'histoire est si dense et lourde qu'on ne peut pas imaginer que de telles situations arrivent aux gens. C'est à ce moment-là qu'il est important, pour le psychologue, de pouvoir prendre du recul (est-ce toujours possible ?) par rapport à toute la « dynamique sociale de rescousse de la

famille et de l'enfant ». Nous sommes dans une position d'écoute de souffrances tellement fortes que parfois on éprouve la nécessité de « rejoindre le groupe d'aide de la famille » (assistants sociaux, médecins, professeurs, etc.) et nous pouvons risquer la place d'où nous travaillons.

Le moment où Paulina a parlé de la prescription et des 50 dollars a été le moment le plus compliqué à gérer pour ma part (comme si l'idée d'imaginer sa mère avec la blessure de l'opération ouverte dans une chambre, avec le sol en terre, était très difficile). Quand la réalité dans laquelle ces enfants vivent vient toucher le côté personnel du psychologue, alors ceci peut faire basculer la position de vraie écoute vers une aide plus « sociale ». C'est un risque auquel il faut faire face. Ceci nous montre l'importance du cadre, du positionnement et du transfert depuis le début du travail. L'importance aussi d'être soutenue (supervisions cliniques) pour éviter ce changement de position qui peut ne pas être évident pour le psychologue. Dans le travail avec les familles dites « défavorisées, extrêmement pauvres, etc. » la limite au niveau de l'intervention et de la place du psychologue n'est pas très claire. Déjà nous rencontrons des situations très particulières mais nous sommes témoin d'événements compliqués qui vont faire appel à un mouvement dans notre place. Faut-il-répondre à cet appel ? En tout cas nous courons le risque de basculer de la place où nous nous trouvons, et cette place est très particulière car ce n'est pas celle que prennent les autres intervenants sociaux qui travaillent avec les familles. Le fait de passer d'une logique du « don » (donner de l'argent, donner pour couvrir les besoins basiques, donner des médicaments, etc.) à une logique d'accompagnement vient rompre avec la dynamique, notamment institutionnelle, à laquelle les patients sont habitués.

Depuis le début des rencontres avec la tante et Paulina, la mère est présentée dans le discours comme une « *victime* ». Madame a été d'abord une victime du père (de la violence du père), après elle a dû faire face toute seule aux frais économiques de son foyer et de ses enfants et à la fin, elle a dû faire face à une grave maladie. Avec un tel tableau, le fait de ne pas considérer Madame comme une « victime » était impossible.

En voyant avec un peu plus de distance cette situation de « victime », on peut se rendre compte aussi que cette femme prend une place énorme dans la vie de sa famille et de ses enfants. Sans l'avoir rencontrée une seule fois en séance, sa présence a été constante dans le discours de Paulina et de sa tante. Madame a pris une place très importante dans le travail lors des séances de sa fille sans devoir se déplacer pour cela. Alors, une fois encore, on voit bien que Paulina doit faire face à un double sens avec sa mère (comme elle l'a déjà fait pour son père) : une mère « victime, martyre » d'un côté et d'un autre côté une mère toute-puissante qui est omniprésente. Par rapport à cette maternité, Paulina se positionne (ou plutôt on la positionne) comme une fille « fragile et pas normale », comme quelqu'un qui ne peut pas s'occuper d'elle toute seule, comme si elle ne pouvait pas être indépendante (pas séparée ?) de sa mère et de sa famille maternelle. On pourrait penser que, à cause de l'agression du père et de la maladie de la mère, la famille maternelle prend une place importante (dominante) dans la vie de la fille. C'est la famille qui veille sur elle, c'est la tante qui est présente aux séances, ce sont eux qui décident pour elle.

*La place de la mère est alors représentée par sa famille*, la famille maternelle. Au moment de la maladie de Madame, ce sont eux qui ont « materné » Paulina et ses frères. Ils ont été pris en charge par la grand-mère, les tantes et les oncles. Ils sont alors devenus, d'une certaine façon, la représentation du maternel pour ces enfants. Ils ont montré un soutien important et ils ont mis Paulina à une place particulière, la place d'enfant « spéciale ». La fille, à son tour, répond aux attentes de sa famille : elle reste à la place de « pas normale », de « fragile » et agit en fonction de ce qu'on attend d'elle. Elle se montre aux autres comme sa

famille l'espère, comme une fille « spéciale ». Mais même si elle prend cette place là, Paulina montre à travers son corps (maux de tête, grippes constantes, infections vaginales) qu'il y a quelque chose qui ne va pas et que sa famille n'arrive pas à l'entendre. Même s'ils sont inquiets par ses difficultés de santé, ils les ont laissées de côté car il y avait une maladie plus grave à soigner : celle de la mère. Comment alors pouvoir comprendre les maladies de Paulina ? Ces maladies sont un peu inhabituelles chez une fille de 12 ans, mais ce sont des affections constantes qui n'étaient pas assez écoutées par les autres. Au moment où la promotrice a pris les choses en main (rendez-vous chez le médecin, suivi du traitement), les maladies ont disparu. Paulina avait-elle besoin que quelqu'un prenne soin de son corps, de la même façon qu'elle prenait soin du corps de sa mère ?

Cette place où Paulina est mise par sa famille est un peu paradoxale : d'un côté on trouve un enfant « pas normal, spécial, un peu démuni » et d'un autre côté il y a une fille qui s'occupe de sa mère malade et de ses frères. Une fille qui prend le rôle de la mère dans son foyer. Comment va-t-elle bricoler avec ceci ? La fille, au début, assume cette place et au fur et à mesure que les séances se déroulent on observe chez elle un mouvement vers une autre place dans la famille… une place trouvée par elle-même ?

Dans cette logique Paulina retrouve aussi son père, ce père qui n'est pas là mais qui reste toujours dans la tête de sa fille. Un père non seulement « méchant et aimé » à la fois, mais un père qui ne « donne rien » pour elle à sa mère, un père qui n'assume pas sa place face à sa fille. Que signifie la demande d'aide de Paulina envers son père ? Est-ce qu'il faut en rester au niveau de l'argent ou peut-être aller un peu plus loin et imaginer une demande autre ? Une demande d'accompagnement ? Une demande d'amour ?

Depuis le début la place que la famille maternelle donne *au père de Paulina est du côté du « méchant »*. C'est lui qui a tiré la balle qui a touché la tête de la fille, c'est lui qui a toujours été agressif et violent envers la mère et c'est lui qui ne verse pas la pension alimentaire des enfants. On nous présente un homme qui est perçu comme quelqu'un de « mauvais », de pernicieux pour sa fille, alors c'est mieux qu'il reste loin de l'enfant. Mais Paulina arrive avec un autre discours. Bien qu'elle accepte le côté « méchant » de son père pour avoir tiré la balle, pour les violences envers sa mère et pour le manque de pension alimentaire, d'un autre côté elle dit l'aimer. C'est un père présent dans le discours de l'enfant (elle l'a nommé dans toutes les séances qu'on a eues), c'est un père qui la fait questionner la vie, la mort et la solitude. Malgré son absence de 6 ans, elle le nomme comme si elle l'avait vu hier… comme s'il faisait partie de sa vie quotidienne. Il ne l'a peut-être pas fait au niveau de la réalité mais bien au niveau de la vie psychique de sa fille. Pour elle, il reste très présent. Elle pense à lui (ou plutôt au père qui est resté dans sa tête) et elle voudrait le revoir. Où est-il ? Que fait-il ? Est-il mort ou vivant ?

Cette présence, plus du côté de l'imaginaire et du symbolique, a peut-être permis à Paulina de rester calme, tranquille et de garder un certaine équilibre par rapport à sa vie en général et aux autres. Malgré les circonstances difficiles et douloureuses qu'elle a dû subir, on peut voir qu'elle arrive à les surmonter (d'une façon ou d'une autre) et à continuer à accompagner sa mère, à la soutenir et à essayer de trouver sa place dans la dynamique familiale.

*L'idée de la « mort »* est apparue lors de la première rencontre avec Paulina et a été présente, de diverses manières, tout au long du traitement. D'abord, c'était la mort par rapport à la mère, plus du coté de la réalité (du réel ?) avec le cancer et le corps souffrant de la mère. Paulina devait faire à cette possibilité tous les jours (en faisant les soins de sa mère, en l'accompagnant dans sa maladie) et ceci rendait cette réalité insupportable pour la fillette qui parlait en séances d'angoisses de mort et de solitude. Ensuite, ces angoisses ont emmené

Paulina vers son père, son absence et sa possible mort aussi (ceci plus du côté de l'imaginaire). La fille parle de son père (qu'elle n'a pas vu depuis 6 ans) et l'amène en séance avec un discours d'amour mais aussi de reproches. On peut se rendre compte, dans son discours, de la façon dont elle fait le lien entre la mort de sa mère et la mort de son père sans distinction de la réalité (la mère est malade mais de son père elle ne sait rien).

Il ne faut pas oublier, non plus, l'âge de Paulina : 12 ans. Elle est en train de passer de l'enfance à l'adolescence, alors il y a aussi cette « mort » qu'il faut prendre en compte. La mort de son corps d'enfant (ceci se met en évidence au moment où il faut qu'elle utilise des sandales pour adultes même si elles sont trop grandes pour elle à cause de l'impossibilité de l'acheter à sa pointure) et la transition au corps de femme. Et en même temps, elle est en train de s'occuper d'un autre corps de femme : celui de sa mère. Comment Paulina va-t-elle gérer tous ces deuils ? En tout cas, elle tient le coup avec certaines maladies qui vont et viennent dans son propre corps. Cette idée de « mort » qui est autour de Paulina vient s'installer chez la fille et la hante avec le risque de solitude. Ceci n'a pas un rapport direct avec sa réalité ( car il ne faut pas oublier que Paulina n'a pas vu son père depuis des années, qu'elle a deux frères et qu'elle est entourée par toute sa famille maternelle) mais avec ses fantasmes et avec le fait que « ses parents » ( symboliques ? imaginaires ? ) vont la laisser « toute seule ».

En prenant en compte la difficulté qu'il y a à séparer les problématiques économiques de ces familles et la proposition d'un travail d'écoute et d'accompagnement, la *place des intervenants devient essentielle*. Non seulement pour faire des suivis sociaux des cas mais aussi pour pouvoir être les interlocuteurs les plus adéquats pour les familles dans des situations « urgentes ou délicates » au niveau de la réalité quotidienne des cas. Dans la situation de Paulina, le fait de pouvoir traiter, avec la promotrice, les questions par rapport à la prescription de la mère et aux maladies de Paulina m'a permis de prendre de la distance par rapport à ces situations qui peuvent être considérées comme « urgentes » et de me centrer sur le travail psychologique. Ceci me permet aussi de pouvoir proposer au patient un espace différent de ceux auxquels il est habitué.

Alors, avec la situation de Paulina, on a pu mettre en évidence que la place prise par la promotrice (suivi à l'école, s'occuper des affaires de la santé, etc.) a été essentielle pour que je puisse rester à ma place de psychologue. Le fait de pouvoir imaginer un travail psychologique sans l'appui des intervenants sociaux dans des situations comme celle-ci ne serait pas très rassurante en ce qui concerne la place que nous essayons de soutenir. En réalité, le cas de Paulina nous a appris que le travail de co-construction au niveau des situations individuelles s'est avéré indispensable pour le développement du travail. Nous avons pu coopérer au niveau de l'aide, du support et du déplacement des activités ponctuelles en trouvant chacun sa place dans le processus.

Un autre problème qui s'est présenté lors des premières réunions avec les parents et les familles, était le caractère « obligatoire » des rendez-vous pour certains parents. Il faut prendre en compte que Manta était la première ville où nous avons travaillé. Malgré que l'idée d'obligation eût été travaillée à l'avance entre la promotrice et nous, les choses ont pris une autre voie. Ceci nous a montré la nécessité de consacrer plus de temps à certains aspects lors des réunions avec les intervenants. Le fait de pouvoir comprendre qu'ils travaillent avec une méthodologie (obligations, responsabilités) différente de la nôtre (un discours davantage au niveau de la proposition, du côté du désir de chacun) nous a permis de trouver des alternatives de travail en respectant la logique de chacun.

La notion « d'urgence » est arrivée une fois de plus dans ces rencontres. D'abord, la situation de la mère (cancer terminal), le manque de médicaments nécessaires pour les soins post-opératoires et le fait qu'elle se trouvait entre la vie et la mort au moment où j'ai reçu sa

fille et sa tante pour la première fois, ont mobilisé cette impression de crise. La situation s'est présenté comme une « urgence médicale», les gens de la famille s'angoissaient mais semblaient ne pas gérer la situation (ou peut-être étaient-ils épuisés par le long parcours avec la maladie de Madame). La situation de Paulina, au niveau de ses maladies (infections, grippes, maux de têtes) était aussi un point qui m'interpellait. Ces maladies n'étaient pas présentées par la tante comme une situation « urgente » malgré qu'elles fussent des affections peu communes chez une enfant de 12 ans. La passivité (une fois de plus) de la famille m'a mobilisée.

Ma mobilisation a été appuyée dans le travail par l'institution (DYA), travail qui m'a permis de transmettre mes inquiétudes (en gardant le secret professionnel) à quelqu'un qui pouvait prendre en main la situation au niveau de la réalité et du concret. Quelle importance ont eue la promotrice et son travail dans le parcours de travail avec Paulina, sans qu'il ait la nécessité de proposer un travail ou suivi constant entre nous deux. Nos rencontres ont été très ponctuelles et se sont déroulées dans le cadre des réunions des suivis de cas en général.

*L'outil cognitif* dans le parcours de travail avec Paulina a pris une place très particulière aussi. D'abord, il nous a permis de faire la transition avec la stagiaire. Par ailleurs en sachant que c'était « quelque chose par rapport aux connaissances de l'école » (mots dits par la fille), Paulina s'est montrée ouverte durant et après la séance d'évaluation et s'est intéressée aux contenus du test (et de l'école aussi). Et finalement, les résultats de l'évaluation ont montré des aspects intéressants de son parcours (difficultés dans deux échelles particulières). La transition du travail entre les deux psychologues s'est passée de façon facile et naturelle chez Paulina. Elle (comme tous les autres enfants) avait été prévenue depuis le départ du travail qu'à moment donné il y aurait quelqu'un d'autre qui travaillerait avec elle. Le moment venu, Paulina s'est montrée très intéressée de connaître la personne avec qui elle allait travailler et elle était contente que cela soit une « femme », car selon ce qu'elle m'a dit, elle préférait continuer à travailler avec une femme comme moi (est-ce que le transfert avec moi a facilité le transfert avec la stagiaire?)

Le fait que la séance d'évaluation varie des autres séances donnait à l'outil cognitif une place différente dans le travail. Au début, les enfants se montraient méfiants, inquiets ou ne voulaient pas le faire, mais une fois qu'on leur avait expliqué le travail, ils acceptaient et quelques-uns étaient même pressés. Alors, chez Paulina, l'outil cognitif a permis un mouvement intéressant par rapport aux contenus scolaires : elle a bien aimé l'évaluation (elle nous a dit qu'elle l'avait trouvée très « chouette »). A partir de ce moment-là, son discours par rapport à l'école a commencé à changer lentement. Ceci s'est mis en place au moment où on a travaillé le sujet de l'école, des copines et de sa relation avec la maîtresse.

Les résultats obtenus dans l'évaluation cognitive ont pu nous donner quelques pistes aussi. Paulina a montré quelques difficultés (deux ans de retard) au niveau de l'échelle du poids et la même chose au niveau de l'échelle d'origine spatiale (bande de papiers). Ici on voit qu'elle montre des difficultés (malgré son âge chronologique) à passer du concret à l'abstrait et aussi pour faire des transpositions et comparaisons des identités. D'un autre côté, elle n'a montré aucune difficulté au niveau des échelles dites « scolaires », malgré les problèmes qu'elle avait rencontrés dans son parcours scolaire.

Le travail avec Paulina a pris, dès le début, un mouvement continu et régulier. Avec elle, il a été possible de finir tout le processus psychologique initial et de proposer un travail à plus long terme. Malgré les difficultés concrètes (argent pour le transport, besoin d'un accompagnement familial au début du travail, impossibilité des adultes de s'investir à long terme dans le travail proposé), Paulina a toujours su se montrer partante pour continuer son travail personnel. Il existe divers éléments qui peuvent venir interrompre le travail

psychologique mais, dans ce cas-ci, on a pu mettre en évidence la possibilité d'un travail à long terme, si nécessaire avec un type de population très particulière. Dans la situation de Paulina, il est très intéressant de voir comment la fille s'est investie dans son travail psychologique et ce que la place de l'espace qu'on lui proposé à signifié pour elle.

Paulina est arrivée avec un discours fermé et ciblé : tout tournait autour de l'argent et de ses effets. Pour elle, il n'y avait pas d'autre explication possible. Au fur et à mesure que le travail s'est mis en place, la fille a commencé à montrer une certaine ouverture, de petits mouvements qui permettaient d'ajouter de nouveaux contenus au discours de la patiente. C'étaient des changements parfois presque imperceptibles, mais qui avaient une signification latente: arriver seule aux séances, le fait d'avoir des copines à la récréation, le changement de discours par rapport à sa mère (elle allait mieux malgré les circonstances), son travail à l'école amélioré, etc. Et on a pu découvrir une Paulina se positionnant différemment : elle avait réussi un changement, passant d'un discours envahissant par rapport à l'argent à un discours plus ouvert par rapport à elle-même, aux autres et à ses désirs propres.

Nous croyons que Paulina, dans son parcours, a pu trouver une place pour elle. Une place différente, pas celle où sa famille avait tendance à la mettre mais une place d'où elle a pu faire un mouvement d'objet à sujet. Elle n'était plus l'objet de soins de sa famille et des soins de sa mère mais elle est devenue la fille qui avait une vie en-dehors de sa maison : à l'école et avec ses copines. Au moment où elle a pu mettre en évidence que « tout n'était pas à cause de l'argent », une réalité différente est apparue à ses yeux, une réalité où elle pouvait se montrer comme sujet désirant, mais aussi responsable. Dans ce cas, malgré la situation de « pauvreté et de haut risque » et toutes les complications auxquelles on a dû faire face, nous pouvons voir qu'il était possible de penser à une proposition de travail psychologique. Mais, pour que tout cela puisse prendre forme, il était non seulement nécessaire que les institutions, les intervenants, la méthodologie, les psychologues et la possibilité d'accès au travail soient là, mais aussi qu'un désir de changement puisse surgir chez l'enfant et/ou sa famille. Chacun avec sa responsabilité dans le processus.

## 3. Une clinique transversale sur les liens affectifs, la Loi et le travail des enfants.

Durant ces quatre années nos hypothèses se sont construites à partir d'un essai de compréhension de certains phénomènes qui entourent la problématique du travail des enfants. Dans ce processus, deux éléments sont apparus dans notre travail de recherche : *les liens* qui se construisaient entre les divers acteurs (enfants, parents, intervenants, institutions) et *la place que prenait le travail* dans la vie de chaque enfant.

Les questions par rapport aux liens sont apparues depuis le début du travail. Des interrogations comme : Quels types de liens ces enfants ont-ils construits autour d'eux ? Quelle est la place de l'enfant dans la famille et « dans la tête » de leurs parents ? Quelle place prennent les parents dans la tête et la vie de l'enfant ?

Outre les liens et en relation directe avec le travail des enfants, nous avons pris en compte la notion *de normes, de règles, de loi.* Le travail des enfants est interdit mais est une réalité. Il y a toute une série de normes légales (dont nous avions parlé au Chapitre I) qui restent sur papier. Nos questions étaient plus orientées du côté de la place de ces lois dans la réalité psychique de ces enfants : que se passe-t-il sur le plan de la structuration psychologique chez ces enfants introduits dans un monde d'adultes (le travail) avant l'âge légal ? Sont-ils prêts ? Y a-t-il pour eux deux réalités : l'une où on trouve leurs droits écrits sur papier, et l'autre, la réalité de la rue ? Comment sont positionnés le père et la mère par rapport à la loi ? Comment peut-on alors imaginer ce que va être l'introduction à la culture de ces enfants ?

Les sept situations cliniques que nous avons présentées ici viennent, chacune dans leur singularité, ouvrir un chemin vers des réponses à nos questions. Elles vont nous montrer les liens qu'ont tissé (ou non) les enfants avec ceux qui les entourent (parents, famille, amis, institutions) et nous verrons aussi comment le travail est un élément appréciable dans la structuration personnelle et dans la relation avec les autres. Ceci nous servira d'appui pour ouvrir un questionnement sur le risque qu'il y aurait à causer un arrêt soudain du travail chez un enfant *sans auparavant prendre en compte les conditions propres, subjectives, de chaque situation*. C'est-à-dire, prendre en compte, dans le processus « d'éradication du travail des enfants », non seulement le travail éducatif-institutionnel-social, mais aussi le travail du côté du psychique et de l'affectif.

Pour continuer, nous ferons une analyse des sept cas cliniques en suivant la logique des liens affectifs-familiaux et la place des lois et du travail dans chaque situation. Nous allons essayer de mettre en relation les liens entre enfants, familles et intervenants rencontrés ; la place que prend le travail dans la vie de ces enfants et de ces familles et la façon dont le concept de loi est construit chez eux. Nous parlerons aussi de la place qu'a prise l'outil cognitif, ainsi que de ses apports pour le travail. Nous terminerons par une proposition de travail qui sera le résultat de tout ce processus : un espace tiers à travers les dispositifs psychologiques créés.

## *Liens affectifs*

Les enfants que nous avions rencontrés n'étaient pas catalogués comme enfants « de la rue [110]» (sans foyer ou sans famille) et, bien au contraire, tous pouvaient compter sur la présence d'un adulte ou tuteur en relation directe avec eux. Cette présence était une des exigences des institutions (Panitas et DYA) pour que les enfants puissent faire partie de leurs programmes.

Sur cette base, nous aurions pu penser que ces enfants pouvaient compter sur un soutien affectif à la maison, mais nous avons mis en évidence que la présence d'une famille (mère, père, fratrie) ne voulait pas dire d'emblée que l'enfant avait un soutien réel pour grandir et tisser des liens.

Nous avons trouvé des *enfants « seuls »*, sans soutien émotionnel, affectif ou psychique. Des enfants qui décidaient eux-mêmes, laissés à leur sort, des enfants qui ont dû prendre une place qui ne correspondait pas à leur âge chronologique, mental, psychique ou affectif. Parmi ces enfants, nous avons rencontré Juan, qui décide de sa vie, de ses horaires, de son travail et de ses clients ; Giovanni qui se fait un espace de travail et de reconnaissance dans un des marchés les plus dangereux du pays en se donnant une image violente, agressive ; José qui déambule par le marché et les rues de Manta à la recherche de ses liens perdus ; et plusieurs d'entre eux qui ont appris à faire face à leur existence solitaire, en comptant uniquement sur eux-mêmes et sur ceux dont ils peuvent tirer profit.

Nous apercevons donc chez certains enfants *une difficulté à tisser des liens*, à essayer d'approcher et de créer une relation avec l'autre. Des enfants qui ont repoussé la possibilité d'entrer en contact avec les autres au niveau émotionnel et qui se cantonnent dans un blocage en tant que défense contre une éventuelle blessure. José est dans ce cas-là, énigmatique, fugace et impénétrable dans sa « solitude » malgré qu'il travaille et vive entouré des gens. D'autres enfants, par contre, *essayent de tisser ou retisser des liens cassés, perdus ou disparus*. Nous trouvons aussi des enfants qui font *constamment appel aux parents* malgré les inconsistances, empêchements, défaillances des pères et des mères dans leur rôle parental. Ces appels se font de façon symbolique, à travers leurs discours en séance, mais aussi de façon concrète en demandant une place (heure) pour eux dans la séance suivante. Dans le concret, José s'inquiète de savoir si son père viendra ou non à la séance et Giovanni garde une place pour sa mère en séance. Dans l'appel symbolique, tous les cas se rencontrent d'une façon ou d'une autre : María et son appel aux repères perdus, Vanessa et le vide de la place paternelle, Xavier et le deuil du père et le repositionnement face à sa mère, Giovanni et sa recherche du paternel et son angoisse face à sa mère, entre autres.

Pour ce qui concerne les parents, nous avons observé deux types de liens que ceux-ci tissent avec leurs enfants. Chez la plupart d'entre eux, *un lien affectif parent-enfant est tissé* malgré les défaillances, manques et difficultés que ces liens peuvent présenter. Dans un cas seulement (Juan), nous avons trouvé une *incapacité de la part de la mère à tisser un lien affectif* avec son fils. Cette femme incapable d'assumer une fonction maternelle ni de donner à

---

[110] Dwight Ordóñez (1995, p. 69-72) propose une différentiation entre les enfants « de la rue » et les « enfants qui travaillent » sur base de 5 points. Selon cette catégorisation, les enfants qui travaillent, à différence des enfants de la rue :

1. Utilisent la rue avec une finalité économique et comme espace de travail.
2. N'ont pas coupé les liens avec leur groupe familial
3. Se trouvent liés, en parallèle, à divers contextes de socialisation (famille, école, quartier, etc.).
4. Combinent l'activité scolaire avec le travail dans les rues
5. La consommation des drogues est minimale chez ces enfants.

son fils un soutien pour son développement considérait son enfant comme un objet de gain et profit économique et non comme un sujet digne d'affection.

Nous croyons important de différencier les parents et les fonctions parentales. Il ne faut confondre les « fonctions paternelle et maternelle » avec le père et la mère de la réalité. L'étymologie du mot « fonction » fait référence au verbe latin : *fungi, functus* : « s'acquitter de, accomplir une tâche » (Le Petit Robert de la Langue Française, 2002). Alors, celui qui occupe la « fonction » est responsable d'achever, de réaliser des actions par rapport à un rôle déterminé. Bien que la mère ou le père de la réalité soient les premiers convoqués à prendre respectivement la fonction maternelle et paternelle, ce ne sont pas eux exclusivement qui peuvent l'assumer. D'autres personnes, des groupes des personnes (communauté, Etat), et mêmes certaines choses (travail de la mère, par exemple) peuvent venir prendre cette fonction.

Pour la fonction maternelle, orientons-nous du côté des propositions de D. Winnicott (1969) qui parle d'une capacité spéciale qu'ont les femmes de devenir des mères « suffisamment bonnes » et ainsi assurer la santé mentale de leur enfant.

> C'est la mère qui établit la santé mentale de l'enfant pendant qu'elle se préoccupe des soins à donner à son nourrisson. Sans craindre de paraître sentimental, on peut parler ici de « dévotion » et employer ce mot pour décrire un aspect essentiel sans lequel la mère ne peut jouer son rôle et s'adapter activement, avec sensibilité, aux besoins de son bébé – besoins qui au début, sont absolus » (pp 188).

Jean François Rabain ajoute :

> C'est-à-dire, pour Winnicott, si la mère fournit, au tout début de la vie, une assez bonne adaptation aux besoins du bébé, si elle est suffisamment bonne, la ligne de vie de l'enfant est très peu perturbée par les réactions aux immixtions, aux heurts de l'environnement. » (2002, p. 5).

Alors, on parle ici d'une capacité maternelle à « être » présente aux côtés de son enfant au moment des besoins et à pouvoir se débrouiller positivement.

Pour la fonction paternelle, nous allons nous appuyer sur Jaques Lacan pour qui le père constitue un élément essentiel au développement de l'enfant. Lacan articule la question du père sur trois registres : le père symbolique, le père imaginaire et le père réel.

Le « père symbolique » a d'abord une fonction séparatrice : c'est par lui qu'est transmis l'interdit de l'inceste, adressé à l'enfant et à la mère. Cette fonction permet que l'enfant ne soit pas complètement assujetti au champ maternel. Au-delà de l'intérêt que la mère témoigne à l'enfant, il y a celui qu'elle témoigne au père. Cette fonction, Lacan la nomme le Nom-du-Père.

Quant au « père imaginaire », c'est une figure idéale, une figure de maître, « c'est le fruit de l'imagination de l'enfant trouvant son support dans les diverses représentations culturelles du père, terriblement tyrannique ou immensément bon, adorable ou exécrable, fascinant ou terrifiant » (De Neuter, 2002b, p. 1202). Le père imaginaire peut être aussi celui qui est à côté de l'enfant, chez qui l'enfant vient chercher ses sources d'identification, ses traits virils.

Le « père de la réalité » (père réel) n'est pas uniquement le géniteur ni le compagnon de la mère mais aussi « celui qui, parce qu'il désire la mère et parce qu'il est objet de son désir, prescrit à l'enfant la castration symbolique (…) » (De Neuter, 2002b, p. 1202). Selon Lacan, il est réel tant qu'il est père de la horde, de la pulsion sexuelle sans limite, hors sublimation.

Alors le père (dans ses trois registres) devient un élément fondamental à la structuration psychique de l'enfant. Sa présence et sa fonction « entre » la mère et l'enfant

permettent à ce dernier son introduction à la culture, à la société. Le père est aussi celui qui incarne la loi ; il ne la possède ni l'invente, mais il est soumis à elle, comme le reste de la société.

Dans cette constellation des liens, nous croyons aussi nécessaire de séparer, pour l'analyse, les liens dans trois voies fondamentales : les liens mère-enfant, les liens père-enfant et les liens institution-enfant. C'est à partir de ces liens que nous pourrons arriver, ensuite, à pouvoir parler des enfants et de leur position face à la loi.

## *Liens mère-enfant*

Pour D. Winnicott, la relation mère-enfant est capitale pour un développement adéquat de ce dernier et il expose le concept de « mère suffisamment bonne » :

> La « mère » (qui n'est pas forcément la propre mère de l'enfant) suffisamment bonne est celle qui s'adapte activement aux besoins de l'enfant. Cette adaptation active diminue progressivement, à mesure que s'accroit la capacité de l'enfant de faire face à une défaillance d'adaptation et de tolérer les résultats de la frustration (…). En fait, pour que les soins soient bénéfiques, c'est le dévouement qui importe, non le savoir-faire ou les connaissances intellectuelles (1975, p. 19-20).

C'est-à-dire, à propos de cette mère, qu'il n'imagine pas une femme « parfaite » qui saurait combler toutes les expectatives de son enfant. Non, il parle d'une position qui bouge au fur et à mesure que son enfant grandit. Cette connaissance ne viendrait pas d'une éducation formelle ou intellectuelle mais d'une compréhension interne des besoins de son enfant. Le mouvement de la place de cette mère se fait d'une façon subtile mais nécessaire :

> La mère suffisamment bonne (…) commence par témoigner d'une adaptation presque totale aux besoins de son bébé puis, avec le temps, cette adaptation se fait de moins en moins sentir, cette diminution étant fonction de la capacité croissante qu'acquiert l'enfant de faire face à la défaillance maternelle (1975, p. 20).

Des mères absentes, affaiblies, éloignées, malades, fatiguées, non disponibles : c'est ainsi que les mères de Juan, José, Giovanni, María, Paulina et Xavier se sont présentées dans les espaces psychologiques. Ou encore, toutes-puissantes et avec un pouvoir sur tout et sur tous : comme la mère de Vanessa. Ce sont des mères qui n'arrivent pas à un équilibre, à assumer une fonction maternelle adéquate, « suffisamment bonne », selon les mots de Winnicott. Dans la réalité des cas, nous voyons des femmes qui n'arrivent pas à faire le mouvement allant de la présence continue à la séparation de son enfant ; ce sont des femmes qui restent dans l'un ou l'autre extrême. Ceci crée chez les enfants une sensation de vide, de privation, de défaillance. Ces mères négligent une place fondamentale, sont incapables d'assumer une fonction, inaptes à tisser des liens avec ces enfants. Non seulement elles n'arrivent pas à entrer dans la logique « d'une mère suffisamment bonne », mais elles n'arrivent pas non plus à entrer dans la dynamique du maternel : elles ne savent pas accompagner leurs enfants dans son développement affectif ni dans sa préparation à son entrée dans la société. Cette incapacité de la mère à soutenir son enfant le met en difficulté, complique son évolution. Il est perdu, sans support : comment fait-il pour se débrouiller ?

Lors de nos rencontres avec ces enfants, nous avons constaté que chaque enfant se trouvait immergé dans une dynamique très particulière avec sa mère et nous avons essayé de partager les situations en quatre positions : celles où il y avait une *absence* de la fonction maternelle, celles où les enfants se trouvaient dans *une recherche constant*e de la mère, celles où les enfants demandaient *un changement* de cette fonction maternelle qu'ils ne trouvait pas valable et finalement une situation où la mère, par contre, *prenait toute la place*, à tel point qu'elle envahissait les espaces des autres et spécialement celui du père.

Quand nous parlions de l'*absence* de la mère, ce n'est pas en référence uniquement à une absence de la mère de la réalité, mais de la fonction maternelle. C'est-a-dire que l'enfant peut même avoir une mère et habiter avec elle, mais il y a un manque de la fonction maternelle. Parmi les situations proposées, c'est la mère de Juan qui occupe cette place, place vide, le néant. Femme incapable de se positionner dans le registre du maternel et qui n'arrive pas à tisser un lien d'affection avec son fils. Femme qui positionne tout enfant né de son ventre comme un objet à vendre, comme une marchandise. Cette femme a été incapable de créer un lien avec son enfant et dans le même temps elle est aussi incapable de laisser une place au « père ». Elle devient destructrice, elle annule toute possibilité pour l'enfant de s'en sortir, le laisse sans repères affectifs et émotionnels, sans liens… Et en suivant cette ligne tracée par la mère, Juan se positionne lui-même comme marchandise des autres, du *gringo*, des institutions, de sa mère. Chez Juan nous trouvons la place de la mère vide, déserte, manquante bien qu'occupant toute la place (manquante voudrait dire qu'elle est soumise à la castration), et l'enfant a dû se débrouiller pour se construire et se soutenir seul, il a dû bricoler et nous pouvons imaginer que le travestisme et son changement de nom trouvent leurs racines dans ce processus de construction.

Des autres enfants, par contre, face à cette place vide laissée par les mères, sont à la *recherche de la fonction maternelle*. Face au vide laissé (soit par l'absence réelle de la mère ou par l'absence de la fonction), ces enfants initient une quête constante de cette fonction manquante. Les moyens utilisés sont variés et dépendent de chaque situation en particulier.

José, par exemple, essaye de trouver des réponses en choisissant trois représentantes, trois femmes, comme mères. Choix qui devient très intéressant car chaque mère choisie par l'enfant entre dans un registre particulier : la Vierge Marie, mère idéale, idéalisée, sans manque, en même temps toujours là et toujours inaccessible, partageable par tous, la belle-mère (mère plus imaginaire), la mère biologique (mère réelle). A travers son choix, José est ainsi assuré de toucher tous les aspects du maternel pour remplir cette place vide. N'oublions pas non plus le transfert avec la psychologue et la place de l'intervenante qui lui est très attachée.

Giovanni, de son côté, amène, dans son discours, sa mère aux séances. Une mère très présente dans les mots de l'enfant, mais absente dans la réalité de son corps. Absence douloureuse et difficile à accepter pour Giovanni qui fera tout son possible (mots, lettres, coups de téléphone) pour que sa mère se mobilise pour lui, sans réponse de sa part. L'enfant passe le temps de son travail psychologique à garder une « place » pour cette mère qui ne viendra jamais l'occuper. Cette mère se montrera comme une femme sourde et aveugle envers les appels de son fils, incapable d'entendre la constante convocation de Giovanni.

Un *changement de position de la mère* est aussi une autre demande de certains enfants. Nous trouvons des mères décevantes, inconstantes ou qui demandent à leur enfant de prendre une place qu'il n'arrive pas à occuper.

María questionne chez sa mère un aspect très délicat : le « manque de confiance », comme elle le nomme. Mais nous devrions nous demander ce dont María se plaint réellement. La mère a perdu la place d'interlocutrice valable pour sa fille et devient une femme de qui sa fille se méfie et qu'elle redoute. Cette demande de María est un appel direct à sa mère pour lui faire savoir que quelque chose de la fonction maternelle ne marche pas, qu'elle n'arrive plus à toucher à sa fille. Et dans cette dynamique mère-enfant, la seule réponse que nous avons de la part de la mère est : « c'est la faute des autres ». La mère est sourde à la demande de sa fille.

Xavier, par contre, a entamé un processus extrêmement compliqué et douloureux : il essaye de passer d'une place de confident de sa mère à celle d'un fils, en s'éloignant ainsi du

risque de devenir (symboliquement) le mari de sa mère après la mort de son père. L'adolescent avait compris la nécessité d'un changement de la relation avec sa mère (et par conséquent le changement de position de sa mère envers lui) pour qu'il y ait une séparation qui lui permette de grandir, de devenir indépendant. Pour sa mère, le changement est compliqué (malgré qu'elle ait un nouveau compagnon) et le fait d'accepter le changement de place de son fils est douloureux et ne se passe pas sans souffrance pour elle. Les fantômes des gangs et de l'incompréhension de l'adolescence apparaissent donc chez la mère. Son fils est maintenant perçu dans sa différence et dans l'énigme de la vie qu'il se construit.

Finalement une position différente apparait aussi dans des cas que nous avons travaillés, une position que va à l'autre pôle, celui où *la mère prend toute la place*. Des mères toutes-puissantes, imposantes, omnipotentes qui « étouffent » leur enfant de sorte qu'il ne reste pas de place pour autre chose qu'elle.

La vie de Vanessa est un exemple d'une position maternelle asphyxiante : le maternel (en lien direct avec le féminin) est le seul élément valable, unique, constant chez elle. Dans les liens qu'elle noue avec les autres, la prévalence du féminin et le rejet (ou en tout cas le dénigrement) du masculin deviennent une évidence. Sa mère et ses filles sont la preuve de ce lien de confiance et l'instabilité du compagnon et le décès de son frère par contre viennent montrer le fait que le masculin n'est pas fiable.

Chez Paulina, sa mère a été présente tout au long de son travail psychologique dans son discours et dans ses actions. Dans sa situation, le maternel n'était pas uniquement représenté par sa mère mais aussi par la famille de sa mère. Paulina prend la place qu'on lui propose : celle d'une fille « fragile et pas normale », une fille « différente ». Ce n'est qu'après son travail individuel que Paulina pourra faire un mouvement de cette place à une autre place, cette fois-ci choisie par elle-même.

Dans ces cas, nous pouvons donc voir bien comment une présence du « trop » de maternel non seulement étouffe mais ne laisse aucune place à un élément tiers qui permette à l'enfant de grandir et se développer.

Bien que les liens maternels soient les premiers liens que nous ayons, d'autres liens, comme les liens paternels, sont aussi importants et deviennent fondamentaux pour le développement de l'enfant. Nous verrons donc, dans ce qui suit, comment ces liens ainsi que la place du père sont apparus lors des rencontres.

## *Liens père-enfant*

Lors des rencontres, nous nous sommes rendu compte que la place qu'avaient les pères dans la vie de leurs enfants était très particulière. Des places vides, manquantes, d'abandon ou encore annulées ou défaillantes, apparaissaient de façon continue. La notion d'absence était présente, non seulement une absence des pères de la réalité, mais aussi et de façon encore plus préoccupante, cette absence touchait aussi à la fonction paternelle.

Dans les situations cliniques, trois modalités en rapport au père sont apparues : *le départ du père* (il a été présent dans la vie de l'enfant pour un moment mais après il est parti), *l'absence totale du père* (il n'a jamais été présent) et *l'annulation du père* (le père est présent dans la vie de son enfant, mais fragile, défaillant, annulé par les autres).

Les situations où il y a eu un *départ du père* ont montré des enfants en quête de cette place laissée par lui. Des enfants qui, à travers leurs mots et leurs actes, réintroduisent ce père perdu dans leur vie. Car ce n'est pas uniquement le père de la réalité qui est parti, mais il y a

aussi un certain vide dans la fonction paternelle : personne n'a pu l'incarner ou ceux qui ont essayé le font avec défaillance.

Chez Paulina, nous pouvons voir qu'une fois que son père est parti, c'est la famille maternelle qui a assumé cette fonction, discréditant toute référence au père parti. Malgré cela, Paulina amène son père dans son discours en séance et montre ainsi que ce père est pensé, imaginé et rêvé par sa fille, et aussi aimé par elle.

Xavier, après la mort de son père, à travers son travail (au bus), ses approches des gangs (quête des normes) et en prenant la place « de l'homme de la maison » (en contrôlant ses sœurs et sa mère), essaie de prendre la place laissée vide par le père, place impossible à remplir.

Nous avons trouvé aussi des cas où une *absence totale du père* est une réalité, c'est-à-dire que le père n'a jamais été là. En disant absence du père, nous nous référons au père de la réalité. Malheureusement nous verrons que cette absence aura, dans ces cas, une répercussion sur la fonction paternelle. Fonction absente aussi dans certaines situations ou très faible dans d'autres.

Chez Juan par exemple, comme nous l'avons déjà vu auparavant, l'absence du père ne se situe pas uniquement au niveau du père biologique mais aussi de la fonction paternelle. La mère n'a jamais laissé d'espace pour que quelqu'un ou quelque chose puisse venir remplir cette fonction. Juan a dû se débrouiller avec ce qu'il avait pour aller chercher dehors ce que sa mère a toujours nié : la possibilité de se construire comme un sujet séparé d'elle et non pas de rester un objet de transactions (économiques et émotionnelles).

Dans le cas de Vanessa, son entourage, sa culture, sa dynamique familiale et sa mère ne laissent pas de place pour « le père ». Nous ne savons pas s'il y a un père biologique dans son histoire mais le fait que celui-ci n'est apparu ni physiquement ni dans le discours de sa fille ou de sa femme indiquèrent sa position dans la famille : l'absence, aucun mot dans la bouche de sa fille ni de sa femme.

La dernière situation est celle où le *père se trouve annulé* dans la vie de son enfant : des pères biologiques qui se présentent comme les pères de ces enfants mais qui n'arrivent pas à assumer une fonction paternelle. Des hommes affaiblis, défaits, impuissants, incapables d'assumer une fonction que leurs enfants exigent constamment à travers des mots et des actes. Des hommes qui ne savent pas comment se positionner face aux femmes et aux enfants. Certains décident, face à ces difficultés, de s'échapper et de nier la situation, d'autres se trouvent complètement anéantis dans la problématique de la famille et d'autres s'avouent carrément abattus et impuissants face à leurs enfants.

Le père de José, par exemple, est un homme qui est présent dans la vie quotidienne de sa famille, mais son épouse et ses fils ne peuvent pas compter sur lui. Il a d'énormes difficultés pour assumer la place « du père », il échappe à la fonction paternelle à travers l'alcool. Il n'est pas capable de tenir sa dignité de père en face de ses fils qui lui renvoient en miroir sa déchéance, ce qui le rend violent verbalement, injurieux. Il a pu amener son fils, il occupe une certaine place par le travail, et par là il y a un certain lien avec son fils. José a compris la situation de son père et, malgré qu'il le reconnaisse comme père biologique, il ne peut pas le reconnaître dans sa fonction paternelle et donc l'enfant confond les noms paternels et se demande si lui et cet homme sont père et fils ou frère et frère.

Giovanni amène le père en séance, par une voie détournée : en lien avec sa mère. Le père n'est pas le thème central du travail de l'enfant, il parle de lui car « c'est à cause de son père » que la mère est en souffrance. Le père n'assume pas un rôle fondamental dans le

discours de son fils, il ne cherche pas à le faire venir aux séances, il ne le questionne pas, il n'est pas le centre de sa préoccupation. Cependant, en le mettant comme point central de souffrance de sa mère, Giovanni n'est-il pas en train de demander quelque chose à ce père ? Ne demande-t-il-pas un père qui soit réellement présent pour lui ? Un père qui prenne une place de père et pas seulement de compagnon de la mère ? Dans ce cas-ci, ce père se trouve noyé par la figure d'une mère qui prend toute la place chez son fils, une mère qui n'a pas su laisser une place au père.

Dans le cas de María, nous retrouvons un père abattu, défait, fatigué, désespéré, impuissant. Un homme qui ne sait plus se positionner dans la place du père de sa fille. C'est le changement de cette place qui l'a fait basculer de sa fonction paternelle. María questionne, se plaint et demande à son père de réassumer cette fonction, chose qu'il ne peut faire. Père et fille en souffrent, et cette souffrance ne passe pas uniquement par les actes (María n'obéit plus, le père boit) mais aussi à travers les mots (la plainte constante des deux côtés). Alors la quête pour retrouver la fonction paternelle est, chez María et son père, une réalité qui passe par le symptôme et la souffrance.

A travers ces trois places, départ, absence ou annulation, nous voyons que la fonction paternelle est vide, réduite à néant, perdue à l'intérieur des familles. Les hommes sont soit partis (physiquement et psychiquement), soit incapables de remplir une fonction paternelle envers ces enfants. Face à cette réalité, comment ces enfants vont-ils alors se construire face aux autres, à la société, à la culture ? Avec le manque de repères du père, du paternel, comment vont-ils se débrouiller ? Nous verrons plus loin comment ces enfants bricolent et essayent de trouver, à partir de ce manque, quelque chose qui puisse leur donner des repères pour se soutenir et se construire.

## *Liens institution-enfant*

Les liens entre les institutions et la population deviennent fondamentaux pour qu'un travail puisse se faire. Les institutions font le pari de tisser des liens avec les enfants et arriver ainsi à les éloigner des rues et réussir une réinsertion dans une scolarité. Mais de quelle façon ces liens se tissent-ils ? Comment les enfants perçoivent-ils les institutions? Quelle place prend l'institution dans la vie de l'enfant et de sa famille ?

A partir des cas cliniques proposés nous avons pu distinguer au moins trois lieux où l'institution se place dans la vie de l'enfant. Dans certains cas les institutions assument une fonction de *soutien* pour l'enfant, dans d'autres situations nous percevons la tendance de l'institution à *prendre des rôles familiaux* (père, mère) et finalement l'institution peut constituer *une voie entre* l'individu et le social externe.

Pour certains enfants, les institutions (Panitas et DYA) deviennent *des lieux d'accueil et de sécurité où ils se sentent protégés*. Pour ces enfants, un lien de confiance et de respect a pu se tisser ; ils trouvent dans ces institutions des espaces où pouvoir s'appuyer, se réfugier ou encore se reposer.

Chez Xavier, par exemple, le Panita était l'endroit où il pouvait laisser tomber la place du père qu'il avait assumé à la maison, pour être lui-même, un adolescent avec des problèmes d'adolescent (copines, amitiés, etc.). Le Panita non seulement est devenu un espace de sécurité pour lui mais aussi pour sa mère (elle y allait pour parler avec les médiatrices de ses problèmes avec ses enfants et de ses problèmes personnels).

Pour Giovanni, le Panita représentait un lieu sur le plan des normes et des règles clairs. Pour un enfant comme lui, qui était à la recherche d'un cadre qui puisse le soutenir, le

fonctionnement de l'institution (avec ses exigences) le soulageait. En même temps, le lien qu'il a créé avec les médiatrices a permis à l'enfant de se dévoiler face à elles et de passer de Chucky à Giovanni.

Bien que la relation entre Paulina et le DYA ne fût très proche (comme celle de Xavier et Giovanni avec le Panita), la promotrice et le DYA prenaient une place importante pour la fille et sa famille. C'était l'institution qui avait reconnu la difficulté économique et personnelle de Paulina et qui était aussi celle qui les accompagnait dans les moments difficiles. L'aide pour les médicaments et les suivis médicaux ont été une preuve de cette place. Paulina et sa famille savaient qu'ils pouvaient compter sur la promotrice (et le DYA) dans les très difficiles moments qu'ils passèrent lors de l'opération de la mère.

La place de l'institution chez María a bougé. Pour elle, en tant que petite fille, l'institution était un lieu de sécurité et d'accueil, mais en grandissant cela a changé. D'un lieu de soutien le Panita est devenu pour María, au moment du commencement de l'adolescence, un lieu de controverse, un espace de questionnement et de confusion de discours. Et c'est précisément ce changement qui a provoqué inquiétude, préoccupation de la part des médiatrices et un malaise dans l'institution.

Dans d'autres cas, les organisations ont tendance à assumer des rôles qui dépassent le cadre institutionnel et se rapprochent plus des cadres familiaux. Dans leur travail quotidien les intervenants tissent des liens avec les enfants et, dans certaines situations, ces liens s'orientent vers la tentative de prendre une *position maternelle ou paternelle*. Ceci arrive avec certains enfants, les relations dépassent le lien intervenant-enfant qui se transforme en un lien « parent-ami »/un enfant, position peu claire et parfois déroutante. Dans ces autres situations, malgré l'essai de l'institution de s'inclure dans la vie de l'enfant, ce dernier empêche cette situation d'arriver. Plus la situation est compliquée, plus il sera difficile à l'enfant de tisser un lien avec l'institution : les enfants résistent à accepter que l'institution prenne une fonction (semi-maternelle ou semi-paternelle) qu'ils n'ont pas trouvée chez eux.

Juan est un enfant avec une énorme expérience avec les institutions sociales. Il les connaît toutes et les intervenants aussi. Malgré les multiples essais de chaque organisation pour arriver à réussir un contact direct avec l'enfant, ceci n'a pas eu lieu. Juan se méfie, il n'arrive pas a tisser des liens avec eux, il voit les choses de loin et suit le jeu pour profiter de la situation. Pour lui, le tissage d'un lien avec l'institution devient impossible, impensable.

José, à son tour, reste comme spectateur, il voit les choses de loin, sans s'en mêler, en laissant faire les autres, sans mettre du sien. Il voit l'institution comme un lieu qui le contrôle, qui suit ses pas, qui essaye de l'encadrer. José résiste, bouge pour qu'on ne « l'attrape pas », pour ne pas perdre sa liberté.

Finalement une autre position que nous avions trouvée est celle d'une institution qui devient un *lieu de contact, de passage, de couloir avec la société*. Les enfants qui travaillent et les communautés qui travaillent dans les décharges municipales se trouvent dans des collectivités fermées qui ont peu de contact avec d'autres personnes, excepté leur groupe. Et de l'extérieur, ces groupes sont perçus comme des exclus, des gens rejetés par les autres. Les institutions essayent d'être le lien entre la population avec qui ils travaillent et les autres. Parfois ça ne marche pas, mais parfois il y a des résultats intéressants.

Dans le cas de Vanessa, par exemple, c'est l'introduction du DYA qui a permis des changements dans la vie de sa communauté. Depuis la présence de l'institution, les enfants qui assistaient à la décharge ne sont plus acceptés dans les lieux de travail (par décision de toute la communauté) pour des raisons de sécurité et se trouvent scolarisés. Ceci traduit un changement dans le groupe et un mouvement envers les autres, envers la société, avec une

idée d'abandonner sa place d'exclusion, pour qu'à travers ses enfants, un mouvement d'inclusion puisse avoir lieu. Et en même temps pour que leur travail de recyclage puisse être reconnu et valorisé par les autres.

Comme nous l'avions déjà énoncé au Chapitre V, la place que l'institution prend face aux enfants et à leur famille devient fondamentale pour le travail. Les institutions socio-éducatives ont un but clair, « éradiquer le travail des enfants », et pour ceci elles utilisent des méthodologies spécifiques qui se situent du côté de l'éducatif et du guide. Nous ne pouvons pas imaginer un travail avec des enfants et des familles sans que des liens se tissent et se construisent. Cependant, nous sommes convaincue de la nécessité de trouver des limites et un encadrement clairs dans ce tissage, car ces liens peuvent aller, comme nous venons de le voir, d'une relation de soutien ou d'aide en lien avec la société à des relations qui mélangent les fonctions et peuvent devenir dangereuses et compliquées. A cet égard, non seulement s'impose la nécessité d'un cadre clair pour les intervenants et les institutions, mais aussi, le travail au cas par cas, en reconnaissant la situation particulière de chaque enfant et de sa famille.

Notre travail a été traversé par les notions de « liens » et de « places ». Comme nous venons de le voir, les liens affectifs sont un des aspects de base pour nos analyses et les différentes places qu'ont pris certains aspects de notre travail sont eux aussi fondamentales pour le développement de notre travail. Nous sommes convaincues de la nécessité de l'interrelation entre ces deux notions.

Dans la suite, nous allons parler des places qu'ont pris quatre aspects du travail : l'outil cognitif, les interventions cliniques, la loi et le travail des enfants.

## *La diversité des places de l'outil cognitif*

Après le travail de construction, d'adaptation et d'utilisation de l'outil cognitif, que nous avons décrit au Chap. III, nous croyons nécessaire d'analyser la place qu'il a eue à l'intérieur du processus et son importance dans l'ensemble du travail.

L'outil cognitif a été utilisé dans divers contextes et avec plusieurs acteurs. Cependant, et malgré la diversité des places où il a été situé (nous verrons ceci plus tard), une caractéristique l'a accompagné tout au long de ce parcours : sa *transitionnalité*. Cette transitionnalité qui implique une position qui permette qu'un lien se produise, que quelque chose vienne faire tiers dans une impasse duelle. Cet outil prend position dans un lieu « *entre* » dans plusieurs situations, ce qui nous a permis, non seulement d'évaluer cognitivement les enfants, mais aussi (et nous sommes convaincue de la richesse de ceci) de travailler des aspects au niveau du transfert, de la place de l'éducatif, du savoir scolaire chez les enfants et de la transmission, entre autres. L'outil est passé de la position d'un élément imposé par quelqu'un d'externe à un outil travaillé à plusieurs niveaux : en étant une épreuve nouvelle au pays (l'UDNII n'est pas connu dans le milieu), des explications sur son origine, son utilisation et sa validité ont permis que l'outil soit non seulement accepté par les institutions mais aussi reconnu comme un apport des psychologues au processus de travail avec les enfants. Passons en revue les diverses places qu'il a prises face aux acteurs du travail.

Depuis le début, l'outil cognitif a été un élément un peu particulier à l'intérieur de notre travail. Dans la proposition de recherche, qui suivait plus une logique du côté clinique, des éléments pour une évaluation cognitive n'étaient pas inclus de façon spécifique. Cette idée est apparue à travers la demande concrète de Proniño et faisait partie de la demande

générale d'un travail psychologique avec les enfants et les familles. Cette demande n'était pas claire et ne visait pas certains aspects en particulier, il était simplement demandé qu'une évaluation cognitive se fasse en tant qu'élément du processus psychologique que les enfants allaient suivre. Nous nous sommes positionnée d'une façon ouverte par rapport à ce type d'évaluation mais avec la possibilité de trouver l'outil adéquat qui puisse avoir une cohérence avec le processus en général. L'outil a pris ici une place entre le financier et le chercheur, entre la logique de résultats concrets (une évaluation cognitive traditionnelle va plus du côté du quantitatif que du qualitatif) et une pensée plus clinique-analytique.

A partir de cette demande, un travail de réflexion par rapport au type d'outil à utiliser, à sa pertinence et à la façon dont les résultats de « l'évaluation » allaient se gérer, s'est ouvert pendant les premiers six mois du travail, avec l'équipe de coordination de la recherche. Ceci nous a permis aussi de penser cette possibilité à plusieurs, d'analyser le pour et le contre de cette évaluation et de trouver un outil qui puisse se situer dans le sens du reste de notre travail. Cette outil est né d'une recherche sur d'autres tests cognitifs et s'est montré comme le plus adéquat pour notre travail. Que veut-on dire par adéquat ?

- C'est un outil qui vise l'aspect cognitif de l'enfant plus dans une optique de *processus de développement* en général et non pas dans une vision des connaissances scolaires acquises. Ceci est pertinent face à la population avec qui nous travaillons : des enfants qui ne sont pas scolarisés ou qui ont eu une histoire de scolarisation chaotique.
- L'outil s'est montré facile *à utiliser et à adapter*. Les échelles suivent une logique telle qu'il n'est pas nécessaire de les utiliser toutes ou de faire tout le test au même moment. C'est un outil qui peut être modifié comme la situation l'exige et ceci nous a aidée à l'adapter conformément aux nécessités de la population et de la recherche. Le matériel à utiliser est, sauf certaines exceptions, d'un accès facile et n'implique pas d'énormes dépenses.
- Il y a tendance à faire un lien entre évaluation cognitive et évaluation quantitative. La logique de l'UDNII (et de l'outil que nous avons adapté) rompt avec cette logique et le *qualitatif* prend une place significative dans ce test. Les résultats se centrent plus au niveau des étapes du développement et de sa concordance avec l'âge de l'enfant. Il y a aussi une place importante pour les observations du psychologue au niveau des paroles et gestes de l'enfant pendant l'évaluation. Tout ceci est pris en compte pour les résultats finaux de l'évaluation.

Pendant le processus d'adaptation-construction, l'outil a été positionné à une place intéressante : objet d'étude, d'analyse, de recherche, objet « entre » la demande initiale et notre proposition du travail. Objet à travers lequel nous avons pu faire le pas entre une demande initialement inadéquate avec la logique psychanalytique et une ouverture : la découverte d'un outil qui puisse venir dire quelque chose de cette demande sans combler complètement la demande mais en laissant une possibilité « autre » de travailler. C'est-à-dire, l'outil est venu nous aider à passer d'une logique du quantitatif à une logique du qualitatif sans laisser de côté la demande initiale ni l'éthique de notre travail.

L'accord de la part des institutions pour l'outil cognitif a suivi aussi un processus particulier. L'outil a été vécu initialement comme un agent externe évaluateur de leur travail (qui justement vise la réinsertion scolaire des enfants) de la part du financier. Le danger que leur travail soit évalué par des psychologues « externes » à leur processus a mobilisé énormément les institutions. Face aux réticences initiales de toutes sortes, des réunions de présentation et d'explication de l'outil ont pris place. Celles-ci se sont avérées être des espaces d'échange et de co-construction qui nous ont permis à la fin non seulement d'obtenir

l'accord pour continuer mais qui ont fait naître une demande d'échanger les résultats avec les intervenants du terrain. C'est justement le caractère peu invasif de l'outil et son côté qualitatif qui ont convaincu les institutions que notre vision n'allait pas du côté de l'évaluation mais d'un processus qui puisse prendre en compte aussi les aspects du développement cognitif. Cette phase de « négociation » nous a appris que parfois les malentendus et les peurs se situent plus du côté de l'imaginaire et de l'inconnu que de la réalité. Au moment où nous avons introduit des mots par rapport à l'outil et à sa pertinence, les institutions ont changé de position : l'outil est passé de la position contre l'institution à celle de lien entre les psychologues et l'institution.

Une fois sur le terrain, l'outil a pris sa vie propre face aux acteurs directs : les enfants, les stagiaires, les psychologues et les intervenants. Lors des rencontres cliniques avec les enfants, l'outil a pris un statut particulier : nous nous sommes rendu compte qu'il fallait faire attention aux mots qu'on utilisait au moment de transmettre à l'enfant qu'il y avait une évaluation cognitive. Evaluation cognitive évoquait chez eux, le plus souvent, l'école, les notes, les difficultés. Il fallait alors expliquer, en tout simplicité, que c'était une évaluation mais pas scolaire : avec ces mots les enfants étaient soulagés et curieux au même temps. Cette curiosité leur permettait d'avoir une ouverture face à cette inconnue : comment peut-on évaluer les connaissances sans y mettre de la scolarité ? La majorité des enfants ont exprimé leur appréciation face à l'outil : facile, intéressant et ludique. Rien à voir avec l'école. Et même une bonne partie des enfants a insisté pour avoir les résultats de l'évaluation, sans craindre ce qu'on allait leur dire mais plutôt avec une grande curiosité.

L'outil dans ce cas est venu se situer entre les connaissances de l'école (connaissances formelles) et les connaissances de la vie (connaissances informelles). Il est venu nous montrer (ou plutôt montrer aux enfants) que le processus d'apprentissage ne passe pas uniquement par l'école mais qu'ils ont appris beaucoup de choses par d'autres sources. L'impact de ces retrouvailles au niveau de leur positionnement face aux autres et face à eux-mêmes était très particulier.

Une étape délicate de notre processus de travail était le moment de transition entre le psychologue qui avait initié le travail avec l'enfant et le stagiaire à qui nous faisions la transmission. Pas mal de situations se sont arrêtées par le refus des enfants d'accepter ce changement, mais dans d'autres cas la transition s'est mise en place sans difficulté apparente. Ceci, évidement, différait d'une situation à une autre, mais nous nous sommes rendu compte qu'un moment important du transfert du travail était la séance de l'évaluation cognitive. L'outil, en étant un test amical et facile à gérer, nous a servi d'appui pour faire la transition : nous avons utilisé l'outil cognitif pour la première rencontre entre le patient et le stagiaire. En travaillant l'outil, les enfants se trouvaient immergés dans des activités qui n'impliquaient pas de contenus trop personnels ou directs, et par contre, l'ambiance se déroulait d'une façon ludique et légère. Tout ceci permettait que la transition se fasse d'une manière plus en douceur, malgré la violence qu'impliquait le changement. Le stagiaire pouvait s'appuyer sur le transfert créé lors de la première rencontre pour initier le travail avec l'enfant, et celui-ci pouvait accepter plus facilement le nouveau venu et lui permettre de continuer son travail. Dans ce cas-ci, l'outil cognitif est venu prendre une place d'appui, une place entre le stagiaire et l'enfant, entre le début du travail et son éventuelle continuation.

Pour les psychologues, l'outil cognitif est devenu un aspect précieux pour les analyses des cas. Il faut tenir compte du fait que notre vision du travail avec les enfants et familles avait plus une base clinique ; nous avions l'impression initiale qu'une évaluation cognitive sortait un peu de notre champ de travail. Cependant l'outil s'est avéré, étant donné ses caractéristiques particulières, une source très riche au moment des analyses des cas. L'outil

nous a servi d'appui pour notre travail d'analyse dans deux aspects importants : le développement cognitif de l'enfant (sur base des réponses aux échelles travaillées) et l'information (phrases, gestes, mots, etc.) obtenue par l'épreuve. Ces deux sources constituaient des éléments importants qui venaient s'ajouter, pour les analyses individuelles de chaque cas. La place prise ici par l'outil est très particulière : une place entre la clinique et le cognitif, un lien qui nous montre comment ces deux aspects sont liés l'un avec l'autre et l'importance de ne pas les séparer, mais au contraire, de pouvoir les percevoir comme des éléments liés entre eux. Donc l'outil cognitif s'est transformé en une partie intégrante du travail clinique et nos inquiétudes initiales (par rapport à sa pertinence à l'intérieur d'un travail clinique de base psychanalytique) se sont dissipées dans la reconnaissance de son apport vers un travail intégré.

Finalement, chez les intervenants, l'outil est passé d'une vision de méfiance et de distance, à une connaissance progressive, pour terminer par une demande de trouver un moyen d'utiliser ses résultats pour faire un travail d'analyse entre intervenants et psychologues. Après avoir pris du temps pour approcher l'outil et le connaître, ils ont trouvé un sens entre le travail pédagogique qu'ils faisaient et les contenus de l'évaluation cognitive que nous proposions. Cette reconnaissance-découverte a pris du temps et n'est arrivée qu'au début de la quatrième année, ce qui implique que nous nous trouvons ici à un moment où il s'agit d'imaginer un moyen pour mettre en place ce travail de collaboration mutuelle. En suivant la logique de notre travail, cette construction se fera à plusieurs, sur base de la demande initiale et en ayant comme objectif l'apport du côté psychologique au travail socio-éducatif des intervenants avec les enfants.

Dans le travail sur le terrain, l'implémentation de l'outil cognitif a montré certaines difficultés, au niveau de son acceptation, de son apprentissage et de la reconnaissance de sa valeur dans le travail clinique. En effet, n'oublions pas que l'outil est très particulier, ne se trouve pas dans la même ligne que d'autre outils et montre une logique du côté du qualitatif qui vient à rompre avec les habitudes dans le champ de l'évaluation cognitive. Sur base de notre expérience, nous avons déterminé trois difficultés lors de notre travail avec cet outil :

- La méconnaissance de l'UDN II en Équateur: dans le milieu psychologique et pédagogique du pays, l'UDN II n'est pas connu. Les épreuves cognitives les plus utilisées viennent des Etats-Unis d'Amérique et sont de type quantitatif. Donc nous arrivions non seulement avec un matériel cognitif nouveau mais qui avait été construit sur base d'une épreuve méconnue dans le milieu. Le champ a dû être ouvert petit à petit et avec un besoin de communiquer une façon différente de travailler dans ce champ.
- Unes des grandes barrières que nous avons dû traverser est celle du quantitatif vers le qualitatif. L'idée répandue de la nécessité d'avoir des résultats au niveau des chiffres et nombres (résultats qui cataloguent les patients dans une certaine catégorie) est venue se heurter avec notre proposition de voir les résultats sous une autre vision. Cette idée partait plus des universités locales du pays et des stagiaires qui venaient des ces universités (les institutions PMT et DYA, par contre, étaient partantes d'un travail avec le qualitatif). Alors c'est plus dans le milieu académique et professionnel local que dans les institutions qui travaillent avec les populations que nous avons trouvé des réticences à connaître, accepter et utiliser un outil différent de l'usuel.
- Etant donné ces difficultés, la transmission de l'usage de l'outil a été lente et parfois un peu compliquée. Il a fallu créer des séminaires destinés aux stagiaires pour qu'ils puissent avoir une connaissance au niveau de son usage, son importance, sa qualification et son adaptation au milieu. Lors des supervisions individuelles et

groupales, un travail d'introduction de l'outil dans les processus cliniques était suggéré aussi. C'est-à-dire qu'il a fallu tout un travail, sur différents fronts, pour que l'outil cognitif devienne une partie du travail clinique dans les différents centres.

Ce passage du quantitatif au qualitatif n'est pas uniquement un changement de méthode ou de registre, c'est une façon de voir les difficultés dans une autre perspective : celle d'essayer de comprendre l'être humain dans un ensemble d'éléments de façon unie et non séparée. M-L Verdier-Gibello (2005) parle de cela en proposant de :

> Resituer les apprentissages intellectuels dans l'ensemble des apprentissages nécessaires au développement biologique et psychique de l'individu, pour mieux en comprendre les enjeux et les perturbations, comprendre le «mal d'apprendre» pour le bien traiter, au lieu de prétendre l'éradiquer (…) (para 1).

Le passage d'une demande d'évaluation cognitive à la proposition d'un outil qui a surpassé le cognitif en prenant d'autres places (envers les institutions, les intervenants, les enfants, les stagiaires et les psychologues) a été un aspect principal de l'outil cognitif créé dans cette recherche. Et à l'intérieur de ce mouvement, nous trouvons que l'outil a eu une caractéristique commune à toutes les places prises : de se trouver « entre », de devenir lien, d'ouvrir des espaces, de proposer d'« autres » alternatives, d'assumer une place de tiers. Tiers entre l'évaluation et le travail clinique, tiers entre les stagiaires et les enfants, tiers entre la clinique et le cognitif, tiers entre l'école et l'apprentissage et tiers entre l'institution et les psychologues.

Une validation formelle de l'outil n'a malheureusement pas été possible pendant notre recherche. Cependant nous pourrions parler d'une validation informelle qui a été faite au long du travail. Validation de la part des institutions au moment de son analyse, validation de la part des intervenants en reconnaissant son importance dans le processus, validation de la part des psychologues en donnant une place singulière à l'outil et en s'appuyant dessus pour les analyses individuelles des cas cliniques, validation de la part des stagiaires quand ils l'utilisaient lors des premiers contacts avec les patients et validation de la part des enfants en acceptant l'évaluation, en découvrant ce nouvel outil avec curiosité et en travaillant dessus. Les résultats de ces processus ont démontré non seulement une acceptation de la part des acteurs envers l'outil mais sa pertinence et son apport aux processus individuels et transférentiels.

La validation formelle n'a pas été faite et nous croyons que ceci pourrait constituer l'un des aspects qui manque à notre travail et qui pourrait être travaillé dans le futur. Les résultats obtenus avec l'outil cognitif sont-ils valables ? L'outil mesure-t-il les éléments pour lesquels il a été créé ? L'outil est-il pertinent pour la population (âge, situation socio-économique, niveau de scolarité, etc.) pour laquelle on l'utilise ? Ces questions, et encore d'autres, pourraient servir de base à de futures recherches.

## *Place des interventions dans le travail clinique*

Tout au long de cette thèse nous avons parlé de l'importance qu'a eue le transfert dans notre travail : transfert dans la construction du projet sur le terrain, transfert dans les relations avec les institutions, les intervenants et la population, transfert dans la construction et l'utilisation de l'outil cognitif, entre autres. Dans la partie clinique de notre travail, le transfert a été aussi un élément clé pour le déroulement des processus individuels.

Dans les cas cliniques que nous avons présentés, il était possible de nous rendre compte du type de relation entre le patient et le psychologue et de la place que chacun a prise dans le travail. Nous avons aussi pu mettre en évidence la place que le transfert a eue dans

l'évolution de chacun. Nous allons parler ici de la place des interventions du psychologue lors des séances, de la façon dont ces interventions ont influencé le travail et comment ceci vient aussi témoigner d'une évidence dans les sciences sociales : dans les interactions humaines, entre deux personnes ou plus, il y a toujours une répercussion qui émerge en tant que résultat de la rencontre. Cette rencontre qui est source de surprises inattendues et aussi de malentendus.

Notre position clinique a été de prendre une distance par rapport à des interventions directes selon une logique du conseil ou de suggestion. Cependant, dans la clinique, nous ne pouvons nier l'existence de la relation « humaine » et, dans la position d'écoute et d'accompagnement que nous avons adoptée, il y a un aspect important dans cette relation d'interaction : l'intersubjectivité. Celle-ci permet que le transfert prenne place et qu'une élaboration des contenus de séance puisse se faire.

Chez Xavier, certaines de nos interventions ont eu des répercussions : nous avons accompagné l'adolescent dans sa recherche de la place du père perdu, par rapport à la relation à sa mère et à celle aux autres. Au moment de sa rencontre avec Pedro, nous avons essayé d'introduire du symbolique pour que la parole puisse venir apaiser l'angoisse. Xavier était en quête de repères (perdus ?) et, à travers le travail psychologique, il a peut-être pu élaborer quelques pistes par rapport à ses questions. Peut-être pourrions-nous dire qu'à travers les différents dispositifs cliniques travaillés dans cette situation (ETI, ETA, ETF, ETP et ETIN), la place des intervenants est passée d'un transfert plus maternel à un transfert davantage paternel.

Chez José, les interventions ont aussi connu divers aspects : sa quête du maternel, les attentes envers son père et ses recherches d'un autre pour en parler. Dans sa quête du maternel, peut-être José était-il à la recherche d'un lien transférentiel plus maternel (suite de femmes qui ont pris ou non soin de lui, l'intervenante, sa belle-mère, sa mère qui l'a laissé, la Vierge Marie, la psychologue et la maîtresse du père). José met en relation les attentes envers son père et sa relation envers les psychologues. Qu'attendait-il de son père, avec lequel il tissait des fils dans ses allers et retours dans et hors du marché ? Il tissait sa toile autour de lui, toile qui lui permettait peut-être de ne pas tomber dans le gouffre du vide, du laisser tomber. La disponibilité horaire cadrée du psychologue ne le contraint pas à être présent et lui laisse une certaine maîtrise sur la question de l'absence et de la présence. José ne met-il pas en évidence ceci chaque fois que le psychologue ou le stagiaire est absent, alors que la règle aurait voulu qu'il soit là, comme il l'avait dit. N'est-t-il pas là dans une sorte de Fort-da, déplacé tranférentiellement sur le psychologue ?

Vanessa a été une des situations compliquées à travailler au niveau transférentiel. Sa situation angoissante, urgente, déroutante nous a mise au travail depuis le début. Avec plus de questions que de pistes, nous sommes intervenue avec elle de manière directe et dans une certaine mesure en utilisant la suggestion. Au pouvoir suggestif de la magie du côté de la mort, nous avons introduit, avec une force comparable, le pouvoir de la suggestion dans ce que nous lui avons transmis, à savoir que les femmes sont du côté de la vie. Elle était sous l'emprise du savoir de l'Autre, nous avons tenu compte de cette position pour injecter une alternative à ce savoir. Elle s'est sentie soulagée de l'emprise du savoir univoque de l'âne. Elle a aussi entendu que sa fille, présente comme sujet dans l'entretien, n'était pas subjuguée comme elle et qu'elle introduisait dans la chaîne gelée ou univoque de la magie un nouveau signifiant, celui de son oncle, celui du frère mort. A travers les rencontres que nous avons eues, Vanessa a pu mettre aussi une coupure avec l'âne, une séparation avec son frère, notamment quand elle dit à son fantôme qu'il est temps pour lui d'aller se reposer. Elle arrive ainsi à se différencier de lui, à accepter la temporalité du côté de la vie, ainsi que ses

responsabilités comme future mère, elle peut mettre un arrêt à la jouissance du côté de la mort. Notre responsabilité dans ce cas était de faire acte de présence avec tout notre corps et cela ne se retrouve pas par hasard dans les paroles sur la femme de la part d'une psychologue femme.

Giovanni trouve, dans l'espace qu'on lui a proposé, un lieu où il peut parler, mais aussi le lieu idéal de parole pour sa mère (mère qui ne viendra jamais). Chez l'adolescent, notre écoute a pu mettre en lumière la problématique de jalousie de sa mère, problématique qu'il abordait pour mieux cacher sa propre fragilité dans ses liens d'attachement. Il se rend inatteignable par son prénom et sa réputation. Il est UN Chuky, poupée mais aussi sujet violent : chose dont il n'est pas dupe. Mais au cours des séances il deviendra Giovanni et amènera des questions quant aux liens avec son père et avec sa mère, ainsi que quant à ses peurs dans sa place de fils.

Le travail avec Juan a été traversé par l'énorme difficulté de le rencontrer : était-il-possible d'avoir une rencontre avec lui ? Juan avait ses priorités : il demandait une dénomination reconnue, décidée par lui, à défaut d'être opérante pour l'autre. Il n'était pas dupe, sachant que le fait d'avoir un nom n'en faisait pas nécessairement un sujet auprès de sa mère, sujet digne d'être dans son sexe. Par le choix de son double prénom, il échappait au choix de se faire reconnaître garçon ou fille (Michelle est un prénom à la fois masculin et féminin), au prix d'une castration dans le réel. Le symbolique ne tient pas pour lui, hormis le fait d'être pris dans le groupe d'enfants qui ont accès aux livres scolaires et à l'enseignement. Faute d'avoir pu être vendu, il se fait objet de vente mais en même temps il est celui qui en récolte l'argent. Pas de différence entre le vendeur et le vendu, entre l'acheteur et lui. Il sait comment acheter l'autre, comment se servir de sa perversion. Il est le maître de la jouissance de l'autre en le faisant payer. Est-il possible d'imaginer ouvrir un espace de travail dans ces conditions ? Nous ne savons pas si, durant le travail que nous avions fait avec lui, un vrai processus avec l'enfant aurait pu se développer, mais il fut pourtant clair qu'un lien entre le psychologue et l'enfant s'est créé, lien accepté par l'enfant.

Chez María, l'espace de travail a permis une ouverture pour qu'elle et ses parents puissent parler de leurs difficultés et de leur questionnement par rapport aux différences dans leurs discours. On voit un père qui ne sait plus que faire, qui cherche même s'il est dans l'impuissance, il montre son impuissance au groupe (lors des ETF et ETI). Une possibilité du changement s'ouvre à lui à travers les dispositifs psychologiques: comment l'aider à le reconnaître comme légitime. La mère par contre se trouve dans la négation, elle n'accepte pas les changements de sa fille et elle n'arrive pas à entendre ce que sa fille lui demande. María, à son tour, n'arrive pas à reconnaître ses parents et reste dans la plainte : l'espace psychologique essaye d'ouvrir ce discours pour qu'elle puisse passer à une demande. Aucun d'eux ne peut faire le deuil d'un discours normatif, et c'est sur base de cela que María amène en séance ses questionnements par rapport au Panita et à la réalité de son vécu.

Finalement, chez Paulina, notre position de nous démarquer de la place de « protection », de la considérer comme une enfant « fragile et différente », lui a permis de se repositionner ou plutôt de trouver une autre place. Par notre réticence à l'« aider », à la reconnaître comme sans défense, nous nous sommes positionnée comme différents des autres et l'enfant a compris qu'on n'attendait aucune position en particulier d'elle, sauf une, à savoir sa responsabilité envers le cadre thérapeutique et la règle fondamentale. Paulina a réagi de façon surprenante, en ouvrant un travail par rapport à ses parents (père et mère) et par rapport à ses doutes et ses peurs par rapport à la mort. Paulina a pu faire le pas, passant d'un enfant assujetti à une place assignée par les autres à un enfant sujet qui a pu se montrer avec ses propres désirs et responsabilités.

Dans les situations cliniques, la place du transfert et de l'intersubjectivité a été très présente. Chaque situation a suivi un cheminement particulier, la position où a été placé le psychologue a varié en fonction de son histoire individuelle et des liens de transfert qui ont été construits. Mais ces interventions sont toutes traversées par le transfert : sa place dans les interventions cliniques est devenue une part essentielle du travail. L'importance de la construction d'un travail traversé par l'intersubjectivité se démontre dans ce parcours où la méthodologie, les repères théoriques et le cadre du travail ne suffisent pas sans un appui de l'intersubjectivité et de la relation transférentielle.

## *Place de la Loi : les fonctions paternelle et maternelle*

Dans les paragraphes précédents, nous avons vu que les fonctions maternelle et paternelle étaient fragiles ou réduites à néant chez les enfants rencontrés. Certains parents et intervenants ne savaient comment se positionner par rapport à elles et d'autres avaient des positions nocives ou destructives par rapport à elles.

Jaques Lacan, dans « Note sur l'enfant » (2001), parle de la maternité et de la paternité du point de vue des fonctions : la fonction maternelle et la fonction paternelle. Il écrit : « de la mère, en tant que ses soins portent la marque d'un intérêt particularisé, le fût-il par la voie de se propres manques. Du père, en tant que son nom est le vecteur d'une incarnation de la Loi dans le désir » (p. 374). Lacan met du côté de la fonction maternelle les soins, mais aussi le manque. « Les manques de la mère en tant qu'elle manque à être la mère parfaite, et le manque en tant qu'il est le chemin du désir » (Laurent, 2002, p. 9). Du côté de la fonction paternelle, Lacan met la loi et l'interdit. « Le père énonce la loi et montre comment elle est humanisée, comment on peut vivre avec, s'en servir. Le père lui-même doit tenir ses promesses en montrant comment il est possible de vivre avec la loi » (Laurent, 2002, p. 10). Alors, pour que l'enfant puisse arriver à se structurer psychiquement, le rôle que prennent les fonctions maternelle et paternelle devient essentiel. Et à l'intérieur de cette structuration psychique de l'enfant, nous donnons une place importante à la Loi.

Depuis le début de ce travail, des questions sont apparues par rapport au statut que prennent la loi, les règles et les normes chez les enfants qui travaillent et leurs familles. Et selon notre formation psychanalytique, nous avions fait le lien entre ces normes légales et la Loi humaine fondamentale (Loi du Père) qui nous permet d'organiser et de vivre avec l'autre, en société :

> Cette Loi se dévoile en outre doublée d'un interdit du cannibalisme et du meurtre ainsi que d'une proposition d'idéaux notamment sexuels (…). Introjectée, elle est considérée comme origine du Surmoi et de l'idéal du Moi. Le refoulement des pulsions, leur répression et leur sublimation sont les principales issues du conflit qui les lie structurellement à cette Loi. ( …) Lacan montre comment cette Loi du Père, en tant qu'elle est principe de différentiation et de séparation, est en fait la loi du langage et qu'elle est une condition sine qua non de l'existence du désir (De Neuter, 2002a, p. 945).

La Loi, donc, est le chemin structurant du sujet. C'est à travers les processus impliquant les fonctions maternelle et paternelle que ceci prend place. La relation duelle mère-enfant (qui est d'une nécessité fondamentale au début de la vie de l'enfant) doit s'ouvrir à un troisième élément : le père. L'intégration de celui-ci (à travers la mère) permet à l'enfant de faire face à la Loi et notamment au premier interdit qu'il devra affronter, l'interdit de l'inceste. C'est en passant par l'acceptation de cette interdiction (acceptation basée sur une promesse faite par le père, selon laquelle en grandissant l'enfant deviendra un homme et pourra se choisir une femme pour lui que l'enfant accepte le premier « non », étape fondamentale pour accepter d'autres « non » futurs (lois, règles, normes de la société). Mais,

ce mouvement a aussi une autre implication : au moment où l'enfant accepte le « non » du père, intervient une séparation dans la relation duelle avec la mère. Cette séparation permet chez l'enfant, selon Lacan, l'apparition du langage (moyen de communication avec les « autres » non maternels) et permet à l'enfant une introduction au social.

Nous verrons dans la suite comment les fonctions maternelle et paternelle (et institutionnelle) sont liées dans les sept cas rencontrés et comment ceci a abouti à un positionnement des enfants face à la Loi et aussi face à la société.

La place de la mère constitue un aspect fondamental qui traverse les sept cas cliniques que nous avons présentés. Nous observons une fonction maternelle difficile à gérer, compliquée à assumer ou parfois réduite à néant : des femmes qui n'arrivent ni à occuper une fonction à laquelle elles sont constamment appelées (au travers de ces enfants), ni à faciliter des conditions nécessaires, à l'extérieur, afin que quelqu'un ou quelque chose puisse assumer cette fonction. Comme résultats du travail, nous avons pointé trois cas de figure par rapport à cette fonction : un premier, celui d'une *absence* de la fonction maternelle, un autre où une recherche des enfants pour une *fonction maternelle valable* a lieu et un troisième où nous trouvons des *mères extrêmes* qui prennent toute la place.

En lien direct avec la notion de la mère suffisamment bonne (cf. supra), Winnicott introduit la notion de « holding » qu'il explique comme suit: « Holding includes especially the physical holding of the infant, which is a form of loving. It is perhaps the only way in which a mother can show the infant her love of it. » (1960, p. 591) et étend ensuite la notion à l'environnement qui entoure l'enfant : « The term « holding » is used here to denote not only the actual physical holding of the infant, but also the total environmental provision (…) » (1960, p. 588). Donc le « holding », c'est l'environnement stable, ferme et capable de porter psychiquement et physiquement l'enfant.

Il s'agit de quelque chose de naturel chez la mère : elle comprend spontanément et par empathie ce qu'il faut à l'enfant, ce qui est bon pour lui. Nous pourrions nous demander ce qui se passe avec les mères que nous avons rencontrées. Pour ces femmes, il y a une vraie difficulté à être un lieu de soutien pour ces enfants et par conséquence une impossibilité d'aller dans le sens de la « mère suffisamment bonne », donc une impossibilité à offrir un « holding » à leurs enfants (un holding dans les deux sens : physique et environnemental). Et c'est justement à cause de cette difficulté maternelle que les enfants, à leur tour, entrent dans une logique d'une recherche, d'un mouvement constant en tant que réponse défensive face à cette place défaillante, incapable de leur proposer ce dont ils ont besoin pour grandir. Et dans ces mouvements, nous trouvons des enfants qui, malgré les énormes difficultés, ont réussi à faire un aménagement, un bricolage avec ce qu'ils avaient en main. Des enfants qui ont dû accepter les défaillances maternelles et s'adapter à leur environnement. Ils le font en bricolant, en inventant, en s'adaptant aux autres et à l'environnement.

Ces enfants ont trouvé la solution, symptomatique ou psychique, d'être reconnu comme enfant travailleur, dans un domaine social qui confère une certaine dignité, car ce travail leur coûte un investissement, leur demande un renoncement, celui par exemple de ne pas être dans l'addiction. Donc nous pourrions dire que la fonction maternelle ou paternelle n'est pas toute à fait absente, car elle doit être partiellement remplie pour qu'ils puissent trouver cette solution du travail à leur mal-être psychique.

En retournant une fois de plus chez Winnicott (1960), nous trouvons le concept du « self » et du « faux-self ». Le self est : « (...) une position théorique d'où proviennent le geste spontané et l'idée personnelle. Le geste spontané est le vrai « self » en action. Seul le vrai « self » peut être créateur et seul le vrai « self » peut être ressenti comme réel » (p. 125-126).

Ce self s'est construit par les interventions de la « mère suffisamment bonne » par rapport à son enfant et par sa capacité à lui proposer des conditions adéquates dans l'environnement. Quand dans l'environnement de l'enfant il y a une menace contre le self, la meilleure défense est l'organisation d'un « faux self ». Le faux self serait construit comme une défense précoce contre la non-reconnaissance de la part de l'autre maternel. Ce faux-self peut être très bien adapté à la société ou être très performant mais il laissera toujours au sujet un sentiment de vide, de néant, de futilité de l'existence. Le faux self donne l'impression à la personne de jouer un rôle, de dissimuler, de faire « comme si ». Nous pouvons penser à María et à son image de fille rangée (avant son changement), à José et à l'image d'être le « bon fils » qui aide à la maison et à Paulina, fille qui colle exactement à l'étiquette de « victime et pas normale » que sa famille lui donne.

Mais nous trouvons aussi des enfants qui vont dans le sens contraire et ne prennent pas le chemin d'une fausse adaptation à son entourage. Des enfants qui utilisent un masque pour cacher leur souffrance, avec des images fortes, violentes ou « hors normes » face aux autres pour se protéger : Juan et le travestisme, Giovanni et « Chucky » et la violence, Xavier dans le rôle de *macho manaba* et ses liaisons avec les gangs.

La place de la fonction paternelle, comme nous l'avons vu auparavant, devient essentielle pour la structuration psychique de l'enfant et pour son introduction dans la société. Place de séparation, de coupure, de structuration, d'appui pour que l'enfant puisse se reconnaître et puisse être reconnu comme membre de l'espèce humaine. La fonction paternelle est constamment demandée par l'enfant : il en a besoin pour se construire, vivre et s'adapter dans la société. Bien que cette fonction puisse être incarnée par d'autres, c'est le père de la réalité qui est le premier appelé à assumer cette fonction. Dans les situations que nous avons rencontrées, les trois positions trouvées étaient : *l'absence, le départ* et *l'annulation* du père.

Les deux premières situations peuvent s'entendre dans une seule logique : celle de l'absence (qu'il soit parti ou qu'il n'ait jamais été là). Quand il n y aucune présence (père, compagnon de la mère, etc.) qui vienne faire une coupure entre la mère et son enfant, ce sont les mères qui essayent d'assumer les deux fonctions et ceci s'avère compliqué pour elle ; la séparation devient plus difficile.

Quand les pères sont là, mais n'arrivent pas à assumer la fonction paternelle, il y a aussi difficulté. Pour eux, il est impossible d'aller du côté du père symbolique et ils restent dans la place du père géniteur. Ces sont des hommes annulés par leurs enfants comme représentants de la loi et de l'organisation sociale.

Dans ces deux situations, existe un risque au un niveau psychique : l'absence de séparation, de coupure, de passage par la castration rend l'introduction de l'enfant dans le monde social difficile. Que se passe-t-il dans ces situations ? Comment les enfants vont-ils réagir ? Face à ces défaillances non seulement de la place des pères, mais aussi de la fonction paternelle, les enfants bricolent. Ils recherchent la fonction absente, perdue ou fragile et essayent de trouver cette fonction paternelle en dehors de la maison, à l'extérieur du foyer. Et c'est justement dans la rue, lieu connu par la grande majorité des enfants rencontrés, qu'ils croient qu'ils vont trouver la chose perdue. Xavier se dirigera vers les gangs, Giovanni suivra les normes du marché et ensuite du Panita, Vanessa trouvera à la décharge les repères, non seulement du travail mais aussi personnels et sociaux, et Juan et José essayeront eux-mêmes de créer les normes et règles à suivre, en restant ainsi maîtres de la fonction paternelle recherchée.

Xavier, une fois son père décédé, essaye de chercher ses repères paternels dans des lieux en référence avec son père : les bus, la place de l'homme à la maison et la place de *macho manaba* face aux femmes. Ces références paternelles sont plus en rapport avec la façon d'« être un homme » et les références sur la « façon dont le monde fonctionne à l'extérieur et la manière de se positionner face aux interdits », l'adolescent les cherche dans d'autres espaces : les gangs, à savoir des groupes avec toute une organisation interne (détaillée à chaque séance par Xavier), structurés, avec des normes, règles et lois serrées et strictes, des hiérarchies marquées et qui donnent aux membres une sensation de soutien et de protection : la fonction paternelle parfaite, mais… hors la loi.

José, Giovanni et María ont dû apprendre à gérer une situation compliquée : ils ont un père qui n'assume pas sa fonction paternelle et une mère absente ou défaillante qui ne sait pas soutenir la situation. José vit avec l'homme qui est son père, parle avec lui et est témoin de son addiction à l'alcool, mais juste ça sans plus. L'enfant a compris que l'homme avec qui il vit ne peut pas lui donner ce dont il a besoin (il me le fait savoir en séance en me disant que son père ne pouvait pas venir au rendez-vous et qu'il suggérait que ce soit moi qui me mobilise vers lui) et donc il se dirige vers d'autres chemins : il décide de se construire et de se mettre lui-même ses propres règles. Alors José devient maître de des journées, de ses horaires et de ses activités : un enfant de 11 ans qui s'invente ses propres lois mais la question se pose de savoir s'il se construit aussi ses propres limites.

Giovanni, lui, en suivant la même logique que José est allé voir ailleurs ce qu'il n'a pas trouvé chez son père. Chez lui, la fonction normative a été trouvée d'abord au marché de Tarqui et au Panita. Ces deux lieux ont constitué des espaces de soutien et des repères pour l'enfant. Le marché a ses règles et normes internes où Giovanni non seulement a su s'adapter mais aussi s'inventer « Chucky » pour se soutenir en usant d'agressivité face a l'autre. Au Panita, au contraire, le voile du Chucky est tombé (au moins face aux médiatrices) pour montrer une autre face et ainsi trouver un espace où se soutenir. Giovanni est alors allé chercher dans des organisations au cadre précis l'appui pour se construire et ainsi se développer en dehors de la maison.

La situation de María nous amène aux liens de violence, les seuls que connaisse la fille. Va-t-elle pouvoir se construire sans une fonction paternelle qui puisse la soutenir et sans une fonction maternelle maternante ? Il est difficile de le faire dans ces conditions. María a d'abord trouvé un soutien au Panita, mais ceci a fonctionné jusqu'à son adolescence et, ensuite, avec les changements de son corps et de ses repères, des questionnements au Panita et par rapport à la fonction paternelle se sont faits jour. María essaye de s'en sortir à travers les autres, ses amies, mais en sachant que ses amitiés sont dangereuses (une autre recherche du père ?).

Chez Vanessa et Paulina, les repères des normes se trouvent dans deux lieux spécifiques : du côté des femmes (essentiellement chez la mère mais en élargissant au reste des femmes) et dans le groupe de la communauté ou la famille. Pour Vanessa, c'est le groupe qui donne les normes, les règles et qui décide des lois de fonctionnement ; c'est face au groupe que les membres doivent se justifier. La fonction paternelle, dans le cas de Vanessa, se trouve dans le groupal et le féminin et apparemment ceci se tient sauf dans certains cas. Les suicides peuvent peut-être venir dénoncer qu'il a quelque chose (du côté masculin) qui ne tient pas comme on le croit. Est-ce peut-être un appel en raison d'une fonction paternelle trop dispersée que les hommes n'arrivent pas à assumer face à leur famille ni à la communauté ? Pour Paulina, c'est la famille maternelle qui assume la fonction du père. Cette famille qui l'accueille, lui donne la place de « victime », la protège mais essaye d'éloigner la fille du père de la réalité en le dévalorisant. Pour l'enfant c'est la fonction maternelle (assumé par sa

famille) qui la soutient mais elle pense à son père et essaye de le reconstruire dans sa tête et dans ses souvenirs.

Juan, face à la place que sa mère lui assigne, comme objet de vente et de gains économiques, et face au manque d'une fonction paternelle qui viendrait non seulement le séparer de cette mère nocive mais aussi à l'aider à se construire, il invente. Juan se trouve une place lui-même : celle de « l'enfant-travesti », l'enfant différent, qui fait la loi, qui décide, pour qui il n y a pas des normes ou règles à suivre… Il est « hors normes » des autres et suit uniquement ses propres lois à lui. Incapable de tisser des liens avec les autres (car il n'a jamais eu un vrai repère maternel ou paternel), Juan se sait seul et apprend à se débrouiller dans une des ambiances les plus difficiles et les plus dangereuses de la ville. Juan survit et poursuit des objectifs clairs : changer son corps, s'éloigner de sa mère. Il a compris que cette femme ne pourra pas être une mère pour lui, mais se pose-t-il des questions sur le père ?

Les institutions sociales qui travaillent autour de la thématique du travail des enfants prennent aussi une place très particulière par rapport à ces fonctions: place de guide, place de recherche du bien-être de l'enfant, place de protection, place de savoir pour l'autre. Et dans la relation directe entre les intervenants et les enfants et leurs familles, ces places jouent un rôle très important pour le déroulement du travail et la réussite des objectifs. Mais au cours de leur cheminement en vue d'éduquer et de guider, les intervenants trouvent des enfants de chair et d'os, des enfants de la réalité et non ceux imaginés par les institutions. Des enfants qui regardent, écoutent, voient, perçoivent jusqu'au moindre geste des intervenants. Nous voyons alors que les intervenants et les institutions prennent une place réelle, quotidienne et aussi symbolique dans la vie de ces enfants.

Au travers des sept rencontres, trois places ont été repérées : l'institution comme *place de soutien*, l'institution comme *essayant d'assumer une fonction paternelle ou maternelle* et l'institution comme *appui-contact avec le social*.

Ces places deviennent extrêmement intéressantes dans la situation où se trouvent les enfants. Nous avons découvert des enfants seuls, sans soutien affectif, avec des fonctions paternelle et maternelle défaillantes. Le fait de pouvoir trouver dans l'institution un espace qui puisse proposer un soutien réel et un accompagnement peut être un élément très important pour les enfants et les familles. Qu'elles puissent être un espace de lien entre la société et le groupe des enfants est nécessaire aussi. Sur base des liens tissés avec les intervenants, que ceux-ci puissent nouer un vrai contact entre les familles, les enfants et la communauté est un travail fondamental.

Néanmoins, il est nécessaire de pouvoir expliciter et encadrer d'une façon claire et concise la place de l'éducatif dans le travail institutionnel. Comme nous l'avons vu au Chapitre V, faute d'un cadre clair, des risques importants se présentent lorsque cette place n'est pas clarifiée : la confusion, le danger que la séduction émerge dans le travail éducatif et la tentative d'occuper une fonction non adéquate engendre une réponse négative chez l'enfant, non seulement par rapport à cette place, mais aussi par rapport à tout le travail institutionnel.

Essayer d'« infantiliser » les parents, ou les considérer comme incapables d'accéder aux fonctions parentales peut avoir comme résultat que des institutions (intervenants) tentent de prendre cette place, avec la conséquence, dans certains cas, d'un grand échec : l'enfant non seulement s'éloigne de l'intervenant mais aussi de tout le processus institutionnel.

Nous avons rencontré des mères avec une énorme difficulté à prendre cette place de « soins et manque » (la mère suffisamment bonne winnicottienne), des pères soit absents soit « hors place », incapables « d'énoncer et d'humaniser la loi » (le Nom du Père selon Lacan) et des institutions essayant de prendre des rôles qui ne devraient pas être les leurs et en même

temps qui infantilisent les parents. Lors de nos rencontres nous avons trouvé des enfants qui, depuis leur tout jeune âge ou depuis un certain temps, voient une telle déficience dans leur famille et ne trouvent pas d'interlocuteurs valables pour les accompagner dans leur parcours, qu'ils ne trouvent pas non plus de repères sur lesquels s'appuyer dans leur introduction dans la société. Les enfants entrent alors dans une logique de recherche : ils recherchent « dehors » ce qu'ils n'ont pas trouvé « dedans ». Une recherche de holding, de soutien, de séparation, de coupure, de castration : une recherche en vue de leur structuration psychique. Recherche de ce qu'ils n'ont pas (des lois), une nécessité vitale pour se construire et s'introduire à la culture. Et dans ce mouvement, nous observons deux résultats : soit les enfants retrouvent des lieux de référence, des lois, « externes » à la maison : gangs, groupes d'amis, communautés, soit les enfants essayent d'incarner eux-mêmes la loi, en suivant leurs propres normes et en rejetant les lois externes. Ces sont des enfants qui bricolent, qui inventent et qui sont incapables de reconnaître la loi des autres, de la société mais uniquement les lois à eux, à leur façon, à leur convenance.

Quelle place vient prendre le travail des enfants dans ce tableau ? Est-ce que le travail représente quelque chose ou est-ce une simple activité de soutien économique qui pourra être supprimée une fois les conditions de vie accomplies ? Nous allons essayer de proposer un regard sur le travail des enfants sous un autre angle, davantage lié aux liens affectifs, au soutien et à la construction psychique.

## *Place du travail*

Comme nous l'avons vu dans les pages précédentes, les rencontres avec les enfants, les familles et les intervenants en Équateur nous ont montré des enfants abandonnés psychiquement, des parents (père et mère) absents ou défaillants et des intervenants parfois perdus dans leur position institutionnelle et relationnelle avec les enfants et leurs familles. C'est-à-dire des situations très compliquées à gérer, mais qui, malgré toutes les conditions adverses, tiennent le coup. Malgré les grandes difficultés qui les entourent, nous trouvons des enfants qui essayent, tous les jours, de continuer à vivre. Comment est-ce possible ?

Nous découvrons que la résilience est forte chez ces enfants. Boris Cyrulnik (1999) décrit ainsi la résilience : « la capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative » (p. 10). Et il fait un lien entre les forces psychiques de l'enfant et l'ambiance externe qui peut le soutenir dans ce processus. Il parle d'un espace tiers où se tricote la résilience : « Elle n'est pas à chercher seulement à l'intérieur de la personne, ni dans son entourage, mais entre les deux, parce qu'elle noue sans cesse un devenir intime avec le devenir social. » (1999, p. 206). Guedeney (2002) parle d'un élément nécessaire pour que la résilience puisse apparaître : « l'existence d'un lien d'attachement, d'une base sûre, qui assure un certain rapport avec la réalité (…) » (p. 14). Nous avons vu que ces enfants, dans la plupart des cas, n'ont pas de liens à l'intérieur de la maison qui puissent leur servir de soutien et qu'ils vont donc dehors pour essayer de trouver des soutiens externes. Les enfants ont trouvé des appuis extérieurs qui leur ont servi de base pour se construire et poursuivre leur vie. En lien direct avec la résilience, nous trouvons que les activités quotidiennes que font les enfants qui travaillent non seulement prennent une place dans leur réalité économique, mais ont aussi une place symbolique importante dans leur vie psychique.

Pour Xavier, par exemple, le travail comme récepteur d'argent dans le bus était une façon de se rapprocher du père mort, d'assumer le rôle du père dans la famille comme soutien économique (avec son salaire) et de contrôle (sur ses sœurs et sa mère). C'est-à-dire que

l'adolescent essayait, à travers cette activité, de faire le deuil de son père en reproduisant ses activités et en occupant ses positions. Et c'est peut-être justement ça qui l'empêchait de faire le pas complet envers les gangs, bien qu'à la fin il ait apparemment fait le choix de cette voie.

Et en suivant la même logique, c'est-à-dire se rapprocher du père, José utilisait son lieu de travail comme espace où tisser des liens avec son père. Les moments que l'enfant passait au marché était ceux où il pouvait profiter de sa présence, essayer de le connaître et parler avec lui. A la maison, son père était ivre ou absent et José avait compris que son travail non seulement le mettait en contact direct avec son père mais lui permettait aussi d'être proche de lui et de, peut-être, nouer un lien avec lui. Le travail, en même temps, représentait pour José un lieu de liberté et d'indépendance : il déambulait partout dans le marché sans aucune restriction. Il était devenu, comme nous l'avons déjà dit, le maître de ses journées.

Pour Vanessa, au contraire, son travail impliquait plusieurs composantes à la fois : soutien économique, échanges sociaux et tissage de liens avec sa famille. Elle avait grandi à la décharge, ses amies étaient aussi ses collègues, elle était tombée amoureuse là-bas et elle amenait ses filles au travail avec elle (avant la loi qui interdisait l'entrée des lieux aux mineurs). C'est-à-dire que pour elle la décharge dépassait la place d'un simple lieu de travail (que l'on pourrait éventuellement changer) mais était devenue une partie de son existence, de ses relations affectives, amoureuses et sociales. En même temps cette décharge revenait à Vanessa par héritage de sa famille : c'étaient ses arrière-grands-parents qui avaient commencé ce métier et ensuite ils l'ont passé à leurs enfants et ces derniers ont fait de même avec leurs petits-enfants. Le travail alors était aussi un héritage intergénérationnel, un don d'une génération à une autre.

Il y a eu pour Giovanni une transition entre le marché et le Centre Panita qui a modifié la place que le travail avait pour lui. Son travail sur le marché de Tarqui lui permettait de se trouver dans un endroit cadré, où il y a avait des lois, des normes et des règles définis. Son lieu de travail, malgré la violence et le danger qui l'entouraient, le soutenait et lui avait permis de créer Chucky pour se protéger, se faire connaître et essayer d'entrer en contact avec les autres (d'une façon très particulière, mais contact quand même). Une fois que l'institution est arrivée dans sa vie et que Giovanni a été poussé à abandonner son travail (ainsi que le soutien et le cadre qu'il lui l'offrait), il est passé d'un lieu cadré (le marché) à un autre lieu avec des normes et règles (le Panita). Mais dans ce mouvement, il y a eu une différence : au Panita il a permis aux médiatrices de connaître une face de lui (« c'est un enfant doux », disaient-elles) qu'il cachait au marché. En tout cas, pour le reste des gens, il est resté Chucky, recherchant le respect et envoyant un message de violence et de peur qui peut-être lui servait de défense face aux autres.

Bien que Juan soit entré dans le monde du travail par sa mère, l'enfant ne le voyait pas comme une activité héritée ou qui avait été source de liens avec elle, tout au contraire, le travail le positionnait envers elle comme un objet de profit économique. Au moment où il a commencé à couper le lien de dépendance envers sa mère, le travail a pris une nouvelle facette pour Juan et a été considéré comme pouvant être une voie pour se libérer et pour trouver son indépendance. Le travail permettait donc à Juan d'être autonome, de s'autoriser à décider pour lui et de rêver au futur. Les institutions sociales, en voulant le « bien-être » de l'enfant, aspiraient à le séparer de son travail - chose qu'il refusait constamment - mais sans lui proposer un autre soutien psychique et sans options valables pour l'enfant. Pour lui la scolarisation et les aides économiques à sa mère n'avaient aucun sens et aucun poids susceptibles de le pousser à laisser du côté son travail, malgré le caractère dangereux et nocif pour l'enfant.

Pour María, le travail était un espace où elle pouvait tisser des liens avec ses parents : elle travaillait avec eux et ceci lui permettait d'être en contact quotidien avec les membres de sa famille. L'ambiance de la maison était un prolongement de l'ambiance du terminal de bus : violent, agressif, débordant. Quand elle a commencé à assister au Panita, elle n'a pas laissé de côté ces activités de travail, malgré l'influence et l'insistance des médiatrices. María tenait à ce travail malgré que les conditions ne fussent pas les plus adéquates pour un enfant : violence et danger. C'est justement au moment où elle est entrée dans l'adolescence (étape de questionnement, confusion, changement) que les choses ont commencé à changer mais, à ce moment-là, aucun lieu ne représentait un soutien pour elle : ni le marché ni le Panita. C'était comme s'ils avaient perdu leur poids et leur importance (leur raison d'être ?) face à ces inconsistances dans le discours et face à la réalité.

Dans le cas de Paulina, nous n'avons pas pu voir de manière claire la place que le travail a pris pour elle car, comme nous l'avons dit précédemment, sa situation était très particulière, plus figée dans son extrême pauvreté et dans la place de victime qu'axée sur le travail des enfants. Cependant la seule information que nous avions eue de son travail au marché était qu'elle le faisait aux côtés de sa mère. Nous pourrions dire alors que dans cette activité la mère et la fille étaient, une fois de plus, proches l'une de l'autre sans qu'il y ait un tiers possible qui fasse séparation (suivant la même dynamique qu'elles ont maintenue jusqu'à notre rencontre).

Lieu de tissage de liens, d'héritage intergénérationnel, d'espace de rencontres avec les parents, de soutien psychique, d'espace d'indépendance et croissance… le travail peut prendre, pour les enfants, comme nous pouvons l'apercevoir à travers les cas cliniques, diverses formes selon chaque situation. Cependant, au-delà de la place que l'activité prend au niveau de la singularité de chaque enfant, dans sa subjectivité et ses liens avec les autres, il ne faut pas oublier que le travail des enfants est interdit selon des règlements internationaux acceptés par une grande majorité des pays du monde. Sur base de ces lois, un nombre important d'institutions privées, publiques, nationales et internationales ont comme ligne de travail « l'éradication du travail des enfants ». Leur travail, comme nous l'avons déjà vu, suit une logique orientée plus du côté du socio-éducatif (avec des variables, selon chaque cas, dans la méthodologie utilisé sur le terrain), visant la réinsertion scolaire et l'éloignement des enfants des rues et lieux de travail. Les efforts de ces organisations sont grands et les résultats obtenus ne répondent pas aux attentes. Pourquoi ? Nous avons été témoins de l'accrochage de certains enfants à leur travail (Juan, José, Vanessa, Xavier, entre autres), malgré l'intervention directe des institutions. Pourquoi ?

Nous somme convaincue de l'importance du travail des institutions socio-éducatives (Centres Panitas et DYA) et nous reconnaissons l'inventivité de leurs méthodologies, la difficulté de leur travail sur le terrain et la fragilité les liens qu'elles peuvent tisser avec leurs populations. Mais ne sont-elles pas en train de délaisser une partie importante de la problématique ? Est-ce que, en se centrant dans les aspects sociaux, économiques et éducatifs, elles ne sont pas en train de négliger la force de la vie psychique, des dynamiques familiales, des phénomènes psychologiques ? Dans notre expérience pendant ces quatre ans, nous avons découvert que nous sommes le seul projet qui travaille sur le plan psychologique avec les enfants qui travaillent et leurs familles en Équateur et l'un des rares au niveau latino-américain. Comment expliquer cela ? Si nous voyons l'importance que prend le travail pour les enfants et leurs familles, n'oublions pas que les liens avec leurs parents, les liens avec les autres, la place de reconnaissance dans leur communauté trouvent, en quelque sorte, un appui dans « ce travail » qui est tant combattu par les autres…

Nous pensons qu'il est essentiel d'ouvrir une voie vers la reconnaissance de la place qui prend le travail pour ces enfants et ces familles avant d'initier un travail « d'éradication », sans tenir compte des conséquences de cette éradication. Le refus de certains enfants de suspendre définitivement leurs activités de travail au nom de leur « bien-être » est un signe que les institutions ne doivent pas laisser de côté. Pour nous, c'est plus qu'un signe, c'est un message qu'ils font passer : message de ce que la place que ces activités ont dans leur vie est tellement importante qu'ils ne peuvent pas les laisser tomber. Ne courons-nous pas le risque, dans notre tentative d'éradiquer le travail des enfants, de détruire des constructions ou soutiens psychiques importants chez des enfants et des familles ? Ces enfants et familles n'ont-ils pas besoin de ces processus pour trouver un certain équilibre dans les ambiances difficiles où ils se développent ? Qu'est ce qu'il leur reste pour se soutenir si nous enlevons le travail *sans proposer auparavant d'autres alternatives* comme soutien ? Il faut faire très attention et ne pas être tenté « d'éloigner définitivement » l'enfant de son travail, sans qu'auparavant il ait pu trouver un élément qui puisse venir le remplacer dans la place psychique qu'il occupe dans sa vie. B. Cyrulnik nous prévient de ceci : « Si vraiment nous voulons soutenir ces enfants blessés, il faut les rendre actifs et non pas les gaver. Ce n'est pas en donnant plus qu'on pourra les aider mais, bien au contraire, en leur demandant plus qu'on les renforcera » (1999, p.48).

La reconnaissance de l'importance de la place que prend le travail chez certains enfants ne veut pas dire qu'il faut absolument accepter la poursuite du travail, encore moins si ceci se passe dans des conditions inhumaines ou nocives pour l'enfant. Non ! Ce que nous proposons, c'est l'ouverture d'un chemin tiers qui puisse venir proposer une position « autre » qui ne soit pas du côté de « l'éradication totale » ni du côté de la « continuation à tout prix » du travail. Il nous a fallu quatre ans et tout un développement du travail intégré (intervenants-psychologues) pour nous rendre compte que la réponse ne consistait pas à céder l'un ou l'autre, mais à trouver une solution **tierce**, qui a pris forme spontanément, presque sans que nous nous en rendions compte dans les dispositifs psychologiques. Nous proposons de transposer la notion d'espace transitionnel winnicottienne dans notre travail avec les institutions socio-éducatives et ceci pour voir si le travail que nous avions construit ensemble a comme résultat non seulement que la place que le travail psychologique vient prendre dans la dynamique institutionnelle se situe du côté du transitionnel, place « autre », place de « tiers », mais aussi que les divers dispositifs cliniques que nous avons construits fonctionnent aussi dans cette même logique.

Et c'est justement en faisant le pari de ces aires transitionnelles que nous croyons qu'il y a moyen de pouvoir travailler la place qu'a le travail, chez chaque enfant et dans chaque famille, avant d'initier un travail d'intervention socio-éducatif visant l'éradication du travail. Nous croyons en l'importance de l'écoute et de l'accompagnement, en utilisant ces espaces, pour pouvoir trouver de nouveaux soutiens et constructions psychiques chez ces enfants et familles avant de leur enlever le préexistant (le travail) pour ne pas les laisser sans appui et démunis physiquement et affectivement.

Nous verrons dans la suite la place de ces espaces tiers-transitionnels, que nous appelons « dispositifs psychologiques », lors du travail clinique des sept situations que nous avons présentées.

## *Un espace tiers*

> Ces espaces, tout comme les espaces transitionnels, s'appuient sur des dispositifs qui permettent de les faire exister hors de l'espace social habituel (Hert, 1999, p. 96).

Nous voyons ces espaces de rencontre, espaces tiers - dispositifs psychologiques -, dont nous avons parlé au Chapitre VI, comme des aires transitionnelles, des lieux qui ne se trouvent pas dans la vie quotidienne des enfants et des familles (dedans) mais qui ne font pas partie de leur vie institutionnelle (dehors), ce sont des espaces « autres ». Philippe Hert, en parlant des dispositifs de base winnicottienne, explique les divers phénomènes qui y sont impliqués :

> L'espace transitionnel, c'est l'espace du père, c'est-à-dire de celui qui permet à l'enfant de sortir de la relation fusionnelle avec sa mère. Il permet d'expérimenter la séparation de soi et de l'autre et d'inventer des solutions qui permettent de surmonter les difficultés de cette expérience. Il s'agit d'un espace intermédiaire, entre la proximité de la relation à la mère et l'ouverture au monde. Cet espace est également un espace de jeu par excellence. Il confère une liberté d'action, sans pour autant donner une gravité sans appel à ses gestes, ses essais et expériences. Winnicott nous explique en effet que pour le petit enfant, le jeu est une façon d'expérimenter l'absence de sa mère et d'explorer ce qui lui est autre en dehors de sa mère. Le jeu ouvre sur un échange avec le monde, il représente un *espace* potentiel. Cet espace est également l'espace de l'illusion : il se crée dans cet entre-deux, entre la mère présente/absente et le monde social à l'aide du jeu. Cette mise en œuvre de l'imaginaire n'est pas pour autant un jeu de dupes : cette activité consiste autant à créer (ou recréer) ce qui est absent que de prendre en compte la réalité (1999, p. 95).

Notre place, alors, en relation directe avec ces dispositifs psychologiques, est aussi une place particulière dans la dynamique institutionnelle. Place ni dedans ni dehors, place ni externe ni interne, mais place qui nous permet de proposer, d'écouter et d'intervenir dans des moments spécifiques et importants. Une position de tiers, difficile et compliquée, mais en même temps assez large qui nous permet d'accompagner les autres dans des processus internes vitaux.

Mais qu'est ce que ces espaces représentent pour ces enfants, ces familles et ces intervenants ? Quelle usage ont-t-ils donné à ces espaces ? Dans les sept situations que nous avons présentées, quelle est la place que les dispositifs de travail psychologique ont prise ?

Dans la situation de Xavier, trois espaces spécifiques sont intervenus : l'ETI, l'ETA et l'ETF. A travers son travail psychologique individuel, l'adolescent a pu énoncer la mort de son père et initier le deuil et, en relation directe avec ceci, d'autres thématiques comme les gangs et sa position face aux femmes sont apparues. Dans l'ETA, les médiatrices ont pu élaborer ces difficultés pour gérer une situation entre Pedro et Xavier et trouver une réponse pour intervenir dans le problème. A l'ETF, la mère de Xavier a pu faire face à ses peurs (les gangs) en voyant et en parlant avec Pedro.

Pour José, l'ETI a proposé un espace pour que l'enfant puisse l'utiliser quand il voudrait. Pour l'enfant, son travail individuel lui a permis d'énoncer ses questions par rapport aux fonctions paternelle et maternelle et à la façon de se positionner face à ses manques. L'ETA a dénoncé la place de l'enfant dans l'institutionnel : place d'objet de soins, d'objet à amener chez la psychologue. Ceci nous a permis d'élaborer avec la promotrice non seulement la façon de travailler entre « deux » mais aussi l'importance de prendre en compte l'avis des enfants et des familles.

Chez Vanessa, l'ETA et l'ETP nous ont permis de nous rapprocher du travail avec les intervenants et, grâce à eux, de prendre un contact direct avec la population. Ce contact nous a appris l'énorme importance de connaître les groupes, dans leur espaces, dans leur lieux de travail, chez eux si c'est nécessaire, pour tisser des liens de transfert qui nous permettront de continuer un travail. L'ETI a été utilisé par Vanessa comme un espace d'élaboration de son deuil pour son frère, de quête d'autres réponses que les explications magiques et ésotériques et d'éclairage de ses doutes et de ses responsabilités face aux autres.

Dans le cas de Giovanni un seul dispositif a été utilisé, l'ETI, où il a fait un travail en référence à sa mère, à son père et à sa position de fils vis-à-vis d'eux. Chez Giovanni un détail très particulier est apparu : il entrait dans l'espace psychologique en essayant de « garder la place » de sa mère, en suivant la logique selon laquelle cet espace était « ce dont sa mère avait besoin ». La mère de Giovanni n'est jamais venue aux séances mais l'enfant a pu, à travers son travail, parler d'elle et montrer une image de fils, se détachant de celle de Chucky. Nous pourrions dire que pour lui, cette espace lui a permis de montrer une face différente de celle qu'il présentait aux autres et aussi de pouvoir parler de sa position de fils envers sa mère et le maternel.

Chez Juan, l'ETI, l'ETA et l'ETIN ont joué un rôle important dans le processus de travail. L'ETI a permis à l'enfant de transmettre ses idées pour le futur et aussi de revendiquer sa place de Michelle-Katherine. Mais, en même temps, cet espace lui a aussi permis de se rendre compte qu'il y a des limites (des lois) qui sont hors de lui, hors des autres et auxquelles nous tous sommes soumis. L'ETA et l'ETIN ont servi dans le travail avec des intervenants des autres organismes et ont permis à Juan de passer de la place de l'enfant travesti (objet institutionnel-objet de soins) à la place de Juan en tant que sujet.

Pour María, ses parents et les médiatrices, les espaces psychologiques ont aidé à mobiliser certains des questionnements de Maria : le changement de petite fille à adolescente et l'acceptation de ce changement par les médiatrices et les parents, les défaillances des fonctions paternelle et maternelle face à leur fille, la contradiction dans les discours de l'institution et la réalité à la maison, malgré tout le travail éducatif fait par l'institution avec la fille, ses frères et ses parents, le questionnement de la médiatrice par rapport au discours institutionnel et à son efficacité, entre autres. Ces thématiques ont été travaillées dans des espaces de l'ETI, ETA et ETF.

La situation de Paulina a fait fonctionner deux dispositifs cliniques: l'ETI et l'ETA. L'ETI a permis à l'enfant de pouvoir bouger d'une place d'objet (victime, exclue) à une place de sujet, avec ses responsabilités et en laissant un espace entre elle et les autres (sa mère et famille maternelle) qui lui a permis de se construire d'une façon différente : plus active et plus autonome. L'ETA nous a aidée, comme avec José, à pouvoir passer quelque peu d'un travail institutionnel dirigé vers une logique de l'objectal et de l'assistance à une logique de l'accompagnement et du subjectif.

Les dispositifs cliniques que nous proposons viennent donc prendre une place de tiers. Tiers de quoi ? Entre quoi ? Entre qui ? Entre l'institution et la famille, entre les parents et les enfants, entre les enfants et les intervenants. Des espaces qui ont pris (comme nous venons de le voir) des places différentes selon chaque cas et chaque personne. Un espace recherché par Giovanni pour sa mère absente. Pour Xavier, un espace pour faire le deuil de son père et comprendre son lien avec les gangs. Pour Paulina, un espace pour quitter le lieu de victime pour retrouver une place différente. Pour Vanessa, un espace pour parler de sa culpabilité envers son frère et l'élaborer à travers ses croyances culturelles. Pour José, un espace pour l'accompagner dans la recherche d'une fonction paternelle valable pour lui. Pour Juan, un espace pour revendiquer son identité sexuelle et sa recherche d'acceptation et d'amour. Pour María, un espace pour parler de la différence des discours entre l'institution et sa maison et pour l'acceptation de son changement interne et externe par elle et par les autres.

Le travail fait par les parents et les intervenants, dans chaque situation, a été aussi fondamental. Des parents à la recherche de réponses au questionnement par rapport aux changements de ces enfants, de la place à prendre face a eux, de la façon de se positionner et d'assumer une fonction paternelle ou maternelle valable, etc. Des intervenants questionnant les discours internes institutionnels, en se démarquant du registre orienté nettement vers

l'assistance, découvrant les parents sous un autre regard, pas celui du côté de l'éducatif mais en écoutant ce que ces parents avaient à dire. Tout ceci a fait partie de l'ensemble des dispositifs cliniques: espaces d'élaboration intra et intersubjectifs.

Ces dispositifs de travail psychologique se sont montrés comme des lieux de revendication, d'élaboration, de compréhension, d'approche et de connaissance de l'autre, de séparation, de questionnement, de surprise, de découverte…, espaces utilisés selon les besoins et les nécessités de chaque cas. Des espace tiers, « entre-deux », ni dehors ni dedans, des lieux avec une possibilité de travailler ce qui se passe dehors et dedans sans être là, des lieux transitionnels, qui servent justement pour un moment de transition, de passage, d'un positionnement différent face à soi-même, aux autres, à la société. Lieux pour travailler l'enfance, pour que les parents puissent voir leurs enfants comme des enfants et leur enlever les autres poids (places) où ils les ont mis (place de soutien psychique, affectif et économique pour eux) en comprenant non seulement les liens qu'ils ont tissé avec leurs enfants mais aussi les types de lien qu'ils ont tissés avec leur propres parents. Lieu pour que ces enfants, enfants de la rue, enfants qui travaillent, puissent se placer comme « enfants » et se démarquer des autres lieux où ils sont mis par leurs parents, par les institutions, par les autres. Lieu aussi où la résilience de ces enfants est reconnue et soutenue. Lieu de subjectivation, où l'écoute et l'accompagnement font le pari de créer un soutien intérieur chez ces enfants, pour qu'ils puissent eux-mêmes se construire ou plutôt se reconstruire, alors qu'ils sont entourés d'un environnement défaillant qui ne peut pas les soutenir ou les aider à se développer.

Oui, dans les rencontres que nous avons eues, nous avons trouvé en surface des enfants violents, difficiles, perdus dans leurs rôles et seuls, mais en nous donnant un temps pour qu'une vraie rencontre puisse avoir lieu avec chacun d'eux, une autre réalité s'est dévoilée à nous. Des enfants fragiles, souffrant, perdus, à la recherche de leurs parents (réels, imaginaires et symboliques, selon chaque cas) se sont présentés à nous. Et n'oublions pas… des enfants avant tout.

## 4. En Conclusion

Dans le chapitres V, nous avons envisagé les rapports possibles entre l'éducation et la pédagogie d'une part et la psychanalyse d'autre part et, dans le chapitre VI, nous avons présenté les dispositifs de travail psychologique et l'impact que ceux-ci ont eu dans le travail réalisé. C'est dans le chapitre VII que le lecteur se trouve au centre même de notre travail clinique qu'il découvre à travers les situations présentées.

La clinique psychanalytique est notamment présentée à travers des rencontres avec les enfants et leurs familles. Mais elle se retrouve aussi, au travers de nos analyses, dans l'éthique particulière qui s'appuie sur le transfert et qui se traduit par des aspects comme le non-savoir, l'écoute, l'accompagnement, l'outil cognitif, les langues, le secret professionnel, entre autres. Nous avions déjà traité ces aspects dans les chapitres précédents, mais c'est dans cette partie qu'on peut mettre en évidence, à travers la lecture de chaque cas, la pertinence et la nécessité de sa mise en place.

Les sept situations cliniques présentées ici nous servent de base à nos analyses. C'est à travers elles que nous recherchons les réponses à nos questions initiales et essayons de valider ou non nos hypothèses. Les rencontres avec Xavier, Juan, Vanessa, Paulina, María, Giovanni et José viendront nous montrer, malheureusement, une réalité différente de celle des lois, règlements ou discours concernant les droits.

Notre première analyse se centre sur les *liens affectifs*, liens construits entre l'enfant et ses parents (mère et père) et les dynamiques qui prennent place à l'intérieur des familles sur base de ces liens. S'il fallait trouver un point commun à tous les cas rencontrés (sans que ceci nie la nécessité de travailler chaque cas dans sa particularité) pour pouvoir essayer de donner un sens à notre recherche, nous prendrions un élément qui se répète systématiquement dans chaque cas (avec ses nuances et se particularités bien sûr) *: la défaillance*.

Nous avons trouvé des mères défaillantes, incapables de soutenir leurs enfants (dans certains cas, c'était l'enfant qui soutenait la mère, comme par exemple Xavier, Paulina et Giovanni), d'autres sans aucun repère qui leur permettrait d'assumer une position maternelle (comme la mère de Juan), d'autres qui se sentaient perdues ou incapables de faire face à leurs enfants (comme la mère de María et José) et dans un autre cas, à l'opposé (avec d'autres conséquences) la mère (le maternel) était si présente qu'il n y avait plus de place pour un tiers (le père), laissant sa fille dans une situation duelle dangereuse.

Défaillance aussi au niveau des pères qui assument un rôle de « ne pas être suffisamment présent » dans la vie de ces enfants, sans être totalement absent, sauf, dans certains cas, où l'absence était réelle comme chez Juan et Paulina. Rôle ambivalent, peu clair, qui ne permet pas à ces hommes de prendre une place de tiers valable dans la relation mère-enfant et ne peuvent assumer la fonction de séparation, de coupure dont ces enfants ont besoin.

Donc, nous nous trouvons face à des enfants dont la réalité familiale est très particulière : des mères qui ne peuvent assumer leur rôle maternant et qui en même temps ne laissent aucune place au « père » (elles ne viennent pas valider, ni à travers leurs actes ni à travers leurs mots, une possible place du père) et des pères qui ne sont pas validés par la mère de ces enfants et qui n'ont pas non plus d'élan pour essayer d'assumer cette fonction qui est la leur. C'est-à-dire que, dans ces cas-ci, pouvoir imaginer chez ces enfants une introduction au social, à la culture, soutenue et appuyée par leur structure familiale, n'est pas vraiment imaginable. Que se passe-t-il chez ces enfants quant à la *structuration de la Loi.* Comment peuvent-ils vivre cette séparation du maternel, l'introduction à la culture et la nécessité d'accepter cette Loi, pour pouvoir ensuite respecter les autres lois liées à la culture ?

Nous croyons que, pour ces enfants, ce passage est très compliqué. Leur structure familiale n'autorise pas qu'à cet égard quelque chose puisse se mettre en place chez eux. Les liens sont tellement fragiles, douloureux et parfois même nocifs, que le fait d'imaginer que le processus de séparation de la mère et l'introduction au social puissent se faire de la manière attendue n'est pas possible : la condition élémentaire nécessaire est absente. Donc, si tout ce processus de reconnaissance première de la Loi ne prend pas place, comment se positionnent ces enfants face à la culture, à l'interdit, aux normes et aux règles de la société ? Les enfants, comme nous l'avons déjà vu à travers les récits des cas et les analyses qui ont suivi, *bricolent*. Ils utilisent la résilience, le faux-self, ils utilisent des éléments qui se trouvent autour d'eux pour s'en servir et essayer de s'auto-construire et de survivre à travers eux, malgré l'ambiance qui les entoure, malgré les défaillances rencontrées.

C'est justement à ce moment que nous avons trouvé *un sens particulier* aux divers travaux que les enfants exerçaient. Pour Xavier, son travail lui permet de s'approcher de son père mort (et donc de faire le deuil) et implique en même temps un mouvement vers sa recherche d'identification ; pour José, le marché lui permet d'être avec son père et d'avoir aussi une liberté (de prendre une certaine distance de celui-ci ?) impensable dans d'autres circonstances ; chez Vanessa le travail est son lien avec sa famille, sa communauté et fait partie de son identité et de sa vie personnelle et sociale, c'est un héritage intergénérationnel qui est repris avec fierté. Le travail permet à Giovanni de s'échapper d'une réalité familiale

douloureuse et de se construire une identité qui lui permette d'être respecté et redouté par les autres ; Juan utilise son travail pour se réaffirmer dans ces choix, le travail lui donne une liberté qu'il ne trouve pas ailleurs et lui permet aussi de prendre une distance par rapport à une mère avec qui il ne trouve pas de lien valable. Pour María, le travail est une façon de tisser des liens avec ses parents différemment de la maison, où l'ambiance est violente et insoutenable, mais il faut mettre en évidence le fait que l'adolescente laisse tomber le travail de son gré une fois que cela ne lui est plus nécessaire. Et finalement Paulina (malgré que le processus clinique avec elle ne se centre pas sur la thématique de son travail) nous montre aussi que le travail (au marché, à côté de sa mère) vient dire quelque chose de sa place de fille aînée et de son lien avec sa mère qui s'est traduit ensuite par la place qu'elle a prise dans l'accompagnement de sa mère malade.

A travers ces situations cliniques, nous pouvons nous rendre compte que la problématique du travail des enfants se trouve au cœur de plusieurs composantes et n'est pas uniquement due à l'aspect économique. Les liens affectifs et familiaux, la place de la mère et du père et la façon selon laquelle les enfants se positionnent face à la Loi, à l'interdit et aux lois de la société, se trouvent immergés dans cette problématique. Le fait de considérer le travail des enfants sous une seule perspective, celle de la loi et des Droits Humains, nie la possibilité d'envisager d'autres aspects (psychiques dans ce cas-ci) qui sont réels et n'ont pas été pris en compte au moment de penser à l'éradication du « travail des enfants ».

Notre recherche nous a permis d'insister sur la nécessité de prendre en compte *l'aspect psychique* afin d'imaginer des propositions complémentaires au travail implémenté par les institutions socio-éducatives. Les dispositifs de travail psychologiques sont des espaces tiers qui ont leur place dans tout ce travail institutionnel en proposant aux enfants et aux familles de travailler justement ce qui est compliqué, difficile ou douloureux : les liens affectifs et la construction psychique des enfants.

Nous croyons que la lutte contre le travail des enfants doit être pensé à plusieurs et se démarquer ainsi d'une idée de l'éradication « à tout prix » qui ne permet pas de prendre en compte les particularités de chaque situation. Il est nécessaire de penser non seulement à la situation économique des enfants, mais aussi à la place et au sens que peut avoir le travail pour chaque enfant et la façon dont il s'en sert. Si une compréhension plus large de cette problématique arrive se faire, on peut imaginer peut-être des politiques au regard moins orienté exclusivement sur l'éradication du travail des enfants et plus centré sur la réalité.

# EPILOGUE

## *Pour (re)penser notre façon de manier concepts, institutions et clinique : place et usage de la notion du « transfert » dans notre travail*

Pour tenter de ressaisir, dans ces pages, le mode d'appropriation conceptuelle qui aura été le nôtre, il faut commencer par situer la place de l'utilisation des concepts et de l'élaboration de la pensée dans son rapport avec l'élaboration institutionnelle et clinique. Notre démarche de thèse doctorale s'est en effet réalisée en articulant ces deux plans d'élaboration. C'est certainement une de ses caractéristiques principales. Nous partions d'une formation clinique psychanalytique, théorique et pratique, et d'une expérience institutionnelle et clinique en Belgique et en Equateur. Nous nous sommes, sur cette base, lancée dans un projet couplant *action* et *recherche*, en accord avec une nécessité locale. Action : construction dans un réseau institutionnel, en ses différents échelons et ses lieux multiples, avec les professionnels de ces institutions, d'un espace d'écoute clinique. Recherche : accompagnement de cette action de construction, estimation au départ des nécessités en la matière, réflexion sur les modes d'intervention et de supervision cliniques, évaluation des choses au fur et à mesure et analyse des processus mêmes en construction. Formée à la psychanalyse et au travail psychanalytique en institution, il nous fallait, d'entrée de jeu, nous montrer singulièrement attentive à notre position et notre rôle vis-à-vis des institutions, des professionnels, des enfants, des parents, etc., aux positions et rôles dans lesquels nous nous trouvions placée, afin de prendre en compte pas à pas et d'analyser au mieux les processus impliqués.

Il nous paraît important de revenir maintenant, après-coup, sur les conditions et la dynamique de cette analyse. Car cela peut éclairer le mouvement de la thèse elle-même et l'articulation entre élaboration institutionnelle et élaboration de pensée. La clinicienne-chercheuse que nous sommes s'est vue obligée, à mi-chemin, de transformer sa position et son rôle, en accord avec son comité d'encadrement de thèse. Dans le projet de départ, établi avec les instances de financement des institutions locales et avec les référents universitaires, il était prévu que les quatre années de thèse impliqueraient chacune six mois sur le terrain et six mois à l'université. Les deux premières années ont révélé que l'implication sur le terrain ne donnait pas l'espace, le temps, la disponibilité pour penser avec la distance analytique suffisante, bref les conditions de pensée et d'élaboration du travail en cours, même pendant les six mois en Belgique. Il a fallu alors décider de se séparer de l'implication sur le terrain pour permettre la réalisation de la thèse. Cette prise de position a permis de tenter de mettre en forme, par description et analyse, la complexité des processus d'élaboration institutionnelle et clinique au cœur de notre objet de thèse. Si nous soulignons cet aspect en introduction aux présentes pages, c'est que cela nous semble éclairer le contexte spécifique de notre démarche, à savoir tenter de penser ces processus d'élaboration institutionnelle et clinique dans lesquels nous avons été et sommes, comme chercheuse et clinicienne, directement impliquée.

Une des notions que nous trouvons dans le cœur même de ces processus d'élaboration institutionnelle et clinique est celle de « transfert ». Nous croyons important de pouvoir expliciter la façon dont nous l'avons conceptualisé dans les divers contextes de travail. La recherche en psychanalyse, nous dit Cysseau (2004), va interroger le rapport à la clinique déterminé par le référent analytique, et, de fait, le choix de l'épistémologie analytique pour le travail psychothérapeutique dans notre recherche nous a mise au travail, particulièrement en ce qui concerne le concept de transfert. En effet, le clinicien-chercheur travaille en

permanence avec le transfert, ce qui implique de penser la recherche dans son rapport à la dimension de l'énonciation, en donnant consistance à l'énonciation de chaque sujet rencontré. Nos interventions s'appuient sur l'écoute du sujet, en faisant le pari qu'une relation particulière se construit entre nous et les divers acteurs (enfants, parents, intervenants, institutions) que nous avons rencontrés : notre position décalée par rapport au savoir, destituée d'un savoir a priori, déjà constitué, va permettre qu'un travail orienté par la clinique analytique puisse se déployer, rendant au sujet les clés de son propre cheminement.

Notre travail se trouve immergé dans une logique plus communautaire et non exclusivement individuelle avec les enfants/adolescents, dans un contexte où le transfert et son élaboration ne peuvent se conceptualiser de façon « classique », au sens de la situation duelle analyste-analysant telle que modélisée par Freud. En effet, la construction de nos espaces de travail psychologique (les « dispositifs »), dans leur multiplicité et dans leur interactivité, va susciter des phénomènes psychiques dont la nature transférentielle et ses composantes restent à valider. Sommes-nous sûre qu'il ne s'agit pas, dans les relations créées entre intervenants et patients/familles, de simples liens « amicaux », surgissant naturellement entre deux ou plusieurs personnes ? Que, bien au contraire, ces relations se trouvent traversées par un réel mouvement psychique transférentiel, qui est le produit de la position analytique prise et travaillée par les divers acteurs impliqués dans le travail psychologique et qui est au centre des effets thérapeutiques observés ? Sur base de ce travail de quatre années de thèse, nous sommes convaincue que cette dernière interprétation est la bonne et allons ci-après développer ce point de vue.

Selon Laplanche et Pontalis le transfert est : « le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique. Il s'agit là d'une répétition de prototypes infantiles vécus avec un sentiment d'actualité marqué » (p. 492). Le transfert est donc bien présent dans *toutes* les relations humaines, même si c'est à l'intérieur de la relation analytique que ce phénomène prend une allure spécifique et que l'élaboration psychique, via l'analyse, engendrera les effets thérapeutiques.

En effet, selon Freud : « Le malade répète, sous la forme de cet amour pour l'analyste, des événements psychiques qu'il a déjà une fois vécus- il a transféré sur l'analyste des attitudes psychiques qui étaient déjà prêtes en lui et sont en rapport intime avec sa névrose. Et il répète aussi sous nos yeux ses réactions de défense d'alors ; il aimerait reproduire, dans ses rapports avec l'analyste, toutes les vicissitudes de cette période oubliée de sa vie. Ce qu'il nous montre est ainsi le noyau de son histoire intime, il la reproduit de façon palpable, présente, au lieu de s'en souvenir » (1925, p. 52). Nous nous situons donc bien ici au cœur même du transfert analytique, phénomène qui rend compte de la transposition sur la personne de l'analyste des sentiments et désirs éprouvés auparavant par le patient pour d'autres personnes ; à travers l'analyse du transfert, le processus analytique va aboutir, au fil du temps, à une prise de conscience progressive des problématiques auxquelles le patient est confronté et aux effets thérapeutiques qui en découleront.

Pour Freud le transfert devient le moteur de la cure et l'expérience des impasses dans les cures l'amène à parler d'un transfert positif et d'un transfert négatif : le premier fait référence aux éléments d'attachement et de confiance envers le thérapeute et le deuxième est en lien avec les aspects hostiles ou un excès d'investissement qui risquent d'engendrer une rupture du traitement. Notons que le transfert négatif, d'abord perçu comme un empêchement de la cure, a ultérieurement été repensé par Freud, qui a pu mettre en évidence son importance en conceptualisant la notion de pulsion de mort, présente au cœur de l'humain : « le transfert négatif a lui-même un rôle positif : d'une part, parce qu'il manifeste la résistance et que cette

manifestation rend possible le travail sur la résistance, et, d'autre part, parce qu'il contribue à fournir un matériel qui peut être interprété et donc contribuer à la levée du refoulement » (Natanson, 2001, p. 32). Par ailleurs, Freud développe la notion de « contre-transfert », processus dans lequel on retrouve les affects éprouvés par l'analyste envers le patient. Bien que Freud n'ait pas théorisé la notion du contre-transfert aussi largement que celle du « transfert », il l'évoque et considère qu'il « compte parmi les problèmes techniques les plus complexes de la psychanalyse » (Binswanger, 1957, p. 317). La façon de le gérer par l'analyste au cours de la cure fera l'objet de propositions diverses en fonction des écoles analytiques.

Il est évident que tout ce qui précède s'applique assez directement aux rencontres thérapeutiques effectuées dans le cadre « individuel » de nos dispositifs, défini comme celui d'une thérapie analytique de type face-à-face (thérapeute-enfant), mais nous pouvons postuler que cela est à l'œuvre tout aussi sûrement dans les autres dispositifs cliniques mis en place : les mouvements transférentiels et contre-transférentiels, positifs et négatifs, vont avoir lieu entre intervenants et enfants, entre chercheur et intervenants, entre membres de la famille et intervenants, entre stagiaires et professionnels, etc. En effet, la création de relations thérapeutiques à partir de plusieurs places a constitué *une assise fondamentale de la co-construction* des dispositifs de travail psychologique ; la difficulté réside en *l'analyse de ces mouvements transférentiels croisés*. En effet, s'ils peuvent être assez évidents au sein d'un cadre limité à une relation duelle (entre par exemple un intervenant et un enfant) d'une façon similaire à celle de la rencontre thérapeute-patient dans le cadre de la cure analytique, l'analyse est moins aisée lorsque ces mouvements transférentiels ont lieu dans des cadres de nature différente et ce, de façon *simultanée* dans les différents cadres mis en place autour de l'enfant. Nous avons ainsi parlé de transfert et contre-transfert au sens psychanalytique des termes dans des contextes divers : dans la relation clinique avec les patients, dans les relations institutionnelles, de la chercheuse face à la recherche et au travail du terrain, entre psychologues et intervenants, entre autres[111] , mais sans pouvoir bien en saisir l'essence multiple.

Pour essayer de comprendre ces phénomènes, nous avons alors étudié l'application de diverses acceptions du terme transfert à notre travail : transferts multilatéraux, transfert sur le lieu, transfert du patient envers le psychologue, entre autres. Mais nous sommes consciente que chacune de ses notions fait référence à un contexte spécifique du processus transférentiel, dont l'applicabilité ne peut être plaquée telle quelle à celui de notre recherche clinique. En effet,

- l'idée de *constellation transférentielle* est intéressante mais il s'agit d'un concept venant de la théorie institutionnelle avec des patients psychotiques. C'est l'institution qui tient lieu d'objet de transfert. Dans l'institution et avec l'équipe soignante qui l'accompagne, la personne psychotique peut « instituer » de façon partielle à l'instar des objets partiels, des investissements de divers ordres sur des personnes, des choses,

[111] Dans certains passages de la thèse nous avons aussi utilisé le mot « transfert » dans le sens commun du terme, hors son acception analytique, ce, notamment lors des deux contextes précis : en référence à la transmission de la méthodologie de travail d'un centre à un autre, ainsi que pour le passage du travail des psychologues aux stagiaires. L'utilisation du terme « transfert » dans le cadre du passage du processus de travail d'un centre à un autre doit se comprendre comme « la diffusion et l'expansion » du travail accompli (essai de translation de la méthodologie). Dans le deuxième cas, l'usage du mot « transfert » se fait en référence avec le moment de transition entre le travail fait avec les psychologues et celui qui prendra place avec les stagiaires, soit, dans ce contexte, au sens de la mise en place du processus de changement de la personne avec qui les enfants font le travail psychologique.

des espaces… A condition que ces investissements hétérogènes soient repérés et réunis (Oury, 1983).

- De même *le transfert sur le lieu* est étroitement lié à l'élaboration de F. Dolto autour de la création de la « Maison Verte ». Ce concept a été repris, diffusé, précisé par d'autres équipes. Toutefois, il reste, dans la littérature contemporaine, limité à des dispositifs types « Maison Verte » (cf. p. 121).
- Quant aux *transferts de groupe* ou aux *transferts sur le groupe*, la littérature est particulièrement foisonnante :

> Pour Bion, il était clair que le psychanalyste était au centre des préoccupations des participants et que tout s'exprimait, de près ou de loin, par rapport à lui dans le groupe. Toutefois, il faut distinguer le transfert sur l'analyste dans ses formes individuelles et groupales, percevoir dans quelle mesure le dispositif groupal lui imprime des formes spécifiques et repérer le dénominateur commun afin d'interpréter en fonction de ce facteur. De plus, il est clair que le transfert dans un petit groupe mobilise des représentations d'un ordre différent que dans un groupe large en raison du fait que la régression (topique et formelle) est, si l'on peut dire, proportionnelle à leur dimension. La situation est compliquée par l'inter-transfert qui concerne ce que les participants mobilisent de fantasmes les uns par rapport aux autres et il faut penser aussi à ce qui se passe entre les analystes eux-mêmes. Enfin, il y a le transfert sur le groupe où l'on retrouve le rôle de l'illusion groupale à l'origine du groupe, avec tout ce que cela fait resurgir d'originaire pour chacun. Dès lors que des stratifications archaïques sont mobilisées, il faut être attentif au contre-transfert. Une situation complexe, donc, où l'expérience et la concertation jouent un rôle important dans l'appréciation du matériel concerné (Pigott, 1990).

- Uns des points décisifs avancés par Lacan à propos du transfert, dans son « Intervention sur le transfert » (1966), est précisément que *le transfert de l'analyste est « premier »*. Celui-ci, par la propre mobilisation qu'il opère en fonction de ce qu'il écoute chez l'analysant, détermine les possibilités ou impossibilités de mobilisation de l'analysant. Ceci, transposé – non sans précautions – au cadre de notre démarche de clinicienne-chercheuse, peut éclairer le processus qui aura été celui de notre travail sur le terrain. Un moteur de celui-ci a certainement été d'adopter et de tenir une position d'écoute inspirée par la psychanalyse avec les diverses instances et personnes avec lesquelles nous avons collaboré, de tenter de nous imprégner de leurs discours, de leurs points de vue, de leurs façons de procéder, aussi de repérer la place et le rôle qu'elles nous attribuaient, pour cheminer ensemble dans la mobilisation des ressources institutionnelles et personnelles à la création des espaces et des modes de travail cliniques souhaités. C'est ainsi que nous avons dû, comme nous l'avons décrit dans notre thèse, travailler les mouvements premiers de nos interlocuteurs nous attribuant une position d'expert salvateur pour les redéfinir en démarches de co-construction.

Pour rendre compte des mouvements transférentiels à l'œuvre dans notre dispositif de travail clinique, nous devons prendre en compte son originalité, sa qualité spécifique de construction en ce sens qu'il comporte des *niveaux multiples* (individuel, de groupe, institutionnel), *différenciés* (intervenants sociaux, psychologues, institutions) et *simultanés* dans leur mise en œuvre. Nous souhaitons proposer la notion de ***« champ transférentiel »*** pour rendre compte de cette complexité, champ constitué de l'ensemble des lieux de transfert potentiels proposés à travers les différents dispositifs de travail psychologique, à géométrie variable (ainsi que nous avons pu l'illustrer dans nos cas cliniques), et que chaque enfant/adolescent va pouvoir utiliser d'une façon personnalisée.

Nous ne devons en effet pas oublier que la population avec laquelle nous avons travaillé vit dans des conditions précaires et présente des troubles du comportement parfois sévères. Si elle n'est pas carencée sur le plan psychique, elle est à tout le moins fragile : les enfants comme les parents sont méfiants, vivent une réalité quotidienne où la survie est une

affaire de chaque jour et où imaginer la possibilité de tisser des liens avec eux est chose compliquée, constitue parfois même un vrai défi. Proposer un cadre transférentiel duel (rencontre thérapeute-patient) peut ne revêtir aucun sens pour certains d'entre eux - et sera donc sans effet -, ou encore être vécu comme persécutant, trop direct, trop dangereux, trop inhabituel pour qu'ils puissent s'y intégrer. Dans ces cas-là, pouvoir compter avec un champ transférentiel ample, où plusieurs personnes sont présentes et source de transferts partiels, ouvre le travail psychologique dans une aire plus souple et donc moins risquée. Pour arriver à ce que le type de travail que nous proposons puisse avoir un sens pour eux, il s'avère indispensable que ces enfants et parents puissent trouver en nous et dans les espaces psychologiques que nous leur proposons quelque chose d'une nature « autre » que ce à quoi ils sont habitués (ils sont familiers des interventions sociales). Il est particulièrement difficile de mettre en mots cette « autre chose» dont nous parlons ici : c'est peut-être le lien transférentiel qui se noue (ou non) entre notre place, notre désir et leurs attentes et désirs aussi ; et c'est l'établissement (ou non) de ce lien qui permettra (ou non) la continuation du travail psychologique et le soutien des dispositifs. Les différents dispositifs de travail psychologique sont autant d'aires de transitionnalité qui proposent des moments, des espaces, des ambiances, des rencontres entre les personnes où s'exerceront – ou non – des mouvements transférentiels, dont l'issue peut – ou non – être thérapeutique.

Nous allons ci-dessous illustrer notre propos en suivant le fil conducteur du transfert à travers deux des cas cliniques travaillés dans cette thèse, l'un davantage centré sur le versant de la rencontre thérapeutique singulière, l'autre sur ce champ transférentiel dont nous avons tenté une définition ci-dessus. Il est clair qu'aucun des enfants n'a été vu dans un cadre de cure analytique type ; tous ont été intégrés dans plusieurs dispositifs de travail psychologique. Nous entendons par « versant de rencontre singulière » un choix thérapeutique où le nombre de dispositifs mobilisés reste limité et où l'accent est mis davantage sur le travail individuel que sur les autres dispositifs psychothérapeutiques.

Pour illustrer ce versant de la rencontre singulière nous avons choisi Paulina, une enfant pour laquelle la demande est arrivée de plusieurs côtés à la fois – demande institutionnelle, demande des intervenants sociaux, demande des parents et demande de l'enfant – , et avec des contenus variés : la promotrice parlait de « sa tristesse et ses pleurs constants », sa tante de « sa fragilité » et pour finir Paulina témoignait d'une quête de position face à sa mère, au père, à la mort, entre autres. La situation était donc difficile à gérer : quelle demande fallait-il entendre ? Avec qui allions-nous travailler ? Notre choix a été de ne pas faire un choix dans l'immédiat ; au contraire, c'est à partir de l'écoute de ces multiples demandes que le travail avec Paulina, avec sa tante et avec la promotrice ont pu se mettre en place, et c'est peut-être grâce à cette attitude d'écoute multiple qu'une ouverture pour le travail psychologique avec Paulina elle-même s'est réalisé.

Même si le cadre de travail n'était pas strictement analytique, en ce sens qu'il ne s'est pas limité aux rencontres en face-à-face avec la jeune fille, notre position éthique a été clairement celle de donner une place primordiale à l'écoute de son discours et à l'accompagnement d'un processus de subjectivation chez Paulina. C'est en suivant ce mouvement d'ouverture face aux différents lieux d'où les demandes arrivaient que l'écoute analytique nous a servi de base pour notre travail avec elle, une écoute qui essaie de donner une place centrale à la parole et au discours de la patiente, une écoute dans le respect des mots dits par l'autre et avec le pari que notre place d'accompagnement puisse permettre une ouverture amenant Paulina au processus de subjectivation. En choisissant ce type d'écoute bien analytique, nous prenions de facto une position favorisant le processus transférentiel de Paulina sur sa thérapeute (nous-même).

Depuis la première séance, Paulina a cherché à obtenir de notre part une reconnaissance identique à celle à laquelle elle était habituée de la part de sa mère et de sa famille maternelle, comme victime, comme exclue, comme différente, nous mettant donc à une place en relation directe avec la sphère maternelle. Le manque de réponse positive de notre part face à cette demande a permis qu'un mouvement puisse se faire dans son discours : d'une constante plainte au sujet de l'argent (monothématique dans les séances initiales) et de la santé de sa mère, elle a fini par montrer des progrès au niveau scolaire (selon les échos de la maîtresse) et une ouverture nouvelle envers le social (des amis à l'école) :

> Cette fois Paulina est arrivée à la séance toute seule. Elle m'a dit qu'il n'y avait personne de la famille qui pouvait l'accompagner, alors **elle a décidé**, avec la permission de sa tante, de venir toute seule. Paulina dit que de toutes façons elle connait par cœur le trajet de bus et qu'elle **pouvait faire ça sans être accompagnée**. Elle a parlé de sa mère, elle allait beaucoup mieux. Paulina parlait de son école et a dit que hier, pour la première fois, **elle avait joué un moment de la recréation avec d'autres filles**. L'enfant était **souriante, contente**. (Extrait du cinquième entretien)

Qu'est-ce qui s'est passé ? Paulina a dû renoncer à sa demande de victimisation, n'ayant pas obtenu de sa thérapeute la réaction attendue à laquelle elle était habituée (pitié, commisération). Face à sa responsabilisation opérée par la thérapeute (arriver à l'heure…) et au maintien par cette dernière de la position d'attente et d'écoute malgré les pressions exercées, elle a dû chercher à se positionner d'une autre façon, nouvelle pour elle, mais qui a été choisie cette fois à partir du travail psychique de Paulina elle-même et sur base de ce nouveau positionnement qu'elle venait de découvrir face à l'autre.

Un autre aspect transférentiel intéressant du travail avec Paulina aura été ce mouvement entre dépendance et indépendance : au début du travail, Paulina s'est présentée (ou plutôt sa tante l'a présentée) comme une fille qu'« on ne pouvait pas laisser seule » ; elle devait être accompagnée tout le temps. Cette dépendance constante envers l'autre a subi un basculement durant son travail psychologique : ce mouvement s'est fait très doucement, progressivement Paulina qui était au départ accompagnée par sa tante, puis par sa petite cousine, a fini par arriver seule en séance. Ce basculement s'est opéré au cours du temps thérapeutique où Paulina a amené son père absent dans son discours, où elle parlait de la maladie de sa mère et de sa peur de rester toute seule. Notre position, en refusant la vision de victime à protéger (versant maternel), en lui rappelant qu'elle était responsable des rendez-vous et en travaillant avec elle « seule » dans les séances, a peut-être permis que Paulina puisse s'ouvrir à une autre possibilité : celle de se séparer de l'étiquette qui lui a été accolée par les autres et d'essayer de quitter la position de dépendance. Avons-nous été mise dans une position plus paternelle dans ce cas-ci ? Nous croyons que c'est possible. Position paternelle dans le sens de la séparation, de la coupure, de l'introduction au social. En tout cas, son parcours dans l'espace psychologique lui a permis de trouver une position différente de celle qui lui avait été assigné par sa mère et sa famille maternelle.

Et que dire du contre-transfert dans cette situation ? Le lecteur aura remarqué lors de l'exposé du cas (pp. 250-251) que la situation a été très compliquée à gérer pour nous à un certain moment : en effet, Paulina, depuis son lieu psychologique de victime, a réussi à questionner la place que nous prenions par rapport aux factures de soins de sa mère (allais-je l'aider ou pas financièrement ?) et nous a acculée à une impasse humaine et éthique difficile. Nous avons eu recours à notre formation : le cadre et l'éthique de travail psychanalytique nous a permis de ne pas répondre à la demande immédiate de Paulina, et grâce aux ressources du champ transférentiel, d'ouvrir la possibilité que ce problème se gère dans un autre espace transitionnel (en l'occurrence, que soit la promotrice qui gère les urgences financières de la mère de Paulina).

L'existence d'un champ transférentiel élargi a sans doute également permis de réaliser le passage du travail psychologique avec Paulina de la psychologue (nous-même) à la stagiaire. Nous nous sommes rendu compte que ce passage est très délicat, représente un moment sensible du processus thérapeutique du patient, incontournable en fonction des modalités de séjour alterné que nous avions entre Belgique et Equateur[112]. Nous avons observé des situations où ce passage a pu être réalisé avec succès (celle de Paulina), mais d'autres où cela n'a pas été possible, malgré la mise en place de moyens pour faciliter ce passage (l'outil cognitif, l'évocation du passage depuis la première rencontre, la présentation en douceur de le stagiaire et le travail à trois pendant deux ou trois séances). Dans ce mouvement, les acteurs se trouvent face à un paradoxe : c'est la fin d'une prise en charge, mais le début d'une autre dans le même lieu et sur base de la même demande (bien que celle-ci ait évolué au fur et à mesure que le travail avec le stagiaire prenait place). Que se passe-il sur le plan des phénomènes transférentiels ? Nous pourrions faire l'hypothèse que le transfert positif que Paulina avait envers nous a facilité l'acceptation du changement de thérapeute… mais il aurait tout aussi logiquement pu la freiner ! Nous pouvons aussi penser que le lien de travail existant entre la stagiaire et nous, ainsi que ceux travaillés avec sa tante et sa mère ont eu un poids dans la réaction positive de Paulina : ces liens étaient déjà installés dans les aires transitionnelles mises en place, étaient positifs et connus de Paulina, l'insérant ainsi dans un champ transférentiel dépassant sa propre thérapie, espace de transfert solide sur lequel elle a pu prendre appui pour opérer avec succès le changement de son cadre de travail psychothérapeutique

Le cas de Paulina est une des multiples situations que nous avons rencontrées pendant ces quatre années de travail, rencontres où transferts et contre-transferts, positifs et négatifs, ont fait partie du travail avec les enfants et leurs parents dans le cadre de rencontres individuelles du type ETI[113]. A vrai dire, cette situation ETI est considérée comme relevant d'une ligne de rencontre singulière dans la mesure où la thérapie avec l'enfant constitue la plus grande part du travail au sein de l'ensemble des dispositifs thérapeutiques (d'autres personnes ont fait partie du processus : la tante, la promotrice et la stagiaire, avec les différents phénomènes transférentiels y associés). Mais dans nombre de situations cliniques, les dispositifs étaient multiples sans que l'on puisse dégager un espace de travail particulièrement central ou plus important. Pour expliquer la complexité des liens et places que le transfert peut avoir dans le travail psychologique dans ces situations-là, nous allons reprendre le cas de Xavier.

Chez cet adolescent, de nombreux dispositifs cliniques ont été mobilisés (ETI, ETF, ETA, ETIN), intégrant l'intervention de beaucoup de personnes : le jeune, la mère, les médiatrices, Pedro (un autre adolescent), le réseau institutionnel de la ville, le juge, les psychologues. Dans les séances thérapeutiques individuelles avec nous, nous avons observé un transfert « classique » : l'adolescent a pu parler ouvertement de son père, sa mort, ses regrets, les filles, le gang et ses normes, sa relation difficile avec sa mère, trouvant en nous une interlocutrice valable pour ses souffrances et positionnée dans une place « du côté du maternel » (demande de garder le papier du rendez-vous pour lui, se justifiant envers nous par rapport aux gangs de la même façon qu'il le faisait avec sa mère…). Cette position était proche de celle des intervenants du PMT : Xavier était l'objet des soins institutionnels, de leur désir de l'éloigner des gangs, de le défendre des autres « méchants ». Nous pensons que c'est l'effet de la mise en place simultanée des autres dispositifs qui a permis de faire évoluer

[112] Ce passage, obligatoire à cette époque-là, est devenu inexistant actuellement car les psychologues sont des permanents.

[113] Estrategia de Trabajo Individual (dispositif de travail en individuel)

Xavier de sa place d'enfant à protéger à celle d'adolescent sujet responsable de ses actes : plusieurs personnes, plusieurs discours, plusieurs places, mais avec un ou deux psychologues qui permettent et garantissent que le discours *circule et soit élaboré*, créant ainsi un champ transférentiel qui agit au cœur même du travail individuel (où les vécus mobilisés chez Xavier par les changements alentour seront élaborés).

Ainsi en est-il ici de l'inclusion de la mère dans les rencontres avec des autres parents et enfants (ETF)[114], où elle a pu faire face à ses peurs internes entre autres en côtoyant Pedro, adolescent qui représente ce qu'elle craint le plus chez son fils, les gangs[115], et changer ainsi sa représentation de Xavier. De même, c'est en s'appuyant sur l'espace des ETA[116] que les intervenants ont pu imaginer intervenir dans le problème entre Pedro et Xavier suite à une précision de leur place et des normes du Panita, qui a permis en retour un changement d'attitudes des deux adolescents. En effet, c'est lors des réunions ETA que des liens transférentiels entre intervenants et psychologues se tissent, liens qui se réfèrent au cadre de notre travail avec eux : celui d'accompagnement et d'écoute de leurs problèmes quotidiens dans leur travail avec les enfants et familles. Ils ont permis aux intervenants de mettre des mots sur les impasses de travail avec Xavier et Pedro et même d'aller chercher un juge qui puisse intervenir à partir d'une place légale, modifiant ainsi leur position à l'origine très maternante à l'égard de Xavier (renforçant la victimisation) en une structuration relationnelle connotée d'un versant plus « paternel ». Dans le cadre du travail avec le réseau institutionnel (ETIN)[117], la question des effets transférentiels sont plus complexes : le travail que nous avons pu effectuer avec les diverses institutions judicaires ont un sens pour nous et la place que nous avons prise, place de reconnaissance et de respect pour notre travail et le leur, a permis que la situation de Xavier soient pensée à plusieurs. Peut-on parler dans ce cas de transfert ? Nous ne sommes pas sûre, mais, en tout cas, les liens que nous avons construits avec les institutions et la place que nous y avons occupée ont ouvert des espaces de collaboration à plusieurs pour nombre de situations du PMT et DYA, et ont eu un impact sur les représentations globales des adolescents et/ou des situations vécues chez les différents acteurs, ce qui peut avoir eu un effet indirect sur le travail thérapeutique mis en place pour Xavier comme pour les autres enfants/adolescents.

Nous pensons donc que ce travail en dispositifs multiples a fait évoluer les représentations psychiques que Xavier et sa mère avaient l'un de l'autre, les positionnements des intervenants sociaux ainsi que les croyances et mythes colorant le travail global des institutions : le champ transférentiel est venu soutenir un travail avec l'adolescent et sa mère difficilement imaginable dans un cadre de travail plus singulier. Nous faisons le pari qu'un transfert s'opère en quelque sorte « au niveau du dispositif thérapeutique», à travers un lien transférentiel qui se tisserait avec les personnes mais aussi avec le travail fait à l'intérieur des différents dispositifs.

Finalement, comment évoquer les phénomènes transférentiels que nous avons nous-même vécus en rapport à tout ce travail ? Dans notre réflexion de thèse, nous avons évoqué la difficulté de la double position de travail de recherche et de pratique clinique, ainsi que de la

---

[114] Estrategia de Trabajo con Familias (dispositif de travail avec les familles)

[115] En même temps, Pedro lui aussi peut reconnaître chez la mère de Xavier les difficultés et impasses avec sa propre mère. Rencontre qui va faire « bouger » leurs représentations psychiques et leur permettre de revenir aux autres réunions en ouvrant d'autres possibilités de rencontre. Rencontres qui peuvent avoir des répercussions dans leur façon de se positionner face à l'autre, dans ce cas-ci, face à Xavier. Etc.

[116] Estrategia de Trabajo con Aliados (dispositif de travail avec les institutions partenaires)

[117] Estrategia de Trabajo con Instituciones (dispositif de travail avec les institutions)

nécessité d'un grand investissement psychique et physique pour la bonne réalisation de ce double objectif. Nous avons abordé la complexité engendrée par l'exercice difficile d'assurer l'investissement dans le travail de terrain en (re-)construction permanente en même temps que dans le travail d'analyse et de formalisation des résultats de ce travail : en effet, la construction de la thèse n'a pas uniquement été centrée dans les cas cliniques présentés, mais résulte tout autant de tout le processus de construction des espaces psychologiques (les dispositifs). Les mouvements d'aller-retour entre l'Équateur et la Belgique ont créé des liens transférentiels multiples, avec des personnes évoluant dans des contextes institutionnels différents et dans une alternance sans cesse renouvelée, empêchant une élaboration théorique progressive, continue, qui se doit d'être à la base de la construction du travail dans la durée. La nécessité de faire une coupure entre ces liens s'est faite sentir dès la deuxième année du travail, et, une fois organisée, elle nous a permis de nous positionner d'une façon différente face au travail réalisé et aussi face aux données obtenues : d'une position trop focalisée, ancrée, voire accrochée au travail sur le terrain (résolution des écueils quotidiens), nous avons pu prendre distance sur le plan psychique par rapport aux activités, phénomènes et espaces créés et ainsi réaliser une évaluation des difficultés liées à la conception du projet, repenser points forts et points faibles, relire le processus dans son déroulement et ses mouvements transférentiels, questionner les référents théoriques. C'est bien dans l'après-coup et par un changement du contexte qu'une ouverture à la formalisation théorique a pu se mettre en place.

En conclusion, nous sommes conscientes que les aspects de transmission sont au centre de notre travail de thèse et requerraient un approfondissement ultérieur. La formation des ces aires transitionnelles, dont il est clair qu'il ne s'agit pas d'espaces à vertus magiques mais de constructions ouvertes où les auteurs sont les acteurs, comportent en continu des complications et des limites dont nous n'avons pu que trop peu mesurer l'ampleur et la portée réelles. La conceptualisation d'un « champ transférentiel » associé à ce dispositif transitionnel multiple, élaboré à partir des nécessités du terrain, a d'ores et déjà bien montré sa richesse et ses questionnements, que nous regrettons de ne pouvoir davantage travailler, faute de temps. Le succès de la transmission de cette modélisation du travail psychologique que nous avons construite au sein des institutions socio-éducatives montre toute l'importance de poursuivre cette expérience et d'en analyser la portée eu égard à la problématique du travail des enfants/adolescents en Amérique Latine. A l'indispensable transmission de l'expérience ici vécue s'ajoute la nécessaire association des deux espaces de travail – académique-universitaire et institutionnel-travail de terrain –, pour réussir un échange et un enrichissement des apprentissages et des élaborations proposées utiles aussi bien vis-à-vis des nécessités locales que du champ académique ; c'est là, nous semble-t-il, l'une des richesses de cette recherche-action.

## DISCUSSION ET CONCLUSION

Le travail des enfants constitue une problématique compliquée, sujette à polémique. Les diverses composantes qui entrent en ligne de compte sont difficiles à repérer dans leur ensemble et l'on a donc tendance à aborder la problématique sous des visions partielles et non globales. Que le travail des enfants soit illégal, qu'il attente à leur intégrité, qu'il soit nocif au développement adéquat des enfants, entre autres, tels sont les discours habituels à cet égard. Nous avons quant à nous essayé d'aborder cette thématique à partir de notre vision particulière de psychothérapeute de base psychanalytique. Ceci nous a permis, d'abord, de prendre du recul par rapport aux discours préconçus du monde social et, dans le même temps, de nous intéresser davantage à la situation psychique des enfants qu'a leur situation socio-économique. Notre vision, associée au travail accompli par les institutions socio-éducatives (PMT et DYA), a permis qu'une nouvelle composante apparaisse, une ouverture vers l'aspect psychique des enfants et des familles du PMT et du DYA.

Notre présence n'a pas uniquement permis une ouverture à un autre regard mais a aussi fait surgir en nous des ***questions et hypothèses*** par rapport à la situation des enfants et des familles avec qui nous avions travaillé. Est-il nécessaire de prendre en compte la vie psychique de l'enfant dans la problématique du travail des enfants ? Le côté psychique - liens mère-enfant, père-enfant, liens affectifs familiaux, liens qui structurent l'enfant à travers son positionnement face à l'autre, à la Loi, à l'interdit, aux lois sociales - a-t-il un rapport quelconque avec cette problématique ? Y a-t-il une relation entre cette vie psychique de l'enfant et le travail qu'il réalise tous les jours ? Et finalement, s'il y a une relation, de quel type est-elle et quelle serait la place que viendrait prendre le travail dans la vie de l'enfant ? Notre hypothèse de travail s'est centrée sur l'idée qu'il y une relation proche entre le côté psychique de l'enfant et le travail infantile. Nous croyons qu'il existe un lien direct entre ces deux éléments et même que le travail a une place importante, et quelquefois structurante, dans la vie de l'enfant.

Le ***choix méthodologique*** pour essayer de répondre à nos questions et valider ou non notre hypothèse s'est orienté dans deux directions : la *recherche-action* et la *psychanalyse*. Cela s'est avéré, à notre avis, pertinent car cela nous a donné des bases suffisamment solides pour nous repérer tout au long du travail et en même temps suffisamment souples pour autoriser une liberté de mouvements et de changements en cas de nécessité. La recherche-action nous a permis de travailler selon deux axes: le terrain et la recherche. Sur le terrain nous avons pu intervenir dans la réalité quotidienne et culturelle de la population et des institutions, proposer un travail commun entre les divers acteurs de la recherche en veillant à ce que les résultats soient vécus comme un aboutissement du processus de collaboration et non pas uniquement par une institution ou un groupe défini. Dans la recherche académique, l'espace de questionnement permanent et de réflexions par rapport aux actions accomplies sur le terrain nous a permis non seulement de maintenir un fil rouge dans le processus (étant donné son ampleur, nous étions parfois tentée de nous disperser dans tous les sens) mais aussi de pouvoir construire des outils qui puissent nous aider dans le travail.

Dans plusieurs aspects de la recherche, la psychanalyse nous a servi de référent dans notre position éthique et clinique. Le fait de renforcer l'idée que le savoir ne se trouve pas chez nous mais chez l'autre nous a permis de passer de la place « d'expert » à la place « d'accompagnant » et a favorisé une réelle co-construction. Le fait que le transfert ait été présent (et pris en compte) tout au long de notre travail nous a aussi permis de donner de l'importance aux tissages des liens, base pour l'élaboration des dispositifs psychologiques. Et

c'est à la psychanalyse aussi que nous avons emprunté le concept qui nous a servi de fil conducteur dans cette recherche : la transitionnalité. Le sens de « l'entre-deux » que nous a apporté cette notion nous a permis non seulement de proposer des dispositifs de travail psychologiques en tant qu'espace de caractère transitionnel, mais aussi d'imaginer que tout notre travail s'est situé, de façon directe ou indirecte, dans un entre-deux : entre la Belgique et l'Équateur, entre la place du travail et l'éradication du travail des enfants, entre les enfants et les institutions, entre le discours des droits et la réalité des familles, entre autres. Cette place de « tiers » nous a permis d'ouvrir d'autres possibilités d'envisager cette problématique et d'en révéler tout son sens.

Et c'est justement sur base du travail oscillant entre la recherche-action et la psychanalyse que nous pouvons parler des ***résultats obtenus***, après ces 4 années, à deux niveaux : au niveau pratique et au niveau théorique. Dans la *pratique*, cette recherche a permis l'ouverture d'onze centres psychologiques situés dans des communes défavorisées dans cinq villes du pays ; il a aussi ouvert des espaces de stage et a créé un programme de formation théorico-clinique destiné à des étudiants-stagiaires des universités locales ainsi qu'un programme de formation pour des intervenants du PMT et DYA : enfin la recherche a permis d'adapter et d'utiliser un outil cognitif nouveau dans le milieu.

Au niveau de *l'élaboration théorique*, nous nous sommes intéressée au côté psychique des enfants et des familles que nous avons rencontrés. Nous avons essayé de comprendre les liens qu'ils ont construits les uns avec les autres, comment ces mères et ces pères se positionnent face à leur enfants et comment les enfants se débrouillent face aux défaillances parentales. C'est sur base de ces résultats que nous avons essayé de mettre en lien la réalité psychique et familiale de ces enfants et la problématique du travail des enfants.

Notre recherche nous a amenée à *questionner l'idéal social quant au travail des enfants*. Cet idéal est basé sur l'idée que le travail est nocif pour l'enfant et qu'il faut l'en éloigner, voire couper la relation qui existe entre le travail et l'enfant. Nous avons trouvé dans les rencontres cliniques présentées dans cette thèse, ainsi que dans d'autres rencontres aussi, que le travail peut avoir, dans certains cas, un sens particulier dans la vie de ces enfants. Les enfants se servent du travail et des activités faites dans le travail pour tisser des liens avec leurs parents, pour se construire ou s'appuyer psychiquement, pour mettre une distance ou s'éloigner des liens qui leur sont douloureux, pour se rapprocher et faire partie d'une communauté, entre autres. Nous pourrions dire que le travail prend une place symbolique et réelle dans la vie psychique de ces enfants et de ces familles.

Donc, si le travail vient prendre une place particulière dans la vie de l'enfant, pourquoi penser à son éradication ? Nous croyons à l'importance de la reconnaissance de cette place particulière avant d'imaginer et mettre en œuvre des programmes dont le but est son éradication. L'idée d'une éradication « à tout prix » du travail des enfants nous semble inadéquate et peu réaliste. Enlever de la vie d'un enfant le travail de façon soudaine et sans processus préalable risque de laisser l'enfant sans aucun soutien sur lequel pouvoir s'appuyer.

Cela signifie-t-il que nous sommes contre l'éradication du travail des enfants ? Non, nous reconnaissons l'importance des lois nationales et internationales et des Droits Humains et la nécessité de protéger et d'éloigner les enfants des activités nocives, destructrices et deshumanisantes que sont les pires formes de travail infantile. Notre position tout au long de ce travail a été de ne pas nier l'importance du travail effectué par les institutions socio-éducatives. Néanmoins, notre recherche nous a montré aussi la nécessité d'ouvrir une voie vers la reconnaissance de l'impact de cette problématique sur le côté psychique.

Dans le même ordre d'idée, nous proposons que les *dispositifs de travail psychologiques* créés lors de cette recherche puissent favoriser la reconnaissance de la dimension d'enfance ainsi que le tissage ou le retissage des liens au niveau de la famille et avec les autres. Espaces « tiers » qui puissent leur permettre de se construire ou se reconstruire d'une façon différente, selon leur choix, selon leur propre processus personnel. Espaces qui ne sont pas construits de façon unilatérale mais qui sont le résultat de tout un processus de co-construction entre les enfants, les parents, les intervenants, les institutions et les psychologues, ce qui fait, selon nous, leur richesse et leur force. C'est en suivant ce fil qu'un mouvement « extérieur » à ce « travail des enfants » tant combattu peut peut-être prendre place : un dispositif où les enfants puissent trouver un autre appui, un autre soutien qui les aide à se construire et se mettre en lien avec les autres. Ce qui est donc proposé ici, c'est la renonciation aux idéaux sociaux quant au « travail des enfants » et un pas vers une reconnaissance des éléments apparus dans notre travail clinique. Laisser cette éradication en « attente » et essayer un travail orienté vers les autres aspects qui ont une relation directe avec la problématique mais qui n'ont pas été pensés ou visualisés jusqu'à maintenant peut entrouvrir une porte vers une autre façon d'imaginer le travail.

Notre proposition n'a pas comme but de présenter le côté psychique comme l'unique aspect à traiter. Nous ne pouvons pas oublier la réalité concrète matérielle, économique et sociale où se trouvent immergés ces enfants et ces familles, mais en même temps nous ne pouvons pas non plus négliger la réalité psychique et son importance dans l'ensemble du problème. Notre proposition n'a pas non plus pour objectif de heurter les institutions socio-éducatives et leur travail, loin de là. Nous tentons *d'imaginer un travail collectif* qui s'adresse aux enfants et à leurs familles où le discours des Droits de l'Enfant puisse trouver un espace et une logique. Que voulons-nous dire par cela ? Malheureusement jusqu'à présent ces Droits ont simplement été diffusés et portés à la connaissance de la population, sans que l'on arrive à ce que les normes légales soient vraiment mises en œuvre. Plus qu'une position antagonique entre notre proposition et les discours des Droits Humains, nous imaginons notre travail comme une façon de concrétiser ces droits à travers les dispositifs de travail psychologiques, de rendre ces droits plus ancrés dans la réalité de ces enfants et ces familles.

A cet égard, c'est l'idée de la construction de la subjectivité et du passage de l'enfant objet à l'enfant sujet que nous retiendrons. Que l'enfant puisse passer de l'état d'objet du discours des droits (objet de leurs normes fixes, de leurs idées préconçues, de leur étiquetage, de la place d'enfant victime) à une reconnaissance d'enfant-sujet, sujet de droits avec ses responsabilités, ses désirs et aussi ses singularités. Ceci implique une mise au cause du discours fermé, clos, des Droits Humains, qui vaudrait pour tout un chacun et pourrait être généralisé, sans prendre en compte la particularité de chaque cas et la réalité culturelle de chaque enfant et de chaque famille. Nous pensons que la place de « victime » utilisée comme moyen de reconnaissance des droits humains constitue un étiquetage des enfants et de leurs familles qui les positionne comme objets. Au contraire, imaginer un discours où ils auraient une position de sujet, reconnu dans sa singularité, ses décisions propres, ses choix personnels et ses responsabilités pourrait leur permettre d'être reconnus comme sujets - et sujets de droits aussi - dès le début.

Nous croyons donc que les dispositifs cliniques proposés, dans leur logique de *la reconnaissance du statut de l'enfance et de la construction de la subjectivité de l'enfant*, peuvent devenir des espaces où ces droits - tant de fois entendus et jamais observés - peuvent être discutés, construits, déconstruits et reconstruits, cette fois-ci non par quelqu'un d'externe mais par les enfants et les familles eux-mêmes, en respectant leur rythme et leur réalité psychique, familiale, sociale et culturelle.

Nous avons jusqu'à maintenant parlé de la méthodologie utilisée, des repères théoriques, du processus et des résultats obtenus lors de notre travail de recherche de ces quatre années, mais nous croyons aussi nécessaire de parler des ***difficultés*** rencontrées dans ce parcours. Difficultés que nous allons diviser en trois groupes : celles d'ordre pratique (du terrain), celles d'ordre idéologique (théorico-paradigmatique) et celles d'ordre clinique.

Lors de notre *travail sur le terrain*, nous avons été confrontée à plusieurs difficultés en rapport avec la méconnaissance interinstitutionnelle et les problèmes qui en ont résulté. Méconnaissance au niveau de la problématique à traiter (nous n'avions jamais travaillé directement auparavant sur le plan du travail des enfants), méconnaissance de la population avec qui nous allions travailler (ce n'était qu'au début du travail qu'une rencontre entre les enfants, les parents, les intervenants et les psychologues prenait place), méconnaissance des chercheurs sur le fonctionnement d'une recherche-action (c'était la première fois que nous utilisions cette méthodologie) et finalement méconnaissance au niveau des institutions socio-éducatives (nous n'avions jamais travaillé avec elles). Malgré l'inexpérience, ce manque de connaissance nous a permis aussi d'initier un travail à partir d'un place de non-savoir qui a été comprise par les institutions et qui a permis qu'une ouverture se fasse au fur et à mesure que le travail se développait. Cependant, au niveau pratique, la manque de connaissance nous a amenée à faire des erreurs que nous aurions pu éviter si nous avions pu compter sur l'expérience tant sur le plan de la recherche-action que des négociations institutionnelles.

Le parcours, en ce qui concerne la relation avec les institutions, a aussi été traversé par des difficultés de l'ordre de la méfiance et la rivalité. Méfiance des institutions face à des inconnus qui arrivaient chez eux avec un discours « psy » qui ne correspondait pas à leur façon de voir et rivalité face à l'idée que les dispositifs de travail psychologique puissent concurrencer leur travail socio-éducatif. Ces éléments, entre autres, ont du être (et sont encore maintenant) travaillés et retravaillés entre intervenants et psychologues, pour réussir à voir le travail comme une co-construction et non pas comme une concurrence.

Au niveau des *difficultés d'ordre idéologique – paradigmatique*, le fait que notre travail soit fondé sur la psychanalyse a contribué à créer dans les institutions des questionnements face à la pertinence d'initier un travail de collaboration. L'idée d'une psychanalyse réductrice et focalisée sur le travail en individuel primait et il a fallu tout un processus (décrit tout au long de la thèse) pour que, à travers de la reconnaissance du travail fait sur le terrain et par un travail de collaboration avec les institutions, cette idée puisse évoluer. Après ce changement, une ouverture est apparue qui a facilité l'acceptation et l'inclusion des dispositifs de travail psychologique dans les institutions.

Nous avons dû faire face à d'autres difficultés dans notre travail : celles en lien avec la *clinique* et le fait que qu'il était temporaire. Les enfants et les parents avec qui nous travaillions constituent une population à laquelle il est très difficile d'accéder. Les cas cliniques présentés dans ce travail nous ont montré la fragilité des liens que nous pouvons tisser avec eux et l'idée d'imaginer un travail à long terme s'est révélé peu concevable : nous n'avions jamais l'assurance qu'un travail continu et soutenu avec les enfants et leurs familles puisse se faire. Au départ, nous avions imaginé pouvoir initier un travail dans une temporalité stable avec les enfants ; ceux-ci, ainsi pour les institutions nous ont appris et introduit à une logique autre: celle de l'immédiateté. Donc, nous ne devions jamais oublier que nous travaillions avec une population délicate avec qui il faut profiter du moment et de l'intervention directe sans imaginer un travail plus continu.

Comme ce travail de thèse a pu le mettre en évidence, il été traversé par un nombre important d'éléments qui ont fait partie de sa construction et, dans ce parcours, de ***nouvelles questions et pistes pour de possibles recherches ultérieures*** se sont ouvertes. Eu égard à la

nécessité de limiter notre champ de recherche et sur base aussi de la réalité du type de population avec qui nous avons travaillé, nous avons dû laisser en chemin des éléments que nous croyions importants et qui, peut être, pourraient être abordés dans l'avenir.

La première remarque concerne le type « de travail des enfants » auquel nous avons dû faire face. « *Les pires formes du travail infantile* » ne concernaient aucun des enfants et des familles rencontrées, c'est-à-dire qu'ils ne pratiquaient pas de travaux catalogués comme étant à risque ou nocifs. C'est sur ce type de travail que notre recherche s'est fondée et s'est développée et c'est à propos de ce type de travail que nous avons trouvé qu'il peut avoir un sens ou tenir une place importante dans la vie psychique de l'enfant. Il faudrait se poser la question de savoir si, dans d'autres conditions, voire dans les travaux catalogués comme « pires formes de travail », il peut aussi avoir un sens pour ces enfants.

Une deuxième question qui nous est venue à l'esprit concerne la *situation familiale de l'enfant*. Tous les enfants que nous avons rencontrés sont issus d'une famille ou ont un adulte responsable ou un tuteur à leur côté et c'est la raison pour laquelle nous ne parlons pas d'enfants « de la rue » mais d'enfants « qui travaillent ». Mais quelle peut être la situation des enfants qui travaillent et qui n'ont pas d'adulte ou de famille à qui se référer ou qui n'ont aucun lien sur lequel s'appuyer ou se construire ? Que se passe-t-il pour les enfants de la rue, leurs liens et leur rapport avec le travail ? Y a-t-il chez eux un sens et une place pour le travail ?

Un autre élément de cette problématique que nous avons essayé d'aborder, mais avec notre regard de clinicien, est *l'aspect cognitif*. Une des composantes institutionnelles dans l'éradication du travail des enfants est la réinsertion scolaire. Notre recherche n'a pas touché l'aspect de la réinsertion et nous nous sommes limitée à utiliser les données de l'outil cognitif pour nous en servir dans les analyses cliniques d'enfants. La réalité de ces enfants implique que pour la plupart, ils ont arrêté leur scolarisation depuis plusieurs années ou ne sont jamais allés à l'école. Donc sur base de ceci, comment imaginer un processus d'insertion ou de réinsertion scolaire ? Nous croyons qu'il s'impose de pouvoir comprendre la situation cognitive de ces enfants, leurs points forts et leurs points moins forts au niveau des connaissances et de leur réalité socio-familiale, avant d'imaginer une approche du monde scolaire par l'enfant.

Et en suivant la logique du cognitif, bien que la construction et l'adaptation de *l'outil cognitif* puissent être vues comme un des résultats de cette recherche, sa *validation* reste encore dans un statut d'attente. Un travail à cet égard pourrait s'avérer enrichissant, pas uniquement pour la poursuite de notre travail mais aussi pour une possible diffusion de l'utilisation de l'outil dans d'autres circonstances et institutions.

Comme dernier point, nous pourrions dire que cette recherche nous a montré la nécessité d'une *ouverture et d'une évaluation de la construction, de l'exercice et de la transmission des Droits Humains*. Tout le processus de construction et de reconnaissance légale (dans les codes et les lois nationaux et internationaux) a été un travail énorme et nécessaire. Néanmoins actuellement ces droits restent à l'endroit où ils sont nés: sur le papier. Nous croyons que la prise en compte de la reconnaissance culturelle, de la singularité des situations, de la réalité sociale, pourrait constituer un apport important dans ce champ. Nous proposons de se référer à quelques idées et questionnements que nous trouvons très pertinents de Santos Boaventura de Sousa, sociologue portugais – professeur à l'Université de Coimbra (Portugal) - en rapport avec les mouvements des droits humains. Selon Boaventura de Sousa (2001), les Droits Humains, malgré qu'ils se disent universels, ne le sont pas. Il s'agit d'une vision locale (occidentale) qui prend un caractère universel et que, pour que les Droits Humains puissent être entendus comme un discours et une pratique réels, un dialogue

interculturel s'impose. Dialogue qui doit prendre en compte les différences interculturelles et qui n'affirme pas que tout traitement identique est égalitaire et que tout traitement différent est discriminatoire.

Pour terminer, nous voudrions aussi laisser un espace pour le ***parcours du chercheur*** à travers ces quatre années. L'idée générale est qu'un travail de thèse est un parcours en solitaire ; dans cette recherche, ce ne fut pas le cas. Nous avons suivi la logique de la co-construction dans toutes les étapes du travail et ceci nous a apporté d'innombrables moments de rencontre et de tissage des liens. De cette manière, la logique d'un travail de collaboration pour la construction de la recherche, sa mise en place, l'élaboration théorique et la rédaction finale est devenue une réalité. Nous avons aussi l'impression d'avoir passé quatre années dans un mouvement constant, sur un chemin rempli de questions et de trouvailles, suivies d'un surgissement des nouvelles questions… A notre sens, l'un des apprentissages que nous avons dû faire tout au long de ce travail, c'est celui de l'humilité et du fait qu'il faut reconnaître que notre travail constitue un grain de sable dans la réalité du travail des enfants. Depuis notre place de chercheur, nous sommes convaincue que la reconnaissance de nos limites dans le travail de recherche est, à notre avis, non seulement pertinente mais aussi nécessaire. Nous voudrions terminer en citant le professeur Nicolas Standaert de la Katholieke Universiteit Leuven[118] : « ***Leave space for humility, uncertainly, fragility, uncontrolled, le non-dit in our scientific discourse and action***. »

[118] Lors d'une présentation dans le cadre du colloque : « L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales » de l'Institut IACCHOS (UCL) le 17 novembre 2009 à Louvain-la-Neuve.

## BIBLIOGRAPHIE


- Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Ander-Egg, E. (2004). *Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Ardoino, J. (2003). La recherche-action, une alternative épistémologique. Une révolution copernicienne. In P-M. Mesnier & P. Missote (Eds.), *La recherche-action* (pp. 41-50). Paris : Editions L'Harmattan.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2003). *Código de la Niñez y Adolescencia.* Registro Oficial, Quito, Ecuador.
- Ayala Mora, E. (2004). *Ecuador: Patria de todos*. Quito: Corporación Editora Nacional/UASB.
- Bastien, D. (2002). *L'irruption de l'enfant sur la scène conjugale : Mobilisation des dépôts, des transmissions, des répétitions et de la création*. Thèse de doctorat en psychologie non publiée, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Berger, F., Lemouzy-Sauret, B., & Sauret, J-M. (2009). Sujets et lien social contemporain. *Cliniques méditerranéennes, 79* (1), 279-295. doi : 10.3917/cm.079.0279.
- Berger, G. (2003). La recherche-action. Epistémologie historique. In P-M. Mesnier & P. Missote (Eds.), *La recherche-action* (pp. 13-26). Paris : Editions L'Harmattan.
- Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Revue Hermès. 25*, 33-47.
- Binswanger, L. (1957). Lettre de S. Freud à L. Binswanger le 20 février 1913, *Discours, Parcours et Freud*. Paris : Editions Gallimard.
- Bloch, H. (1991). *Grand Dictionnaire de la Psychologie*. Paris : Larousse.
- Boaventura de Sousa. S. (2001). Las tensiones de la modernidad. In M. Monereo & M. Riera ( Eds.) , *Porto Alegre. Otro mundo es posible* (pp. 172-177), España: El Viejo Topo.
- Brackelaire, J-L., &. Klein, A. (1999). Le dispositif : une aide aux identités en crise. *Revue Hermès. 25*, 67-81.
- Braunstein, N. (2006). La psychanalyse en Amérique latine : un savoir leurre. *Outre – Terre, 1*, 423-427. DOI 10.3917/oute.018.0423.

- Cacciali, J-L. (2001). La victime : nouveau sujet. In J-P. Lebrun (Eds.), *Les désarrois nouveaux du sujet* (pp. 153-168). Ramonville Saint-Agne : Editions Érès.

- Castaréde, M-F. (2002). Ecoute. In A. De Mijolla (Ed.), *Dictionnaire Internationale de la psychanalyse : concepts, notions, biographies, œuvres, événements, institutions* (pp. 489). Paris : Calmann-Lévy.

- Chouvier, B., & Roussillon, R. (2006). *La temporalité psychique : psychanalyse, mémoire et pathologies du temps*. Paris : Dunod.

- Coenen, H. (2001). Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de la psychosociologie, 7,* 19-32. En ligne http://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychosociologie-2001-1-p-19.htm, consulté le 13 mai 2009.

- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux Malheur*. Paris : Editions Odile Jacob.

- Cysseau, C. (2004). Conceptualiser une recherche en psychanalyse, *Recherches en Psychanalyse*, 1, (1), 131-144. doi 10.3917/rep.001.0131

- Daveloose, J. (1992). *La Psychanalyse en Institution*. Exposé présenté dans le cadre du CFCP-UCL, Bruxelles.

- De Ketele, J-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations.* Bruxelles : DeBoeck Université.

- De Neuter, P. (2002a). Loi du Père. In A. De Mijolla (Ed.), *Dictionnaire Internationale de la psychanalyse : concepts, notions, biographies, œuvres, événements, institutions* (pp. 945). Paris : Calmann-Lévy.

- De Neuter, P. (2002b). Père réel, imaginaire et symbolique. In A. De Mijolla (Ed.), *Dictionnaire Internationale de la psychanalyse : concepts, notions, biographies, œuvres, événements, institutions* (pp. 1202-1203). Paris : Calmann-Lévy.

- Dejours, C. (2006). Évaluation et institution en psychanalyse. *Revue française de psychanalyse, 70* (4), 947-959. doi : 10.3917/rfp.704.0947.

- Denis, P. (2002). Transfert. In A. De Mijolla (Ed.), *Dictionnaire Internationale de la psychanalyse : concepts, notions, biographies, œuvres, événements, institutions* (pp. 1744-1746). Paris : Calmann-Lévy.

- Descamps, M. (1993). La Prévention Psychanalytique: une expérience de prévention primaire en crèche de jour. *Annales Cardijn. 11*, 87-109.

- Dolto, F. (1983). *La cause des enfants*. Paris : Ed. Laffont.

- Dubost, J. (1988). La question de la spécificité des recherches-actions selon les champs. In M-A. Hugon & C. Seibel (Eds.), *Recherches impliquées Recherches action : Le cas de l'éducation* (pp. 44-46). Paris : De Boeck Université.

- Ducret, J-J. (2009). Clinique piagétienne dans l'examen psychologique. Résumé d'une conférence de J. Lautrey sur l'UDN-II. *Genève: Service de la recherche en éducation.* 1-18. En ligne *http://www.geneve.ch/sred/collaborateurs/pagesperso/d-h/ducretjean-jacques/UDN-II_Lautrey.pdf, consulté le 19 octobre 2009.*

- Egas, V. (2006-2010). *Carnet de bord : projet d'attention psychologique.* Document non publié. Équateur-Belgique.

- Fals-Borda, O. (2008). La aplicación de la investigación-acción participativa en América Latina. In A. Gumucio-Dragón (Eds), *Antología de comunicación para el cambio social: lecturas históricas y contemporáneas* (pp. 523-536). La Paz: Consorcio de comunicación por le cambio social.

- Fontaine, Ph. (2006). Éducation et psychanalyse. En ligne http://lyc-sevres.ac-versailles.fr/projet-eee_educ-psyPhF.pdf, consulté le 14 décembre 2009..

- Frankard, A-Ch. (2001). L'intervenant tiers en crèche. *Cahiers de psychologie clinique***,** *17* (2), 199-214. doi : 10.3917/cpc.017.0199.

- Frankard, A-Ch., & Renders, Xavier. (2004) . *La Santé Mentale de l'Enfant : quelles théories pour penser nos pratiques ?*. Bruxelles : de Boeck Université.

- Freud, S. (1925). La question de l'analyse profane. In his *Œuvres complètes*, *XVIII*, pp. 3-92. Paris : Presses Universitaires de France.

- Freud, S. (1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle.* Paris : Gallimard. (Œuvre original publié en 1905).

- Fundación Telefónica. (2008). *Cifras en América Latina*. En ligne http://www.fundacion.telefonica.com/pronino/trabajo_infantil/cifras_america_latina.htm , consulté le 20 novembre, 2009.

- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América latina*. España: Ed. XXI Siglo Veintiuno.

- Giust-Desprairies, F. (2001). De la recherche-action à l'intervention psychosociale *Revue internationale de la psychosociologie*, *7* (1), 33-46. doi : 10.3917/rips.016.0033.

- Golse, B. (2009). Un regard psychanalytique sur la scolarité et les apprentissages. *Le Français aujourd'hui*, *166* (3), 11-19. doi : 10.3917/lfa.166.0011

- Google Images. (2009a). *Amérique du sud*. En ligne http://images.google.be/images?hl=fr&lr=&client=firefox-a&rls=org.mozilla:en-US:official&hs=FDC&um=1&q=amerique+du+sud&sa=N&start=42&ndsp=21, consulté le 17 avril, 2009.

- Google Images. (2009b). *Ecuador imágenes*. En ligne http://images.google.be/images?hl=fr&client=firefox-a&rls=org.mozilla:en-US:official&um=1&q=ecuador+regiones&sa=N&start=0&ndsp=21, consulté le 17 avril, 2009.

- Goossens, Ph. (s.d). *L'institution comme outil thérapeutique*. Document non publié. Bruxelles.

- Goyes, J. L. (2004). Folleto de presentación: Centros "Panitas", PMT, Quito, Ecuador.

- Grell, P. (1981). Problématiques de la recherche-action. *Revue de l'institut de Sociologie, 3,* 604-614.

- Guedeney, A. (2002). Les déterminants précoces de la résilience. In B. Cyrulnik (Eds.), *Ces Enfants qui tiennent le coup* (pp. 13-25). Revigny-sur-Ornain : Editions Hommes & Perspectives.

- Hamad, N. (2004). *La langue et la frontière : double culture et polyglottisme*. Paris : Editions Denoël.

- Hamad, N. (2004). *La psychanalyse au défi du discours social*. En ligne sur le site de l'Association Lacanienne Internationale http://www.freud-lacan.com/articles/article.php?url_article=nhamad171004.

- Hert, P. (1999). Internet comme dispositif hétérotopique. *Revue Hermès. 25*, 93-107.

- Huberman, M & Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Hugon, M-A., & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées Recherches action : Le cas de l'éducation*. Paris : De Boeck Université.

- Instituto Nacional de estadísticas y Censos (INEC), & Dirección Regional del Litoral. (2007). *Una revisión al trabajo infantil y adolescente en el Ecuador: Análisis de los resultados de la Encuesta de Condiciones de Vida 1999 y 2006*. En ligne http://www.ecuadorencifras.com/c/document_library/get_file?folderId=74318&name=DLFE-3002.pdf , consulté le 15 septembre, 2009.

- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). (s.d). *Ecuador en Cifras*. En ligne http://www.inec.gov.ec/web/guest/pag_pan_con?doAsUserId=W9NEZWtSVLU%253D, consulté le 21 novembre, 2009.

- Kaës, R. (2006). En quoi consiste le travail psychanalytique en situation de groupe. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, 46* (1), 9-25. doi : 10.3917/rppg.046.0009.

- Lacadée, Ph. (2003). Les assises du sujet ou De quoi l'enfant est-il responsable?. In his *Le malentendu de l'enfant*. (pp. 167-177). Paris : Editions Payot Lausanne.

- Lacan, J. (1966). Intervention sur le transfert. In his *Ecrits* (pp. 215-226). Paris : Seuil.

- Lacan, J. (2001). Note sur l'enfant. In his *Autres écrits* (pp. 373-383). Paris: Seuil.

- Lafleur-Dincq, C. (2003). La prévention en santé mentale de l'enfant : un espace de liberté parmi d'autres. *Sauvegarde de l'enfance, 58* (1-2), 39-48.

- Laplanche, L & Pontalis, J-B. (2007). *Vocabulaire de Psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Laurent, E. (2002). Une lecture de la « Note sur l'enfant ». *Bulletin du groupe Petit Enfance, 18*, 9-10.

- Laznick, M-C. (1995). *Vers la parole*. Paris : Editions Denoël

- Le Petit Robert de la Langue Française. (2002). En ligne sur le catalogue électronique du site des bibliothèques de l'Université catholique de Louvain. Consulté du janvier au mai 2010.

- Lerude , M.( 2006). Au bonheur des enfants. In M. Bergès-Bournes, J-M. Forget & C. Ferron . *Actualités de la psychanalyse chez l'enfant et chez l'adolescent*. Paris : Editeur érès .

- Lessard-Hebert,M., Goyette, G.,& Boutin,G. ( 1997). *La Recherche Qualitative*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.

- Lui, M. (1997). *Fondements et pratiques de la Recherche-Action*. Bruxelles : L'Harmattan.

- Maître, F. (2003). Mobiliser les jeunes pour leur santé. In P-M. Mesnier & P. Missote (Eds.), *La recherche-action* (pp. 142-144). Paris : Editions L'Harmattan.

- Malandrin, M-H. (2009). *Une psychanalyste dans la cité. L'aventure de la maison verte*. Paris : Gallimard.

- Malengreau, P. (2001). Notes sur la construction du cas. *La lettre*, 202, 17-20.

- Malengreau, P. (2006). Se servir du père. *La Petite Girafe, 24*, 25-36.

- Manoukian, F. (2001). Prémisses et issues de la recherche-action. *Revue internationale de la psychosociologie, 7* (1), 235-249. doi : 10.3917/rips.016.0235.

- Martens, F. (1991). Y-a-t-il une prévention psychanalytique?. *Communications - Publication de l'École Belge de Psychanalyse*. *6*, 48-53.

- Meljac C., & Lemmel G. (1999b). *Manuel de l'UDN II. Construction et utilisation du nombre*. Paris : Les Editions du Centre de Psychologie appliquée.

- Meljac, C., & Lemmel , G. (1999a). De l'UDN80 à l'UDNII : questions de méthode. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, *49* (4), 287-292.

- Meljac, C., & Lemmel, G. (1999b). *UDN-II Construction et utilisation des premières nombres-Manuel*. Paris : Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

- Mesnier, P-M., & Missote, P. (2003). *La recherche-action*. Paris : Editions L'Harmattan.

- Metraux J.-CL. (1993). Formation a la prévention auprès des familles en situation de crise, familiale ou sociale. *Sauvegarde de l'enfance, 3*, 220-240.

- Mias, Ch. (2003). Praticien-chercheur. Le problème de la double posture. In P-M. Mesnier & P. Missote (Eds.), *La recherche-action* (pp. 291-306). Paris : Editions L'Harmattan.

- Minne, M-Th. (s.d). *Accueil Mères /Enfants en Milieu Précaire*. Document non publié. Louvain-la-Neuve.

- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *16*(3), 387-400.

- Natanson, J. (2001). L'évolution du concept de transfert chez Freud, **Imaginaire & Inconscient**, *2*, (2), 7-19. doi10.3917/imin.002.0007.

- Observatorio Ciudadano de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (ODNA), Le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF), & Fundación Observatorio Social del Ecuador. (2006). *Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en el Ecuador 2005,* Quito, Ecuador.

- Ordóñez, D. (1995). *Niños de la calle y sus familias en Lima: una realidad en 852 variables*. Lima: Tetis Graf.

- Organisation des Nations Unies (ONU). (s.d). *Convention Internationale des Droits de l'enfant.* En ligne http://www.un.org/children/conflict/keydocuments/french/theconventionont6.html, consulté le 5 septembre, 2008.

- Organisation Internationale du Travail (OIT), & Programme international pour l'abolition du travail des enfants (IPEC). (2005). *Informe Nacional de los resultados de la encuesta de trabajo infantil en Ecuador.* En ligne http://white.oit.org.pe/ipec/documentos/informe_simpoc_ecuador.pdf ,consulté le 22 octobre, 2009.

- Organisation Internationale du Travail (OIT), & Programme international pour l'abolition du travail des enfants (IPEC). (2005). Síntesis *Informe Nacional de los resultados de la encuesta de trabajo infantil en Ecuador.* En ligne http://white.oit.org.pe/ipec/documentos/simpoc_ecuador_sintesis.pdf , consulté le 22 octobre, 2009.

- Organisation Internationale du Travail (OIT), & Programme international pour l'abolition du travail des enfants (IPEC). (2000). *Ecuador Trabajo Infantil en la Floricultura.* En ligne http://white.oit.org.pe/ipec/documentos/floricult_ecuador_vf.pdf , consulté le 2 octobre, 2009.

- Oury, J. (1983). Psychothérapie institutionnelle : transfert et espace du dire. *L'information psychiatrique, 59,* (3), 423.

- Pechberty, B. (2003). Apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement : un éclairage fécond. R*evue de didactologie des langues-cultures, 13 1*(3), 265-273.En ligne http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ELA_131_0265.

- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Revue Hermès. 25*, 15-23.

- Pigott, C. (1990). *Introduction à la psychanalyse groupale*, Paris : Editions Apsygée.

- Pingault, J-B. (2004). *Violences et liens dans des favelas de l'Etat de Rio de Janeiro : Le défis d'un accueil psychanalytique mères-enfants à la Casa da Arvore* [Electronic version]. Unpublished master's thesis. Université Paris 5 : René Descartes, Paris, France.

- Quentel, J-C. (1989). Le concept d'enfant ou l'enfant, dimension de la personne. *Anthropo-logiques, 2*, 261-272.

- Quentel, J-C. (1992). L'enfant dans son rapport à l'altérité. *Anthropo-logiques, 4*, 135-155.

- Quentel, J-C. (2004). Penser la différence de l'enfant. *Le débat, 132* (nov-dic), 5-26.

- Rabain, J. (2002). Le maternel et la construction psychique chez Winnicott. *Conférence d'introduction à la psychanalyse de l'adulte*. Paris: Site Web de l'Association lacanienne internationale. p. 5.

- Rapport, R. (1973). Les trois dilemmes de la recherche-action. *Connexions, 7* , 115-131.

- Renders, X. (1992a). « L'enfant en quête », de Winnicott. *Anthropo-logiques, 4,* 121-134.

- Renders, X. (1992b). *Narration écrite d'histoires de cas en Psychanalyse*. Communication présentée au Congrès International de Psychologie, Bruxelles.

- Renders, X. (1994). Normalisation et nomalisation de l'enfant. *Enfance, santé mentale et société,* 32-38.

- Renders, X. (1995). L'Éveil a la Citoyenneté, pôle de la prévention en Santé Mentale des Enfants. *Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation de l'Université Catholique de Louvain.* Texte inédit.

- Roelens, T. De l'Eldorado au desechable. *Sud/Nord***,** 15(2), 115-126.Doi : 10.3917/sn.015.0115.

- Sciara, L. (2004). *Qu'attendre du psychanalyste dans une institution dite sociale*. En ligne sur le site de l'Association Lacanienne Internationale http://www.freud-lacan.com/articles/article.php?url_article=lsciara151004.

- Simon, F. (2008). *Derechos de la Niñez y Adolescencia: de la Convención sobre los Derechos del Niño a las Legislaciones Integrales, 1,* Cevallos editora jurídica, Quito, Ecuador.

- Sirota, A. (2001). Approche clinique du social et recherche-action. *Revue internationale de la psychosociologie, 7*(1), 61-78. doi : 10.3917/rips.016.0061.

- Une option de plus ONG. (s.d). *Une option de plus*. En ligne http://www.uneoptiondeplus.org/?societe, consulté le November 18, 2009.

- Vasse, D. (1995). *Se tenir debout et marcher: du jardin œdipien à la vie en société*. Paris: Ed. Gallimard.

- Verdezoto, G. (2006). Introducción al Libertinaje. *Liberarte*, 2(1). En ligne http://www.usfq.edu.ec/liberarte/03/artflo.htm , consulté le 2 janvier 2009.

- Verdier-Gibello,M-L. (2003). De l'appréhension cognitive au plaisir d'apprendre. *Enfances & Psy, 4* (24), 111-122. doi: 10.3917/ep.024.0111.

- Verdier-Gibello,M-L. (2005). Le mal d'apprendre. *Enfances & Psy, 3* (28), 6-11. doi: 10.3917/ep.028.0006.

- Vuille, M. (1981) .La recherche-action : une pratique nouvelle ou comment s'impliquer autrement dans une recherche sur les plans personnel, professionnel et institutionnel !. *Revue Internationale d'Action Communautaire*, *5*(45), 68-73.

- Widlöcher, D. (1995). Principes généraux. In O. Bourguignon & M. Bydlowski (Eds.), *Le recherche clinique en psychopathologie* (pp. 10-33). Paris : Presses Universitaires de France.

- Wikipedia. (2009). *Équateur*. En ligne http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89quateur_%28pays%29.

- Wikipedia. (2010). *Drag Queen*. En ligne http://fr.wikipedia.org/wiki/Drag_queen.

- Wikipedia. (2010). *Pédagogie*. En ligne http://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie

- Winnicott, D. (1954). Psychose et soins maternels. In his *De la pédiatrie à la psychanalyse* (pp. 250-267). Paris: Éditions Payot. (Œuvre original publié en 1958).

- Winnicott, D. (1960). The theory of the parent-infant relationship. *The International Journal of Psycho-Analysis*, XLI, 585-595.

- Winnicott, D. (1964). Further thoughts on babies as persons. In his *The child, the family, and the outside world* (pp. 85-92). Harmondsworth, England: Penguin Books. (Œuvre original publié en 1947).

- Winnicott, D. (1969). Psychose et soins maternels. In his *De la pédiatrie à la psychanalyse* (pp. 187-197). Paris: Éditions Payot. (Œuvre original publié en 1958).

- Winnicott, D. (1975). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. In his *Jeu et Réalité.* (pp. 7-39). Paris: Éditions Gallimard. (Œuvre original publié en 1971).

# ANNEXES

# Annexe I : Outil Cognitif

***1. Protocole***

## ***PRUEBA COGNITIVA***

- ***NOMBRE:***
- ***EDAD:***
- ***CURSO:***
- ***FECHA :***

## *OBSERVACIONES*

- Escribir sistemáticamente todo lo que dice el niño
- Si la conducta del niño corresponde exactamente a lo previsto, solo marcar el recuadro correspondiente:

    - **NA:** No adecuado ( incomprensión del problema o respuesta arcaica)
    - **AP:** aproximación ( cierta idea de solución no lograda, duda )
    - **AD:** Adecuación ( razonamiento satisfactorio, elaboración completa del problema )

## ***CLASIFICACION***

| 4,0 años - 5,11 años 9 TARJETAS 1 CLASIFICACION |
|---|

« Pon junto lo que vaya junto »

- **CONDUCTAS ESPONTÁNEAS**

**NA** No comprensión de la actividad

(Ningún criterio ni clasificación aparece. Fallo completo) ……□

**AP** Toma en cuenta simultánea de dos criterios

( sub-grupos, pequeños grupos) …….……□

**AD** Toma en cuenta clara de un criterio

( Con o sin sugestión verbal) …….……□

Naturaleza □ Color □

***Cebo y/o demostración***

Cebo rápido Tres tarjetas □

Demostración Todas las tarjetas □

- **CONDUCTAS LUEGO DE AYUDA**

**NA** No comprensión de la actividad …….……..…□

**AP** Toma en cuenta simultánea de dos criterios ……..…□

**AD** Toma en cuenta clara de un criterio…….……..…□

Naturaleza □ Color □

| 4,0 años - 5,11 años 9 TARJETAS 2 CLASIFICACION |
|---|

« Pon junto lo que vaya junto »

- **CONDUCTAS ESPONTÁNEAS**

**NA** No comprensión de la actividad

( Ningún criterio ni clasificación aparece. Fallo completo)…… □

**AP** Toma en cuenta simultánea de dos criterios

( Tabla cartesiana, pequeños grupos) ……..……□

**AD** Toma en cuenta clara de un criterio

( Con o sin sugestión verbal) ……..……□

Naturaleza □ Color □

***Cebo y/o demostración***

Cebo rápido Tres tarjetas □

Demostración Todas las tarjetas □

- **CONDUCTAS LUEGO DE AYUDA**

**NA** No comprensión de la actividad ……..……..…□

**AP** Toma en cuenta simultánea de dos criterios ……..…□

**AD** Toma en cuenta clara de un criterio……..……..…□

Naturaleza □ Color □

**RESULTADO PARCIAL: E R I**

# ***CLASIFICACION***

6,0 años – 11,11 años 27 TARJETAS 1 CLASIFICACION

« Pon junto lo que vaya junto »

- **CONDUCTAS ESPONTÁNEAS**

**NA** No comprensión de la actividad

( Ningún criterio ni clasificación aparece. Fallo completo)…… □

**AP** Toma en cuenta simultánea de algunos criterios ( 2 o 3)

( Tabla cartesiana, pequeños grupos) ……..……□

**AD** Toma en cuenta clara de un criterio

( Con o sin sugestión verbal) ……..……□

Naturaleza □ Color □ Talla □

***Cebo y/o demostración***

En los casos donde el niño no muestre claramente un criterio , proceder a una muestra :

Naturaleza □ Color □ Talla □

Ayuda a un reagrupamiento en sub-clases por acción □

Cebo rápido Tres tarjetas □

Demostración con contraste □

- **CONDUCTAS LUEGO DE AYUDA**

**NA** No comprensión de la actividad ……..……..…□

**AP** Toma en cuenta simultánea de dos o tres criterios ……□

**AD** Toma en cuenta clara de un criterio…….……..…□

Naturaleza □ Color □ Talla □

27 TARJETAS 2 CLASIFICACION

« Pon junto lo que vaya junto »

- **CONDUCTAS ESPONTÁNEAS**

**NA** No comprensión de la actividad

( Ningún criterio ni clasificación aparece. Fallo completo)…… □

**AP** Toma en cuenta simultánea de varios criterios ( 2 o 3)

( Tabla cartesiana, pequeños grupos) ……..……□

**AD** Toma en cuenta clara de un criterio

( Con o sin sugestión verbal) ……..……□

Naturaleza □ Color □ Talla □

***Cebo y/o demostración***

En los casos donde el niño no muestre claramente un criterio , proceder a una muestra :

Naturaleza □ Color □ Talla □

Ayuda a un reagrupamiento en sub-clases por acción □

Cebo rápido Tres tarjetas □

Demostración con contraste □

- **CONDUCTAS LUEGO DE AYUDA**

**NA** No comprensión de la actividad ……..……..…□

**AP** Toma en cuenta simultánea de dos o tres criterios ……□

**AD** Toma en cuenta clara de un criterio……..……..…□

Naturaleza □ Color □ Talla □

| 27 TARJETAS 3 CLASIFICACION |
|---|

« Pon junto lo que vaya junto »

- **CONDUCTAS ESPONTÁNEAS**

**NA** No comprensión de la actividad

( Ningún criterio ni clasificación aparece. Fallo completo)…… □

**AP** Toma en cuenta simultánea de varios criterios ( 2 o 3)

( Tabla cartesiana, pequeños grupos) ……..……□

**AD** Toma en cuenta clara de un criterio

( Con o sin sugestión verbal) ……..……□

Naturaleza □ Color □ Talla □

***Cebo y/o demostración***

En los casos donde el niño no muestre claramente un criterio , proceder a una muestra :

Naturaleza □ Color □ Talla □

Ayuda a un reagrupamiento en sub-clases por acción □

Cebo rápido Tres tarjetas □

Demostración con contraste □

- **CONDUCTAS LUEGO DE AYUDA**

**NA** No comprensión de la actividad ……..……..…□

**AP** Toma en cuenta simultánea de dos o tres criterios ……□

**AD** Toma en cuenta clara de un criterio…….……..…□

Naturaleza □ Color □ Talla □

Recordatorio del niño de las clasificaciones efectuadas:

1……

2……

3……

**RESULTADO PARCIAL: E R I**

# ***CONSERVACION DE CANTIDADES DISCONTINUAS***

| 4,0 años - 6,11 años DISPOSICION DE TERMINO A TERMINO |
|---|

"Escoge el mismo número de tapas que de botellas. Pon cada tapa frente a cada botella"

Fallo en la correspondencia……..□

Disposición exacta de los términos……..□

- **TRANSFORMACIONES**

"Hay el mismo número de tapas que de botellas?"

**PRIMERA TRANSFORMACION**

**( botellas en el puesto, tapas puestas)**

**NA** No-conservación ……□

( aproximado número de tapas y de botellas)

**AP** Aproximación……..□

( Solamente la cuota)

**AD** Conservación……□

( Identidad: hace rato eran las mismas

Argumento de número: 7 botellas, 7 tapas)

**SEGUNDA TRANSFORMACION**

**( Tapas en el puesto, botellas cerradas)**

**NA** No-conservación ……□

( aproximado número de tapas y de botellas)

**AP** Aproximación……..□

( Solamente la cuota)

**AD** Conservación……□

( Identidad: hace rato eran las mismas

Argumento de número: 7 botellas, 7 tapas)

**CONTRA-SUGESTION**

*Para un niño no-conservador:*

Acepta la contra-sugestión conservadora…….□

Rechaza la contra-sugestión conservadora…….□

*Para un niño conservador:*

Acepta la contra-sugestión no-conservadora…….□

Rechaza la contra-sugestión no-conservadora……□

**RESULTADO PARCIAL: E R I**

## ***CONSERVACION DE LA SUBSTANCIA***

# IGUALDAD

| 6,0 años - 8,11 años CONSERVACION |
|---|

" Ves esta bola grande?, arréglate para hacer dos bolas con el mismo peso ,con la misma cantidad de masa"

Imposibilidad de igualar el peso ……□

Igualdad sin dificultad……□

- **PRIMERA TRANSFORMACION: SALCHICHA**

Luego de la transformación: " Y ahora que piensas?"

**NA** No-conservación …….□

( Mas o menos en la salchicha o en la bola )

**AD** Conservación ……..□

( Identidad: " igual que los de antes, los mismos"

Posibilidad de volver al estado inicial " si ponemos como antes")

- **SEGUNDA TRANSFORMACION: GALLETA**

Luego de la transformación: " Y ahora que piensas?"

**NA** No-conservación …….□

( Mas o menos en la galleta o en la bola )

**AD** Conservación ……..□

( Identidad: " igual que los de antes, los mismos"

Posibilidad de volver al estado inicial " si ponemos como antes")

- **TERCERA TRANSFORMACION: MIGAS**

Luego de la transformación: " Y ahora que piensas?"

**NA** No-conservación …….□

( Mas o menos en la migas o en la bola )

**AD** Conservación ……..□

( Identidad: " igual que los de antes, los mismos"

Posibilidad de volver al estado inicial " si ponemos como antes")

**CONTRA-SUGESTION**

*Para un niño no-conservador:*

Acepta la contra-sugestión conservadora…….□

Rechaza la contra-sugestión conservadora…….□

*Para un niño conservador:*

Acepta la contra-sugestión no-conservadora…….□

Rechaza la contra-sugestión no-conservadora…….□

**RESULTADO PARCIAL: E R I**

# ***CONSERVACION DEL PESO***

## IGUALDAD

| |
|---|
| 9,0 años - 11,11 años CONSERVACION |

" Ves esta bola grande?, arréglate para hacer dos bolas con el mismo peso ,con la misma cantidad de masa"

Imposibilidad de igualar el peso ……□

Igualdad sin dificultad……□

## CONSERVACION

- **PRIMERA TRANSFORMACION: SALCHICHA**

Luego de la transformación: " Y ahora que piensas?"

**NA** No-conservación ……..□

( Mas o menos en la salchicha o en la bola )

**AD** Conservación ……..□

( Identidad: " igual que los de antes, los mismos"

Posibilidad de volver al estado inicial " si ponemos como antes")

- **SEGUNDA TRANSFORMACION: GALLETA**

Luego de la transformación: " Y ahora que piensas?"

**NA** No-conservación ……..□

( Mas o menos en la galleta o en la bola )

**AD** Conservación ……..□

( Identidad: " igual que los de antes, los mismos"

Posibilidad de volver al estado inicial " si ponemos como antes")

- **TERCERA TRANSFORMACION: MIGAS**

Luego de la transformación: " Y ahora que piensas?"

**NA** No-conservación …….□

( Mas o menos en la migas o en la bola )

**AD** Conservación ……..□

( Identidad: " igual que los de antes, los mismos"

Posibilidad de volver al estado inicial " si ponemos como antes")

**CONTRA-SUGESTION**

*Para un niño no-conservador:*

Acepta la contra-sugestión conservadora…….□

Rechaza la contra-sugestión conservadora…….□

*Para un niño conservador:*

Acepta la contra-sugestión no-conservadora…….□

Rechaza la contra-sugestión no-conservadora……□

**RESULTADO PARCIAL: E R I**

# ***CUERDA***

## PRIMER INTENTO

| 4,0 años- 8,11 años Corte de la cuerda |
|---|

" Corta un pedazo de cuerda parecido a este"

**NA** Incomprensión total de la consigna …….□

**AP** Intento de coincidencia imprecisa …….…..□

**AD** Corte de la cuerda con ayuda de la muestra ……□

( Pone la muestra en la mitad o al extremo de la cuerda, corte de uno o dos corte de tijeras)

**COMPARACION**

" Son los dos pedazos de cuerda iguales? Como lo sabes? Demuéstramelo"

**NA** Incomprensión total de la consigna……..□

**AD** Coincidencia perfecta de los lados……..…….□

con el contacto de de los dos lados de la cuerda

## SEGUNDO INTENTO

## ( si necesario)

| Corte de la cuerda |
|---|

" Corta un pedazo de cuerda parecido a este"

**NA** Incomprensión total de la consigna …….□

**AP** Intento de coincidencia imprecisa …….…..□

**AD** Corte de la cuerda con ayuda de la muestra ……□

( Pone la muestra en la mitad o al extremo de la cuerda, corte de uno o dos corte de tijeras)

**COMPARACION**

" Son los dos pedazos de cuerda iguales? Como lo sabes? Demuéstramelo"

**NA** Incomprensión total de la consigna……..□

**AD** Coincidencia perfecta de los lados……..…….□
con el contacto de de los dos lados de la cuerda

**RESULTADO PARCIAL: E R I**

# ***BANDAS DE PAPEL***

9,0 años - 11,11 años CORTE ( PRUEBA DE ORIGEN ESPACIAL)

MODELO: Banda de papel azul

- **CORTE DE BANDA DE PAPEL A PINTAR DE ROJO**

" Corta un trozo de papel igual a este"

**NA** Incomprensión total de la consigna…….□

( Corta sin tener en cuenta el modelo )

**AP** Hace coincidir solo una dimensión…….□

**AD** Corta usando el modelo y la hoja de papel ……..……..□

( Pone el modelo en cualquier parte de la hoja)

**Comparación: a la banda modelo**

" Son los trozos de papel iguales? Cómo lo sabes? Explícame o muéstrame"

**NA** Incomprensión ……..……..□

( Tentativa de acercamiento no logrado)

**AD** Comparación precisa……..…….□

( Por recubrimiento)

- **CORTE DE BANDA DE PAPEL A PINTAR DE VERDE**

" Corta un trozo de papel igual a este"

**NA** Incomprensión total de la consigna…….□

( Corta sin tener en cuenta el modelo )

**AP** Hace coincidir solo una dimensión…….□

**AD** Corta usando el modelo y la hoja de papel ……..……..□

( Pone el modelo en cualquier parte de la hoja)

**RESULTADO PARCIAL:** **E** **R** **I**

## TRANSITIVIDAD ( Prueba de lógica)

( Si corte logrado)

**NA** Incomprensión de la consigna o afirmación no justificada……□

**AP** Explicación cronológica mal organizada……□

**AD** Explicación cronológica bien organizada y/o con conectores lógicos……□

**RESULTADO PARCIAL:** **E** **R** **I**

# ***CONOCIMIENTOS***

Señale la casilla en caso de logro.

**VOCABULARIO NUMERICO**

**( Escriba los errores abajo)**

| TODA EDAD |
|---|

" Coge los mismos cubos que yo"

Mas que □ menos que □ Igual que □

| A partir de los 6 años |
|---|

" Los números se acaban?"

Infinito: Concepto □ Término □

SIGNOS ( a leer en la cartilla):

| A partir de los 6 años |
|---|

"Qué signo es?"

+ □ - □ = □ x □ :o □

## RESULTADO PARCIAL: E R I

# ***NUMERACION***

## ( RECITACIÓN DE LA CONTINUACION NUMERICA)

| TODA EDAD |
|---|

" Hasta donde sabes contar?" Cuenta"

Hasta 10 □

Hasta 20 □

Hasta 69

Hasta 100 □

Hasta 120

**Lectura de los números: ( escriba los errores de los niños)**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4 … | 24 … | 97 … | 247 … |
| 7 … | 43 … | 125 … | 1121 … |
| 13 … | 71 … | 104 … | 1037 … |
| 19 … | 84 … | 172 … | 10608 … |

**Trascripción de los números: ( escriba los errores de los niños)**

" Escribe los números que te voy a dictar"

| | |
|---|---|
| Tres: | Noventa y tres: |
| Cinco: | Ciento treinta y ocho : |
| Nueve: | Doscientos setenta y dos : |
| Quince: | Seiscientos cinco : |
| Dieciocho : | Mil sesenta y uno: |
| Veintisiete : | Cuatro mil trescientos noventa y tres : |
| Cincuenta y cuatro : | Siete mil cuarenta y dos : |
| Setenta y tres: | Diez mil uno: |
| Ochenta y nueve: | |

**RESULTADO PARCIAL: E R I**

# ***CONOCIMIENTOS***

## OPERACIONES ARITMETICAS

**A partir de 6 años**

( Señale el cuadro logrado)

| | DECIR LIBRE | DEMOSTRACION DE SENTIDO DE OPERACIONES | UTILISACION DE DEDOS |
|---|---|---|---|
| | Cuánto es? | Muéstrame con las fichas y explícame | Muéstrame con los dedos y explícame |
| SUMA | 4+5 ☐ | 6+3 ☐ | 4+3 ☐ |
| | 9+6 ☐ | 8+4 ☐ | 9+5 ☐ |
| RESTA | .9-5 ☐ | .9-3 ☐ | .7-4 ☐ |
| | .15-9 ☐ | .12-8 ☐ | .15-7 ☐ |
| MULTIPLICACION | 4x5 ☐ | 6x3 ☐ | |
| DIVISION | .15/3 ☐ | .12/4 ☐ | |

En cada casillero se puede anotar las estrategias usadas por el niño

**RESULTADOS PARCIALES E R I**

## *2. Feuille de Réponses*

### PROTOCOLO DE PRUEBA COGNITIVA ( ADAPTACION UDN II )

*NOMBRE:* *EDAD:*

*CURSO:*

| | | | | Marque la edad: | | | | | | | | ZONAS | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Resultad Parcial ( E, I, R) | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | < | AC | ≥ | Resultado Final |
| **C** | Cantidades discontínuas | | | E | X | R | AC | | | | | | 7 | | |
| | Substancia | | | | | E | R | R | AC | | | | 9 | | |
| | Peso | | | | | | R | R | R | AC | | | 10 | | |
| **L** | Clasificación | 9 cartas | | R | R | AC | | | | | | | 6 | | |
| | | 27 cartas | | | I | X | X | R | R* | R* | AC | | 11 | | |
| **UN** | Puntos | Principio de gelman | | I | R* | AC | | | | | | | 6 | | |
| | | Númeración espontánea | | R | R | R | AC | | | | | | 7 | | |
| **OE** | Cuerda | | | I | R* | R* | AC | | | | | | 7 | | |
| | Bandas de papel | | | | | I | R* | R* | R* | AC | | | 10 | | |
| | Transitividad | | | | | I | R* | R* | R* | AC | | | 10 | | |
| **CN** | Vocabulario numérico | | | E | I | I* | I* | I* | R* | AC | | | 10 | | |
| | Numeracion | | | E | I | I* | I* | X* | AC | | | | 9 | | |
| | Operaciones | | | E | E | X | I* | I* | R* | AC | | | 10 | | |

### CLAVE DE CORRECION

| | | |
|---|---|---|
| E | ERROR MAYORITARIO | ≥ 50% |
| I | MAYORIA INTERMEDIA | ≥ 50% |
| R | LOGRO MAYORITARIO | ≥ 50% |
| X | ZONA INDETERMINADA | Ningun resultado es mayoritario |
| AC | EDADES CLAVE | Logro ≥ 75% Fallo ≥ 15% |
| * | | Casi ausencia de falla |

### OBSERVACIONES Y COMENTARIOS

| | | | |
|---|---|---|---|
| C | Cantidades discontínuas | | |
| | Substancia | | |
| | Peso | | |
| L | Clasificación | 9 cartas | |
| | | 27 cartas | |
| UN | Puntos | Principio de gelman | |
| | | Númeración espontánea | |
| OE | Cuerda | | |
| | Bandas de papel | | |
| CN | Vocabulario numérico | | |
| | Numeracion | | |
| | Operaciones | | |

***3. Matériel d'appui***

*Connaissances*

# VOCABULARIO NUMERICO

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| + | - | = | X | ÷ |

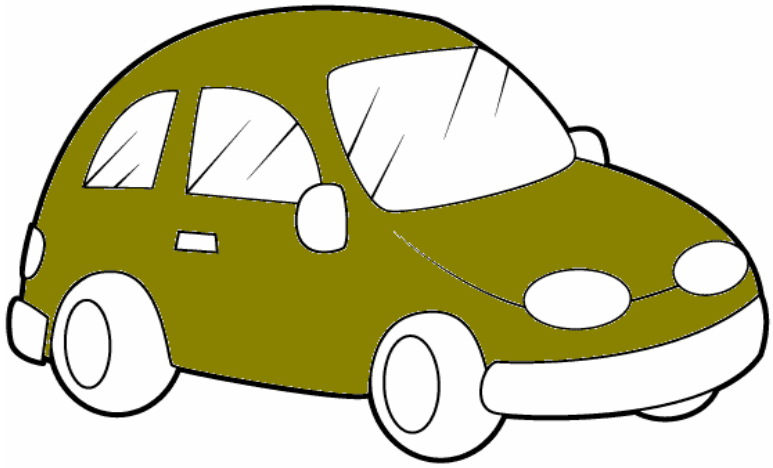
# NUMERACION

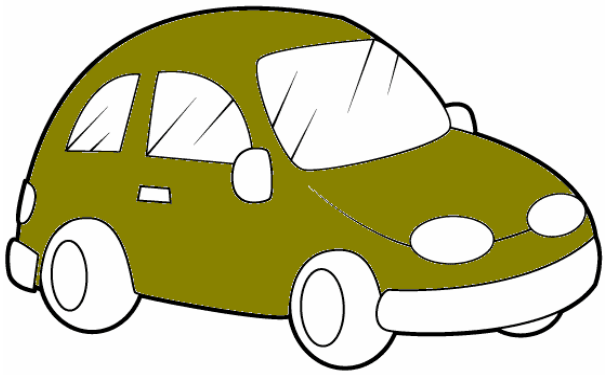
| | | | |
|---|---|---|---|
| 4 | 24 | 97 | 247 |
| 7 | 43 | 125 | 1037 |
| 13 | 71 | 104 | 1112 |
| 19 | 84 | 172 | 10608 |

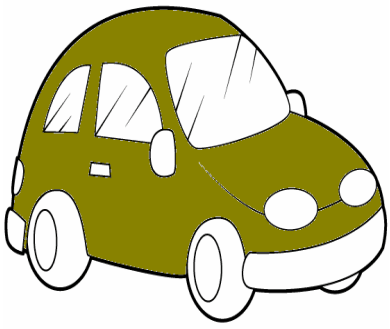
*Classification*

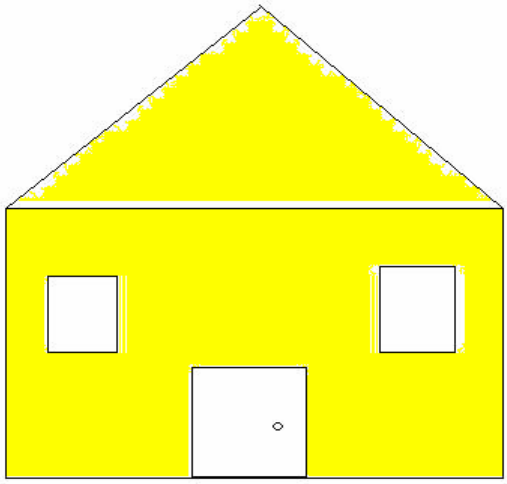
(Il y a trois figures : voiture, chat et maison, dans trois couleurs : vert, jeune et rouge, dans trois tailles : petite, moyenne et grande)

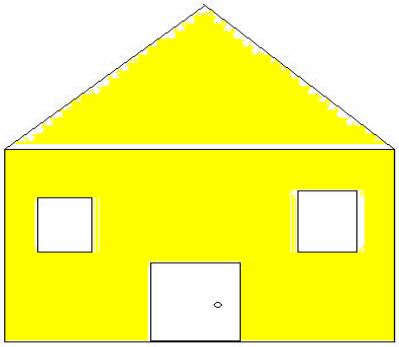
**FIGURES**

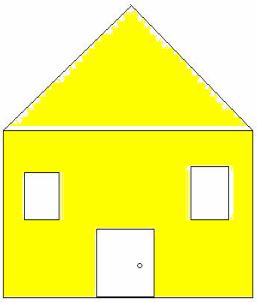


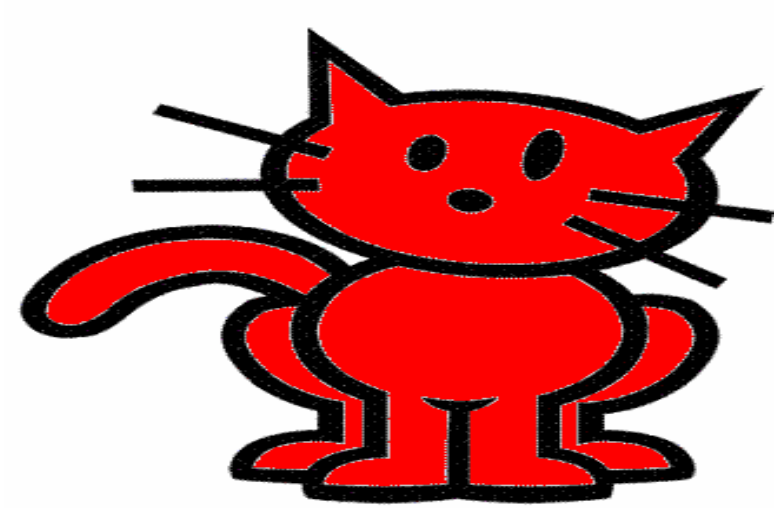


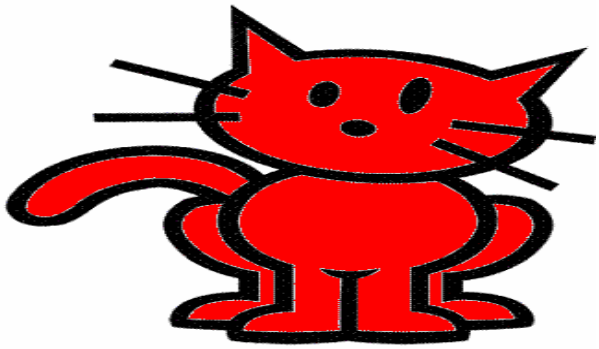


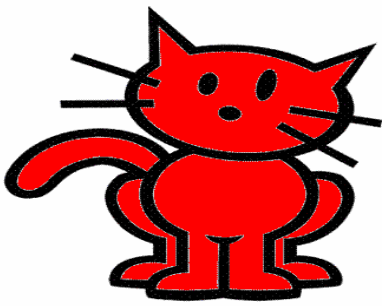












# *Logique Elémentaire*

## TARJETAS DE PUNTOS

**1 PRESENTACION**

*Descripción libre de tarjetas*
"Explícame lo que ves"

| NUMERO DE PUNTOS | TARJETA | PALABRAS DEL NIÑO | TIPO DE RESPUESTA 1,2,3 |
|---|---|---|---|
| **6;0 y +** | | | |
| 21 | A | | |
| 21 | B | | |
| 15 | C | | |
| 15 | D | | |
| 12 | E | | |
| **4;0 -5;11** | | | |
| 9 | 1 | | |
| 9 | 2 | | |
| 9 | 3 | | |
| 6 | 4 | | |
| 6 | 5 | | |
| 6 | 6 | | |
| 5 | 7 | | |
| 5 | 8 | | |
| 5 | 9 | | |
| 4 | 10 | | |
| 4 | 11 | | |
| 4 | 12 | | |
| 3 | 13 | | |
| 3 | 14 | | |
| 3 | 15 | | |

**2 PRESENTACION**

*Profunidización clínica*
"Cuantos puntos hay en esta tarjeta?"

| INDICAR EL RESULTADO | TIPO DE RESPUESTA 1,2,3 |
|---|---|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

**TIPO DE RESPUESTAS**
1. Ausencia de enumeración
2. Enumeración espontánea ( Incorrecto)
3. Enumeración espontánea ( Correcto)

RESULTADOS PARCIALES E R I

**EXAMEN DE PRINCIPIOS DE ENUMERACION**
1. Bijección ☐
2. Orden estable ☐
3. Principio cardinal ☐
4. No pertinencia del Orden ☐

RESULTADOS PARCIALES E R I

### *4. Manuel de la Notation*

# ***TABLA DE RESULTADOS PARCIALES***

## ***CRITERIOS***

**E: Error**

**R: Resultado Logrado**

**I: Intermedio**

* Casi ausencia de falla

# CLASIFICACION

## *9 TARJETAS*

**E:** Respuesta no adecuada (NA) a dos clasificaciones antes y después de la demostración. La demostración no implica una respuesta adecuada (AD).

**R:** Respuesta adecuada (AD) en al menos una clasificación tolerando una demostración, en la primera o segunda clasificación, siempre y cuando se obtenga una respuesta adecuada (AD)

**I:** No presenta ni E ni R. O solamente tiene respuestas aproximadas (AP)

Por ejemplo: la respuesta adecuada es obtenida solamente luego de dos demostraciones.

## *27 TARJETAS*

**E:** Respuesta no adecuada (NA) a tres clasificaciones antes y después de la demostración. La demostración no implica una respuesta adecuada (AD).

**R:** Respuesta adecuada (AD) en al menos dos clasificaciones tolerando una demostración, en la primera o segunda clasificación, siempre y cuando se obtenga una respuesta adecuada (AD)

**I:** No presenta ni E ni R. O solamente tiene respuestas aproximadas (AP)

Por ejemplo: la respuesta adecuada es obtenida solamente luego de dos demostraciones.

# 1. TARJETAS DE PUNTOS

## *ENUMERACION*

**E:** Ausencia de enumeración

**R:** Enumeración espontánea de 4 tarjetas sucesivas (correctas o incorrectas)

**I:** No presenta ni E ni R. (Cuando se le pregunta " cuanto?" mas de una vez)

## *PRINCIPIOS DE GELMAN*

**E:** Respuesta adecuada (AD) a dos principios o menos

**R:** Respuesta adecuada (AD) a cuatro principios

**I:** Respuesta adecuada (AD) a tres principios

# 2. CONSERVACION

## *BOTELLAS Y TAPAS*

**E:** Respuesta no adecuada (NA) a la primera y segunda transformación.

**R:** Respuesta adecuada (AD) a la primera y segunda transformación + respuesta adecuada a la contra-sugestión no-conservadora (rechaza la contra-sugestión no conservadora)

**I:** No presenta ni E ni R. Por ejemplo: obtiene una respuesta adecuada (AD) solamente a una transformación y no a las demás.

## *CONSERVACION DE SUBSTANCIA*

**E:** Respuesta no adecuada (NA) a la primera, segunda transformación y tercera transformación.

**R:** Respuesta adecuada (AD) a la primera, segunda transformación y tercera + respuesta adecuada a la contra-sugestión no-conservadora (rechaza la contra-sugestión no conservadora)

**I:** No presenta ni E ni R. Por ejemplo: obtiene una respuesta adecuada (AD) solamente a dos transformaciones y no a las demás

## *PESO*

**E:** Respuesta no adecuada (NA) a la primera, segunda transformación y tercera transformación.

**R:** Respuesta adecuada (AD) a la primera, segunda transformación y tercera + respuesta adecuada a la contra-sugestión no-conservadora (rechaza la contra-sugestión no conservadora)

**I:** No presenta ni E ni R. Por ejemplo: obtiene una respuesta adecuada (AD) solamente a dos transformaciones y no

# 3. ORIGEN ESPACIAL

## *CUERDA*

**E:** Al primer intento de corte de cuerda respuesta no adecuada (NA) + respuesta no adecuada (NA) a la comparación

**R:** Al primer intento respuesta adecuada ( AD) + respuesta adecuada a la comparación ( AD)

**I:** No presenta ni E ni R. Por ejemplo: en el primer intento de corte de cuerda respuesta no adecuada ( NA) y respuesta adecuada ( AD) en la comparación

## *BANDAS DE PAPEL*

**E:** Respuesta no adecuada (NA) al corte de bandas azul y verde

**R:** Respuesta adecuada (AD) ) al corte de bandas azul y verde + respuesta adecuada a la comparación ( AD) de las dos bandas

**I:** No presenta ni E ni R. Por ejemplo: respuestas aproximativas (AP) a los dos cortes (hace coincidir una sola dimensión)

## *TRANSITIVIDAD*

**E:** Respuesta no adecuada (NA)

**R:** Respuesta adecuada (AD)

**I:** Respuesta aproximada (AP), explicación mal organizada

# 5 CONOCIMIENTOS

## *VOCABULARIO*

**E:**

No conoce el concepto de “igual”

No conoce concepto ni palabra “infinito”

( Se pide los dos puntos)

**R:**

Conoce “igual”

Conoce “infinito” (concepto o termino)

Lee correctamente los 4 signos de las operaciones

(Se pide los tres puntos)

**I:**

No presenta ni E ni R. Por ejemplo: afirma que “igual” quiere decir “mas”, lee + y - , cree que los números terminan en algún lugar lejano

## *NUMERACION*

**E:**

No puede contar más allá de 10

No puede leer ningún número más allá del 7

No puede escribir ningún número más allá del 5

**R:**

Recita los números sin error

Lee correctamente los últimos números de la lista (se tolera un error)

Escribe correctamente los últimos números de la lista (se tolera un error)

**I:**

No presenta ni E ni R. Por ejemplo: se equivoca luego de la tercera docena

## *OPERACIONES*

**E:** menos de 5 resultados exactos

**R:** 14 operaciones exactas (de 16)

**I:** No presenta ni E ni R. Por ejemplo: 10 operaciones correctas

# ***CODIGOS DE RESULTADOS FINALES***

**--** : Resultado muy inferior a lo observado en la edad clave ( AC) . Mas de 2 años de diferencia . Ejemplo: niño de 10 años que haya tenido un resultado de un niño de 6 años.

**-** : Resultado inferior en la edad clave (AC). Uno o dos años de diferencia. Ejemplo: niño de 9 años con resultado de niño de 7 años.

**=** : Resultado conforme al que ha sido observado en la edad clave ( AC)

**+** : Resultado superior de uno o dos años

**++** : Resultado remarcable. 3 años o mas

# Annexe II
# Validation du choix de l'outil Recherche-Action

> *« La recherche-action vise à apporter une contribution à la fois aux préoccupations pratiques des personnes se trouvant en situation problématique et au développement des sciences sociales par une collaboration qui relie selon un schéma éthique mutuellement acceptable. »(*Rapoport, 1973, p. 115*)*

Une fois la décision prise de mener une ***« recherche-action*** », il nous a paru important de vérifier si les conditions nécessaires étaient réunies pour qu'une recherche comme la nôtre puisse être reconnue, dans ses fondements, comme ressortissant de ce type de démarche scientifique.

Malgré la grande diversité des recherches-actions existant dans plusieurs domaines des sciences sociales, on peut trouver certaines caractéristiques transversales, certaines assises communes qui permettent de qualifier un travail comme relevant d'une méthodologie de type « recherche-action ». Nous allons ainsi reprendre les huit caractéristiques proposées par J-M. De Ketele & X. Roegiers (1996, pp. 99) comme faisant partie de ce type de recherche et tester la pertinence de notre travail en regard de chacune d'entre elles:

1. *La recherche-action prend comme champ d'action d'investigation les actions humaines et les situations humaines qui sont perçues par les acteurs comme : inacceptables sous certains aspects, susceptibles de changement et requérant une réponse pratique.*

   Le projet avait comme base une demande de travail avec des enfants travailleurs et leurs familles, la situation de ces enfants étant bien identifiée comme inacceptable tant d'un point de vue juridique qu'humain. Les institutions du terrain insérées dans le processus étaient des ONG avec un but social, qui travaillent directement avec des populations défavorisées et sont donc au cœur même des processus de changements qui s'opèrent grâce à leurs interventions. La construction de la demande et le processus d'élaboration du projet a posteriori étaient centrés sur des problématiques sociales actuelles perçues durant le travail quotidien avec la population et qui demandaient une réponse pratique.

2. *Son but est d'approfondir la compréhension que l'acteur a de son problème. Elle adopte alors une position exploratoire.*

   Pour qu'une demande de ce type puisse surgir, il faut que les institutions aient rencontré régulièrement certaines difficultés et qu'elles soient prêtes à trouver d'autres alternatives pour essayer de les résoudre. Ce processus est décrit par F. Manoukain :

   > …à un certain moment il se crée des conditions par lesquelles plusieurs sujets reconnaissent qu'ils sont coincés entre, d'une part, des questions insaisissables et, d'autre part, des stratégies d'intervention, des moyens de connaissance qui, pour leur part, ont fait déjà l'objet d'une utilisation traditionnelle. » (2001, para. 9).

   La perception de l'existence d'un problème jusqu'ici sans solution (les problèmes psychologiques) était bien présente. Le travail a été pensé comme une collaboration à plusieurs (institutions, psychologues, intervenants, stagiaires, enfants, parents, familles, etc.). A l'intérieur dans la notion « à plusieurs », on trouvait les chercheurs et les acteurs

et ceci nous a permis de pouvoir, dès le début, travailler les propres demandes des acteurs avec ceux-ci. On n'est pas arrivé sur le terrain avec des « réponses toutes faites » ; on a donc pris une position exploratoire (dans chaque centre, dans chaque ville) pour permettre qu'une collaboration chercheurs-acteurs puisse se mettre en place. C'est-à-dire qu'on a fait un travail qui vise plus un mouvement herméneutique (désir de comprendre) que nomothétique (prédire et expliquer).

Ces premiers contacts entre chercheurs et acteurs, lesquels se trouvent parfois dans la logique de la demande et de l'attente d'une réponse, peuvent être compliqués au début ; mais ensuite, si une collaboration est mise en place, le travail devient enrichissant.

> (…) le savoir basé sur le bon sens et les connaissances scientifiques s'influencent sans cesse mutuellement. Les sciences sociales reprennent constamment des termes courants en leur attribuant un sens particulier alors que, dans les pratiques sociales, ce sont les concepts des sciences sociales qui sont repris et dotés d'une interprétation locale. Cette capacité des chercheurs, comme des acteurs, à manier des concepts originaires tant de la pratique sociale que de la science, fait partie de leurs compétences. » (H. Coenen, 2001, para. 17)

3. *La position théorique de ce type de recherche est la suivante: l'action visant à changer la situation est temporairement suspendue jusqu'à ce qu'une compréhension plus profonde du problème pratique soit trouvée.*

Dans le projet, nous avons proposé le travail comme un processus de construction à travers diverses étapes, en sachant que cette construction aurait besoin de temps. Le but principal de notre travail n'était pas de résoudre dans l'immédiat les problèmes présentés mais de pouvoir accéder aux différents phénomènes qui en sont peut-être la cause.

C'est-à-dire qu'un net recul a été instauré par rapport à l'idée de « répondre » immédiatement aux demandes institutionnelles et personnelles (institutions, intervenants, stagiaires, parents et enfants) pour laisser se déployer ces demandes et les retravailler avec tous. On pourrait dire que le travail se situait plus sur le plan de la signification des phénomènes que des faits en soi. Selon H. Coenen (2001) :

> L'adaptation du chercheur à la pensée des personnes qu'il considère comme acteurs, mais qui au début ne se voient pas encore comme tels dans le processus de recherche mais comme objet de recherche, est bien plus dans la ligne de conduite de la recherche-action. Dans ce type de recherche, le moment où le chercheur déclare qu'il ne faut pas attendre de solutions adéquates uniquement du chercheur, mais que la qualité de la solution dépend également pour une bonne part de la pratique des intéressés et de leur mobilisation dans la recherche, est toujours un moment délicat, car cette déclaration bouleverse la réalité d'un grand nombre de personnes (para. 42 et 43).

Cette écoute des demandes directes du terrain est reprise par L. Mondada :

> Ceci signifie que l'on va analyser le dire *dans* l'action (le dire imbriqué dans le déroulement d'actions sociales en temps et lieu réel) et non pas *sur* l'action (le dire sollicité dans un contexte qui n'est pas celui de l'action mais qui est censé porter sur lui) (2003, p. 72).

4. *La recherche-action n'adopte pas des énoncés formels mais des énoncés naturalistes*

Cette recherche-action, comme on le verra plus tard, a adopté des outils variés pour pouvoir y travailler. On a dû construire le travail en utilisant des outils cliniques (entretiens cliniques individuels, familiaux, de couple), un outil cognitif (adaptation d'un outil cognitif au milieu équatorien), des outils groupaux (travail avec des groupes au niveau de la prévention), outils de formation (séminaires, présentations, ateliers), entre autres. Tous ces outils ont été utilisés dans des cadres spécifiques mais assez ouverts, donnant ainsi la possibilité que des actions surprises ou non attendues puissent surgir.

On a privilégié dans notre parcours une approche plus qualitative que quantitative, une vision ouverte et de construction constante, avec une démarche du singulier au pluriel en privilégiant un retour au singulier (le cas par cas), suivant ainsi un mouvement inductif.

5. *L'interprétation de la réalité sur le terrain se fait à partir du point de vue des acteurs*

Le fait d'être une équipe de recherche « externe » impliquait la nécessité d'insérer au travail proposé les autres acteurs du terrain dans la recherche (ou plutôt à l'inverse, il a fallu que les chercheurs s'insèrent au terrain des acteurs !). Le pari de la co-construction du projet a impliqué une interaction constante entre chercheurs et acteurs du terrain. Cette interaction signifiait (pour l'équipe des chercheurs) de non seulement connaître mais de s'insérer dans la vie quotidienne des institutions.

> Il me parait nécessaire et essentiel, que le chercheur comme l'acteur accepte d'entrer dans la logique de l'autre : dans la logique du chercheur, dans la logique de l'acteur. Si cette condition générale n'est pas remplie, il est peu probable qu'un recherche-action puisse être mise en œuvre et conduite à son terme ». (Vuille, 1981, p.71)

Ce contact au jour le jour nous a permis de faire un travail d'interprétation de la réalité du terrain où les liens transférentiels ont pris une place importante. L. Mondada (2003, p. 71) parle de l'importance de la prise en compte du point de vue des acteurs : « il est fondamental de la saisir (l'action) dans la perspective de ses acteurs et non pas en invoquant des perspectives explicatives externes. »

6. *La recherche-action décrira et expliquera ce qui arrive dans la situation en utilisant le langage des participants*

En poursuivant ce mouvement de co-construction du travail, la relation entre acteurs et chercheurs se voulait directe et quotidienne. Dans cette relation, la place du langage et des mots utilisés est devenue fondamentale pour le tissage de liens transférentiels. L'utilisation du langage des participants a pris une place indispensable pour que le travail puisse avoir un impact sur les acteurs. L'utilisation d'un langage « technique » ou « académique » était impensable sur le terrain car il n'aurait eu aucune signification pour eux et pourrait interférer dans le transfert.

Il faut aussi tenir compte du fait que des liens se construisent, en partie, à travers la parole et les mots destinés à l'autre ; en même temps le fait de se diriger vers l'autre lui donne une place particulière, une place de reconnaissance, reconnaissance de son existence.

> La relation entre les acteurs n'est pas une relation objet-sujet mais une relation sujet-sujet fondée sur le droit fondamental pour chacun d'apporter sa propre vision, sa propre manière de donner une signification. (Delorme, 1982, p. 166)

7. *Elle ne peut être validée que dans le cadre d'un dialogue entre les différents participants.*

Des espaces de dialogues formels et informels ont eu lieu dans le projet. Au niveau formel, des réunions constantes à tous niveaux (cadres institutionnels, intervenants du terrain, stagiaires, parents, enfants) se sont avérées nécessaires pour le déroulement du travail. Des discussions, analyses et processus d'évaluation ont eu lieu pendant ces réunions. Quelquefois ces processus ont été planifiés mais d'autres ont surgi de façon spontanée pendant les réunions. Ces moments d'échange ont pris une place fondamentale pour la continuation du travail. Cette importance est reprise par P. Grell (1981, p. 609) :

> Le fondement de la recherche-action tient en un seul mot : la discussion entre les membres d'un groupe, institution ou mouvement social, tout d'abord au niveau où ils maitrisent le mieux les problèmes, puis à un niveau plus large. La solution d'un problème passe par un mouvement d'allées et venues qui aboutit à une détermination progressive du problème lui-même, en fonction même des solutions qu'il devient, au fur et a mesure, possible de lui trouver.

8. *Elle doit assurer à tous les participants un libre accès à toutes les informations susceptibles de permettre une meilleure compréhension*

   La circulation de l'information a été un aspect compliqué à gérer au début. Le projet impliquait des acteurs à divers niveaux (académique, institutionnels externes et internes, du terrain, etc.) et il nous a fallu du temps pour comprendre le type d'information nécessaire à chacun pour pouvoir collaborer dans la construction du travail. Néanmoins, ceci nous a obligés à être en constante relation les uns avec les autres :

   > Cela implique une évaluation constante du mode d'organisation du travail du groupe, des résultats obtenus aux diverses phases de la démarche, de la discussion de ces résultats et de leur diffusion interne et externe. (Vuille, 1981, p. 72)

   Et en même temps, cet accès à l'information contribue aussi à ce qu'une reconnaissance au niveau du travail apparaisse :

   > …pour que soient reconnus les effets de la recherche-action, il est important que, dans le cours même de la recherche […] tout ce qu'on produit puisse être rendu visible, pas seulement les représentations et actions plus tangibles, mais aussi les processus par lesquels ces représentations sont – et ont pu être dégagées ; « Visible » signifie que ces différentes issues puissent être vues par diverses personnes. » (Manoukain, 2001, para. 24)

Une fois revues et comparées les huit caractéristiques d'une recherche-action avec celles de notre travail, nous croyions que celui-ci peut être considéré comme faisant partie de ce type de recherche.

# Annexe III: Rapport Annuel

## INFORME EJECUTIVO: Programa de Atención Psicológica

- FECHA : Del 15 de abril del 2009 al 15 de abril del 2010

El presente documento se encuentra dividido en dos partes:

1. Trabajo del año: análisis y resultados
2. Cuadros generales de indicadores
3.

## 1. Trabajo del año 2009-2010: análisis y resultados

Para abril del 2010, el programa de atención psicológica cuenta con 7 centros de atención fijos y 6 equipos móviles en 5 ciudades del país (Manta, Portoviejo, Quito, Esmeraldas y Atacames). Hasta febrero del 2010 el programa contaba con 11 centros de atención fijos sin embargo a partir de ese mes se debió cerrar 6 puntos , ubicados en los centros Panitas, debido a la finalización del trabajo institucional entre Proniño y el PMT. El proceso de cierre de puntos de atención se realizó en dos meses y medio e implicó el cierre paulatino de todas las estrategias psicológicas dirigidas a la población. Como resultado de este proceso, nuevas metas para aperturas han surgido y en el mes de marzo se llevó ya a cabo la apertura de un nuevo centro de atención en Esmeraldas en el sector de mercado.

A nivel de estrategias, durante este año se ha llegado a un total de población intervenida de **8525** personas entre los diversos actores de terreno. Las diferencias de población entre estrategias son grandes, puesto que la metodología y el objetivo varían entre cada una. La estrategia con mayor acceso a población es la ETP con **3221** personas y la de menor acceso es la ETIN con **66** personas-instituciones, sin embargo esto no implica una mayor eficiencia de una o de otra, sino que expresa la diferencia de funcionamiento interno. El número de participantes de cada estrategia lo podemos visualizar en el cuadro # 1.

Si hacemos una comparación con los resultados del año anterior podemos encontrar importantes diferencias que nos permiten visualizar un crecimiento cuantitativo. En la atención individual en el periodo 2008-2009, hubo un total de pacientes atendidos de **1721** a nivel nacional, para el periodo 2009-2010 tenemos **2584** personas atendidas, lo cual refleja un crecimiento del **50%**. En el caso del total de población que tuvo acceso a las ETP, ETF, y ETA durante el año 2008-2009, se tuvo a **3255** personas beneficiadas, para el periodo 2009-2010 tenemos un total **5555** personas, reflejando un crecimiento del **71 %**. En cuanto a las ejecuciones de todas estas estrategias en conjunto, en el periodo anterior se ejecutaron exactamente **300** encuentros, entre ETF, ETA y ETP, para el periodo actual se han ejecutado **488** encuentros. Esto nos muestra un crecimiento del **62 %** para este último año.

En el plano de capacitación de los equipos técnicos, ETC, durante el periodo 2008-2009 se trabajaron **50** seminarios en total, entre **29** seminarios prácticos y **21** seminarios teóricos. Para el último periodo podríamos representar dos resultados totales diferentes, primero estaría la sumatoria de seminarios prácticos y teóricos con un total de **82** seminarios llevados a cabo, lo cual reflejaría un crecimiento en número de seminarios realizados del **64%**. El segundo total del que podríamos hablar sería el de añadir el nuevo espacio de capacitación propuesto para los coordinadores del programa, que en total tuvo **52** encuentros, que sumarian a la final **134** como total de encuentros generales de capacitación. En crecimiento estaríamos hablando de **168%**

Respecto a los encuentros interinstitucionales, las cuales son expresadas bajo el término ETIN, tenemos que el periodo anterior se tuvo **53** encuentros a nivel nacional. Para el periodo 2009-2010 tenemos un total de **127** encuentros dando como resultado un crecimiento del **139%.**

En cuanto a los motivos de consulta en el año anterior se presentó como frecuentes los problemas de agresividad, con un **20.5 %**. El **18%** presentaba problemas de rendimiento escolar, rivalidad fraterna con un **15.6%**, seguidos con el **12%** por la agresividad especifica hacia la madre. En este año se encuentran que los motivos de consulta están más vinculados a los problemas de conducta, ya que ocupan el **44%** de las demandas, en el ámbito educativo hay un nivel importante ya que el **30%** de las demandas vienen por preocupación en el rendimiento académico tanto en chicos entre 13 y 18 años, como también en la población de niños entre 6 y 12 años, que constan con el **27%.** La agresividad y poca tolerancia a la frustración es una de los motivos más frecuentes este año. Vemos como recurrentes entonces, como temáticas a las dificultades en el rendimiento escolar, problemas de conducta y la agresividad.

A continuación se hará un breve análisis de cada estrategia y de los resultados obtenidos a lo largo de este año:

## ***ETI (Estrategia de Trabajo Individual)***

La ETI es la estrategia de trabajo clínico por excelencia y la que permite tener el contacto directo paciente-psicólogo. Durante este año el programa logró **2584** prestaciones psicológicas (consultas individuales), con un promedio de 215 pacientes por mes. El número promedio de citas por paciente es de entre 3 y 4, reflejando así niveles de frecuencia y continuidad muy aceptables para los procesos psicológicos y compromisos de participantes. En algunos centros incluso se han generado listas de espera debida al crecimiento en la demanda de atención (cuadro #2).

Con referencia a la institución de remisión de los pacientes encontramos que el PMT fue la fuente para la recepción de **1016** personas (**39%**), el DYA **539** pacientes (**21%**) y la comunidad con **1029** personas (**40%**) Estas son fuentes de origen importante de los casos tratados, mostrando así un buen grado de inserción del programa en las dinámicas institucionales y en las comunidades donde se encuentra funcionando. Vemos también un resultado interesante entre las remisiones institucionales y los pedidos voluntarios, ya que la remisión de las instituciones contemplan **1083** personas enviadas (**42%**), mientras que los pedidos voluntarios con **1501** personas (**58%**), generando una diferencia real de **418** personas. Esto muestra que el trabajo de sensibilización continuo realizado durante este año ha dado como resultado un importante nivel de conciencia acerca de la función del psicólogo y su accesibilidad en los espacios de la comunidad. Un buen nivel de ETI implica que el resto de estrategias (ETF, ETP y ETA) funcionan también como fuente informativa y de remisión (gráficos #1 y # 3). Las actividades base de las sensibilizaciones son presentaciones realizadas a nivel de ETP, que en este año ascienden a 71, las cuales se considerarían correlacionadas directamente con el aumento del pedido voluntario para la ETI.

La atención psicológica se la ha dividido en tres etapas: cierre, en proceso y en suspenso. El mayor número de casos se encuentran aún en proceso con **1568** personas (**51%**) todavía en los espacios de atención. **552** personas finalizaron su proceso de terapia (**27%**), por lo cual este grupo toma el segundo lugar. Por último aquellas que han abandonado el tratamiento de manera unilateral están en tercer lugar con **464** personas (**22%**). Estos resultados muestran que el trabajo psicológico, a pesar de la delicadeza y dificultad para llegar al tipo de población meta, no solamente se sostiene sino que existen procesos los cuales culminan (gráfico # 5) y que vienen a ser un porcentaje importante del total de la población atendida. Con los casos en suspenso se lleva a cabo un seguimiento a través de las instituciones para dejar una apertura en caso que el paciente desee retomar el trabajo en algún momento a futuro.

En cuanto al proceso clínico en sí (gráfico # 2), la gran mayoría de pacientes se ubican en diagnóstico, hablamos de **2263** personas (**87%**), respecto a **220** que están en proceso de acompañamiento (**11%**) y **101** realizan un trabajo de terapia (**2%**). Esto implica que un alto número de pacientes utilizan el servicio entre 3 y 6 sesiones, esto se lo puede explicar desde dos perspectivas: sea que los pacientes vienen con problemáticas puntuales a trabajar, las cuales responden a

necesidades inmediatas y a corto plazo, las cuales son elaboradas durante ese lapso de tiempo, o existe un abandono del trabajo por parte del paciente al evidenciar que la complejidad de sus problemáticas exigen un trabajo a largo plazo. Es importante resaltar que este es un aspecto todavía a trabajar en la ETI, especialmente a nivel interinstitucional, ya que el contexto de las comunidades en las cuales se interviene responde a dinámicas y necesidades inmediatas. Si bien es más fácil el acceso a la atención psicológica, todavía no se logra un trabajo a largo plazo, sostenido por la responsabilidad de los pacientes, por lo que estos procesos se quedan en etapas iniciales.

En cuanto al tipo de terapia (gráfico # 4) **1495** personas realizan un trabajo de tipo individual (**58%**), respecto a **1071** que realizan un proceso familiar (**41%**) y únicamente **18** personas han trabajado a nivel de pareja (**1%**). Dado que el programa está dirigido a niños/niñas y familias, el que los resultados se dividan entre terapia individual y familiar es algo no solamente esperado sino necesario. Existen casos los cuales el trabajo dirigido únicamente hacia el niño o el adulto es recomendable, mientras que hay situaciones en las cuales se necesita un trabajo encaminado más hacia la dinámica familiar. Creemos que el que 1% asistan a terapias de pareja denota la gran dificultad que se encuentra en la población masculina adulta para que asistan a la atención psicológica. Este fenómeno también es visible en el trabajo familiar ya que el acompañante del proceso en niños es generalmente representado por la madre o una figura tutelar femenina.

## ***ETF (Estrategia de Trabajo con Familias)***

Los resultados cuantitativos de las ETF muestran un impacto directo a **1717** usuarios entre familias e individuos en **91** reuniones realizadas a lo largo del año. Las temáticas traídas por los asistentes a los espacios (y trabajadas allí) giraron alrededor de la vida cotidiana en la familia, las angustias frente a las preguntas de los niños, la cordialidad y la educación de los hijos, el maltrato intrafamiliar, la división de las actividades del hogar de acuerdo al género, la infidelidad de las parejas masculinas, la diferencia entre ser madre y ser mujer, la mujer como figura de sostenimiento familiar en plano económico, normativo y afectivo, dificultades en relaciones de vínculo padres-hijos, sexualidad infantil y adulta, por último el sobrellevar las enfermedades, estos como los temas más importantes debido a su frecuencia e hilaridad (cuadro # 3). Es necesario aclarar que el proceso de la frecuencia de ciertos temas son indicativos de por si para visualizar el avance del grupo. Problemáticas como el maltrato intrafamiliar fueron abordables en el grupo de familias de La Bota, después de un periodo extenso y se dio una vez que el grupo tenía mayor solidez, pero esta misma problemática tiene otra dinámica en una ciudad como Esmeraldas, donde desde un primer encuentro la violencia intrafamiliar puede hablarse, incluso con cierto desapego afectivo, lo cual evidencia que para el grupo de las ETF en Esmeraldas no existe una necesidad de solides del grupo a largo plazo sino que responde más a esa necesidad y condición inmediata del grupo. Yendo hacia otro punto geográfico, como es la parroquia San Pablo de Portoviejo, la violencia intrafamiliar puede hablarse prácticamente desde un inicio, pero existe una condición que sirve como antecedente y es que las familias tiene ya un vinculo más cercano a nivel comunitario, entonces la ETF camina sobre vínculos ya establecidos previamente, pero curiosamente, a pesar del vinculo estas madres no han tenido el espacio para hablar de una problemática que hace eco en la mayoría de las realidades familiares.

Las temáticas, como vemos, giran alrededor de temas muy delicados y sensibles, los cuales son tratados a nivel grupal de manera sutil, dinámica y sencilla, sin hacer hincapié en la experiencia anecdótica y paradigmática, sino mas bien como inquietudes generales, apelando a la capacidad de la comunidad de construir sus respuestas, produciendo y apropiándose de las dinámicas propias y particulares de cada grupo.

La ETF es una de las propuestas de trabajo más apreciadas por las instituciones. Tiene un alto impacto en las poblaciones y son constantemente solicitadas por los usuarios. Como podemos ver la asistencia a estas estrategias es alto: entre 12 y 18 personas por grupo, entre los cuales están familias y personas que asisten de manera individual. Este año se ha logrado fortalecer los grupos, los cuales se muestran más estables y fijos en la asistencia permitiendo así que el trabajo tenga un mayor impacto

en los usuarios. En algunos casos, ya no es necesaria la convocatoria institucional, pues son las mismas familias que se organizan para el encuentro, son ellas mismas las que producen sus materiales y en algunas ocasiones han llevado a miembros de su familia que han estado en crisis para sostenerlas desde la comunidad. Si en un principio solo se trabajaba con madres, el resultado en el momento actual vemos la inclusión progresiva de padres, madres e hijos de toda edad. A mitad del periodo empezó a visualizarse la llegada de padres acompañados y motivados por sus parejas femeninas. Cerca del tercer trimestre ya se evidenció la movilidad de hombres adultos que llegan a las reuniones por su propia voluntad e interés, lo cual genera un impacto en las dinámicas de participación, que son mucho más heterogéneas actualmente. Ciertas problemáticas en las relaciones familiares han sido trabajadas, evidenciando la necesidad en las familias de espacios alternativos que muestren lógicas y dinámicas distintas al funcionamiento cotidiano y producto de contextos peligrosos.

A partir del trabajo de las ETF, en Quito, el DYA solicita un trabajo grupal (con una dinámica similar) para adolescentes. Existe pedido voluntario de parte de los jóvenes para participar de estos encuentros, en los cuales se tratan temas relacionados a su etapa de desarrollo social, educativo, sexual, entre otros, construidos a partir de la experiencia y saber de los mismos chicos. Por el momento se han llevado a cabo 4 reuniones con adolescentes bajo el objetivo de crear una estrategia diferente para el trabajo con esta población: *una nueva estrategia está naciendo y tomando forma.*

## ***ETA (Estrategia de Trabajo con Aliados)***

Los coordinadores han llevado a cabo **260** ETA repartidas entre PMT y DYA de forma equitativa, el total anual de participantes es de **617** con un promedio de 3 personas por ETA (cuadro #4). El trabajo se centró básicamente en la planificación interinstitucional de actividades y demás estrategias y de sostenimiento en temáticas puntuales con relación a las dificultades de los mediadores/promotores en su trabajo diario con los niños y las familias. A pesar de haber obtenido compromisos de participación y organización de parte de las instituciones, hubo dificultades a nivel organizativo para que algunas estrategias puedan llevarse a cabo. Sin embargo, por otro lado se ha logrado trabajo conjunto con mediadores y promotores para trabajar casos particulares con otras instituciones para complementar el trabajo psicológico, es así que en conjunto se ha gestionado, con hospitales, universidades para apoyo neuropsicológico, médico, farmacológico y psicopedagógico, complemento del trabajo psicológico, este trabajo de gestión es sostenido por mediadores, promotores y psicólogos. Con ello se ha podido evitar en algunos casos las instituciones educativas tomen medidas que perjudican el desarrollo educativo y social del niño. La pérdida de año suele ser la medida sancionadora más común, partiendo desde una confusión de la institución educativa entre las limitaciones cognitivas y los problemas afectivos. Lograr que instituciones educativas comprendan que soluciones al bajo rendimiento no son necesariamente la pérdida de año escolar ha sido producto del trabajo planificado en ETA (viendo así como la ETA se cruza acá con el trabajo de la ETIN). Esto se evidencia con la presencia de demandas de atención ya no realizadas solo por promotores y mediadores, sino también por el cuerpo docente de las escuelas y colegios.

El espacio de la ETA es fundamental para que el trabajo del resto de las estrategias (ETF, ETP, ETC, etc.) se lleven a cabo. Sin el apoyo y co-construcción con mediadores/promotores no es posible el desarrollo del trabajo, es por esto que si bien los indicadores cuantitativos de esta estrategia se encuentran en buen nivel, falta todavía el lograr reales compromisos de parte de los trabajadores institucionales de terreno para poder lograr un mayor impacto en el trabajo.

## ***ETP (Estrategia de Trabajo con Población)***

Durante el año 2009 – 2010 se han realizado **137** ETP entre charlas, talleres y presentaciones, las cuales han llegado a **3221** beneficiarios del programa. Los temas tratados han sido: pandillas,

sexualidad, diferencias de género, el trabajo del psicólogo, las funciones familiares, los niños, niñas y su percepción de la responsabilidad, problemas en la crianza de los niños, la relación familiar en la tercera edad, explicación del trabajo psicológico del programa, 10 jornadas de talleres vacacionales de títeres para desarrollo de creatividad y expresión de inquietudes personales, visitas de reconocimiento a las familias del programa en parroquias y catones aledaños al cantón Atacames, taller de ajedrez para el desarrollo del pensamiento racional y control de impulsos(cuadro #5). Un punto nodal de análisis sobre la ETP, está en su justificación, es decir la pertinencia de elaborar un taller o charla con cierto tema. Estábamos acostumbrados a realizar la planificación con participación directa del mediador/promotor responsable, sin embargo nos dábamos cuenta en sus ejecuciones que las dinámicas previamente organizadas debían ser flexibilizadas acorde a la naturaleza del grupo. Las propuesta de planificación de talleres, han tenido un cambio metodológico especialmente en aquellos talleres que se han planteado como jornadas en periodos vacacionales. Estos talleres han sido planteados de la forma que los participantes lleven una parte activa en la organización las actividades del taller. Este tipo de propuesta parecería ser más adecuada para una población más madura, pero fundamentalmente se han planteado con niños y adolescentes. En Quito se los ha realizado con chicos entre 7 y 12 años de edad, mientras que una de las últimas experiencias de esta nueva forma de talleres ha sido realizada con adolescentes del mercado central de Esmeraldas. Lo cual ha tenido como efecto una vinculación fortalecida con la población y el que niños y adolescentes tengan una ampliación del sentido sobre el trabajo psicológico.

A partir del tercer trimestre se ha evidenciado un resultado marcado en esta estrategia, ya que la misma antes dependía de la institución aliada, ahora la demanda nace de la misma población y son ellos quienes proponen temas relacionados y en coherencia con su vivencia. El número de participantes que asiste voluntariamente en ocasiones supera el umbral de participantes destinada en la planificación. La ETP es una estrategia que permite no solamente tener un contacto directo y cercano con un amplio número de personas sino también es un lazo entre éstos y el resto de propuestas de trabajo psicológico que proponemos. Muchas veces es a través de las ETP que la población accede a las ETI y ETF y es por esto la importancia de que exista un trabajo continuo en las diferentes provincias. Algunas dificultades a nivel de organización logística por parte de las instituciones no han permitido que estas estrategias se desarrollen más ampliamente, esto es necesario reforzar en los espacios de las ETA.

### ***ETC (Estrategia de Trabajo de Capacitación)***

Este año las ETC se han centrado en le trabajo de capacitación de pasantes, con un resultado de **134** seminarios impartidos y un total de **573** supervisiones clínicas realizadas. Los temas de los seminarios son de tipo teóricos (autores de psicología infantil y adulta) y clínicos (manejo de terapias y pacientes) (cuadros # 6 y 7). Como se puede notar los seminarios clínicos, cuentan con **54** encuentros, un número superior a los seminarios teóricos que son **28** en total. Esto se debe a que el espacio de capacitación clínica está abierto a que los equipos puedan plantear sus preocupaciones en base al trabajo que realizan cotidianamente. Este año la demanda de seminarios con temas específicos fue bastante notoria, lo cual llevó a la capacitación a un nuevo nivel de profundización, trabajando temas como la violencia hacia los niños, que de paso permitió elaborar un marco de intervención apropiado y preventivo en este tipo de casos, también se profundizo mas sobre la metodología de la atención individual en el trabajo con niños.

La capacitación continua de los equipos de pasantes y coordinadores es fundamental para asegurar que el trabajo que se brinda a la población es adecuado y pertinente. Este año se hizo mayor énfasis en la inclusión de los equipos de pasantes en estrategias como la ETF, ETP, ETA, ETIN para que puedan recolectar mayores datos del contexto social de sus pacientes y con ellos comprender la naturaleza de la población, sus síntomas, la realidad institucional, el complejo impacto de los espacios psicológicos en comunidad y lo novedoso del enfoque del programa respecto a otras formas del hacer psicológico.

Las dificultades encontradas han sido de dos tipos: falta de lectura continúa de ciertos pasantes debido a la falta de hábitos de estudio, lectura. También ha sido visible para los coordinadores inestabilidad en ciertos estudiantes para lograr sus compromisos con el programa. Estos puntos es necesario reforzarlos, especialmente con las universidades de la cuales provienen los pasantes, ya que el compromiso de seguimiento de algunas universidades no se han llevado con efectividad y responsabilidad, lo que genera inestabilidad, desorganización en el trabajo de los pasantes. Para este año se considera necesario fortalecer el trabajo interinstitucional a nivel académico para generar mayores compromisos de parte de las universidades en el seguimiento de sus estudiantes. Es necesario hacer un seguimiento continuo por parte de las coordinaciones provinciales. Se ha evidenciado el incumplimiento de algunas universidades respecto a los compromisos establecidos formalmente a través de los convenios. Al mismo tiempo ha sido visible el impacto de la postura institucional de los aliados estratégicos (PMT y DYA) a través de su cuerpo técnico de mediadores y promotores respectivamente. Para este año se considera determinante el reforzar los encuentros de capacitación con nuestros aliados con el fin de generar sostenibilidad y coherencia en la ejecución de las diferentes estrategias.

Este año en se abrió también una nueva propuesta de capacitación dirigida a los coordinadores provinciales, regional y nacional debido a la ampliación el equipo técnico y de las estrategias. Estas capacitaciones se las llevan a cabo en dos niveles: unas vía skype con la dirección nacional del programa y otras que son talleres bimensuales con todo el equipo de coordinación. Por el momento se han llevado a cabo 2 talleres bimensuales y 52 encuentros de capacitación vía skype entre coordinadores y dirección general del programa. (cuadro # 6)

## ***ETIN (Estrategia de Trabajo Interinstitucional)***

El trabajo durante este año da un resultado de **127** reuniones interinstitucionales con **66** instituciones (cuadro #8). Se ha conseguido reconocimiento de las universidades aliadas, siendo en algunos casos categorizados como parte de las mejores instituciones para realización de práctica preprofesional (PUCE – Quito), ampliando y actualizando los convenios.

A través de las reuniones de redes se ha logrado crear espacios de trabajo y remisión de casos a nivel multidisciplinario y con esto beneficiar a las poblaciones de cada institución. Sin embargo en el funcionamiento real de las redes se han detectado limitaciones a nivel de cupos de atención en ciertas instituciones. El trabajo interinstitucional tiene sus alcances y limitaciones de acuerdo al grado de sensibilidad que existe respecto a los espacios psicológicos en las diferentes provincias. En el caso de la ciudad de Quito esto ha sido mucho más fluido porque la psicología tiene mayor recorrido dentro del medio social y por tanto institucional, mientras que en ciudades como Atacames y Esmeraldas ha sido notable que el trabajo interinstitucional necesita una sensibilización sobre el trabajo psicológico casi a la par que el que realizamos con la población, es decir, encontramos que las creencias respecto al trabajo psicológico es algo que no solo se visibiliza en la población sino en las mismas instituciones. Llama mucho la atención, por ejemplo el caso de Manta, donde desde hace 5 años existe una red social pero que para este año ha tenido un crecimiento mucho más fortalecido a nivel de la red de psicólogos , ya que si bien la población de Manta esta en un proceso de sensibilización del trabajo psicológico, este proceso también se ha reflejado a un ritmo similar respecto a las instituciones, las cuales mencionan justamente la diferencia y fortalecimiento que ha tenido la red de psicólogos durante los dos últimos años, siendo este año el más visible a nivel de crecimiento. Manta es la segunda ciudad con más aliados interinstitucionales, contando con 17 instituciones amigas, mientras que Quito en primer lugar cuenta con 21 instituciones aliadas al programa. El proceso en Portoviejo es diferente a pesar de estar en una misma provincia, junto a Manta. El trabajo con las instituciones aliadas es mucho más puntual y se centra en el seguimiento de casos específicos. Vale resaltar que el trabajo interinstitucional no se da únicamente en los espacios específicos de la ETIN, sino también en la reunión de los equipos técnicos realizadas semanalmente.

## ***Motivos de Consulta***

Llamamos "motivo de consulta" a la razón por la cual el paciente viene a la atención psicológica. Hemos divido este ítem en dos puntos: las razones "institucionales" (usadas por la institución para remitir el caso) y las razones personales (expresadas por el paciente en el momento de la consulta). Para el análisis de estos indicadores usaremos 4 rangos de edad (1 a 5, de 6 a 12, de 13 a 18 y 19 o más) para dar cuenta de las diferencias que existen en las problemáticas que tratamos en base a la edad del paciente. (cuadro# 9)

En el rango de edad de 1 a 5 años del lado *institucional* encontramos un factor inicial importante, el cual es la no identificación de una demanda institucional en un 75% de los casos atendidos. Esto se debe a que muchas personas que llegan al espacio psicológico, no necesariamente se acercan bajo un pedido formal de la institución sino que es un acercamiento voluntario. En ese sentido la relación entre el proyecto y la institución es el de solicitar datos informativos a nuestros aliados estratégicos para confirman la pertenencia de la persona a la institución. En el aspecto clínico esto sirve para dirigir con coherencia el marco ético de la intervención individual: este fenómeno el programa lo ha direccionado hacia el manejo ético con el paciente, dando un valor determinante a la demanda personal de los atendidos. Sea que llegan por pedido institucional o voluntariamente, la dirección del trabajo individual es el de alentar al paciente a que plantee su propio motivo de consulta. Ya en las demandas claramente identificadas encontramos que los pedidos giran entre dos áreas: primero, la socialización del niño con otros niños y en segundo lugar el área familiar, reflejado a través de la sintomatología del problema de relación entre el niño y sus padres, como también el conflicto en torno a las normas. El ámbito familiar es fundamental en esta edad y es una de las principales preocupaciones de las instituciones el que los niños se encuentren en ambientes estables y adecuados para su desarrollo. No es una coincidencia que la problemática de la relación con pares esté seguida por la complejidad de sus relaciones familiares. En el pedido *institucional* las problemáticas en la relación padres hijos, vienen cargadas con el pedido de atención por la existencia de una dinámica de violencia alrededor o hacia el niño, de ahí que muchas de las dificultades en el vinculo social del niño con otros niños se traduzca en síntomas con un importante nivel de violencia, como es en el caso de la tercera demanda institucional más notoria: "los problemas de conducta con pares". El inicio de la actividad escolar es un factor desequilibrante en esta etapa vital de los niños. El proceso de vinculación a su medio genera que las dinámicas familiares se traduzcan en las relaciones sociales. Dentro de los pedidos *personales* encontramos temáticas que van más del lado de las dificultades como los problemas de conducta, la agresividad con poca tolerancia hacia la frustración y con un elemento que debe llamar la atención y que ocupa un tercer lugar: "La dependencia hacia la madre". Existe una importante correlación entre estas dos primeras demandas que se centran sobre el niño y esta tercera que incluye a su madre. Como se mencionó al inicio de este informe, es evidente una ausencia de la figura masculina adulta en las estrategias, que también se traduce en la ausencia del padre no solo en el proceso familiar e individual, sino también en las condiciones de muchas familias. Estos factores probablemente predisponen a que se establezca una relación de dependencia madre-hijo, que genera como consecuencia grandes dificultades para que el niño pueda desarrollar un vinculo con las figuras de autoridad y la norma en sí, donde va de la mano un alto nivel de sensibilidad hacia la frustración.

En el rango de 6 a 12 años, los motivos *institucionales* manifiestan nuevamente esta dificultad en la claridad de la demanda institucional, lo cual no es identificable en un 71%. En las demandas identificables se visualiza que estas giran en torno al área educativa, presentando en primer lugar problemas de conducta en el ambiente académico. En segundo lugar están las dificultades en el rendimiento escolar. Tomando en cuenta que los niños se encuentran en la etapa de escolarización, estas problemáticas concuerdan con el momento por el que se desarrollan. Los motivos *personales* muestran también una tendencia del lado escolar pero aparecen también problemáticas relacionadas con el hogar, específicamente con la madre (esto puede darse porque contamos con un alto porcentaje de madres jefas de hogar). Entonces, problemas en el hogar y en la escuela, eso es lo que nos muestran los resultados de este rango de edad. No olvidemos que los niños con los que trabajamos provienen, en su gran mayoría de hogares complejos, por un lado, y por otro, han sido insertados al sistema escolar o

re-insertados (es decir no han seguido una escolarización común) por lo que el aspecto familiar y escolar se vuelven complejos y delicados a trabajar con ellos. Dada la magnitud en la demanda tanto personal como institucional relacionada al rendimiento escolar, es necesaria mayor gestión en el acercamiento con instituciones educativas para trabajar con maestros dicho temas y verlo desde perspectivas más amplias evitando así, el señalamiento al estudiante, la perdida de año, y posibilitando el acercamiento del maestro con sus estudiantes en construcciones de aprendizajes que respetan la historia de cada estudiante.

En el rango de 13 a 18 años a nivel *institucional* seguimos encontrándonos con un porcentaje elevado de dificultad para la claridad institucional respecto a la transmisión del motivo de consulta. En este caso con un 78%. Los pedidos identificables revelan que existe en primer lugar una demanda de atención por conflictos con los límites, problemas de conducta y un inquietante porcentaje de intentos de abuso, que puede interpretarse como la vulnerabilidad del adolescente frente a este tipo de riesgos. A nivel *personal* está en primer lugar un marcado desinterés por los estudios, que presenta en primer lugar a un bajo rendimiento académico. A estas dificultades le siguen motivos de consulta relacionadas con la dinámica cotidiana en el área educativa, como son las dificultades para generar vínculos sociales y en el hogar. Esta etapa es la adolescencia, en donde ya aparecen problemáticas afectivamente movilizadoras y entrelazadas entre sí. Si bien encontramos dificultades en el ámbito escolar, el problema conductual: no seguimiento de normas y reglas, ruptura de limites, ingreso a pandillas, agresividad, incomunicación familiar son puntos comunes en los pacientes tratados.

En el rango de 19 a más a nivel *institucional* es donde más elevado es el indicador de la transmisión del motivo de consulta, con el 81%. Esto se debe en gran parte a que al tratarse de personas adultas no existe una necesidad de remisión rigurosa y apadrinada por la institución, sino mas bien la institución es un intermediario que hace accesible el pedido voluntario de la persona. Esto genera que entre el pedido institucional y el pedido voluntario exista gran similitud, centrándose en dificultades del lado de la vida de pareja y problemáticas como la adicción y trastornos alimenticios. En los motivos *personales* de consulta encontramos un alto índice por problemas de pareja, en la sexualidad y en la relación con los hijos. Tomando en cuenta que los pacientes de este rango son ya adultos, el que traigan problemáticas que impliquen ya una vida de pareja, hijos y familia es algo esperado. Problemáticas específicas a nivel de la sexualidad, alimentación y adicciones son también algo más a común de tratar que en otros rangos (en donde la persona no esta todavía lista para buscar ayuda directamente)

## ***Resultados Generales-Conclusiones***

Como resultados generales del programa de abril 2009 a abril 2010 podemos visualizar:

- La creación de 6 equipos móviles los cuales permiten el brindar atención psicológica a poblaciones rurales las cuales no tienen acceso a este tipo de servicio.
- Apertura de un punto de atención en Mercado- Esmeraldas.
- Finalización del trabajo con PMT lo que implicó el cierre de 6 puntos de atención Psicológica.
- Crecimiento con relación al año pasado en ETI es de **71%**, en ETP, ETF y ETA hay un crecimiento del **62%**. En la ETC existe un crecimiento del **168%,** resultado que crece exponencialmente gracias al espacio de capacitación para coordinadores. Por último tenemos un crecimiento del **139%** en los espacios de trabajo interinstitucional.
- Las temáticas recurrentes en los motivos de consulta, del año pasado y este año son: problemáticas ligadas al aprendizaje, a la conducta y la agresividad. Estos temas deben seguir siendo trabajados no solo en ETI sino en el resto de estrategias.
- La existencia un total de **8525** beneficiarios directos del programa a través de todas sus estrategias en este año.
- Las ***ETI*** demuestran un mayor acceso de las poblaciones a la atención psicológica, siendo esto el resultado de varias intervenciones en el terreno: trabajo de concientización, prevención e

información dirigido a grupos específicos, familias y comunidad en general. Es importante el fortalecer el tiempo de los procesos psicológicos y tratar de que éstos se lleven a cabo de manera mas sostenida hasta su finalización. Es importante además el crear nuevas maneras para lograr un mayor impacto en el grupo masculino de la población, para así poder llevar a cabo un trabajo más a nivel de pareja (cuando las situaciones lo requieran) y familiar.

- Una forma de visualizar la efectividad del proceso psicológico es a través del propio usuario del servicio quien muestra esta efectividad a través de ciertos indicadores como: frecuencia en asistencia a las sesiones, pedidos voluntarios de atención, la participación y organización en encuentros familiares , su autoconvocatoria en actividades comunitarias, la existencia de listas de espera, entre otras.
- ***ETF:*** Los grupos de familias se muestran más estables y su asistencia es continua lo que permite lograr un mayor impacto en la población con la que se trabaja. Las temáticas giran en torno a dificultades familiares, vinculares, de sexualidad y violencia. Como resultado del impacto que tiene esta estrategia en la población, tenemos la inclusión progresiva y voluntaria de hombres adultos y un pedido institucional para trabajar con grupos de adolescentes, lo cual está permitiendo la creación de una nueva estrategia de trabajo psicológico.
- ***ETA*****:** Si bien se ha obtenido un buen nivel de ETA (ritmo semanal) y los indicadores cuantitativos muestran resultados positivos, es importante el reforzar el nivel de compromisos y organización con DYA. Los espacios de trabajo de problemáticas cotidianas laborales de promotores/mediadores se siguen abriendo también conforme a los pedidos puntuales de los mismos. Sin embargo, ciertas estrategias se pierden o cancelan por falta de organización previa de la institución en sí y con esto se dejan a un lado la posibilidad de llegar a mas población y lograr así un mayor impacto y regularidad en el trabajo
- ***ETP***: Durante este año a través de éstos espacios no solo se ha logrado trabajar temáticas puntuales con diversas poblaciones y con cambios importantes a nivel de la planificación, pudiendo incluso, programar jornadas de talleres por temporadas, acorde los momentos institucionales. También las ETP han permitido una mayor afluencia a las ETI y ETF. Sin embargo, existe todavía ciertas dificultades a nivel organizativo, lo cual hay que reforzar directamente con las instituciones a través de las ETA.
- ***ETC*****:** Se ha logrado continuar con el proceso de capacitación a pasantes tanto a nivel teórico como clínico, sin embargo es necesario el reforzar el seguimiento a los mismos para evitar problemas con relación al incumplimiento de sus compromisos. La demanda la capacitación a promotores/mediadores ha ido en crecimiento de parte de los aliados estratégicos y se considera necesario el volver a plantear encuentros específicos para este trabajo, formalizándolo a través de una propuesta de trabajo en conjunto, alejándonos de la visión de la capacitación para entrar en una lógica diferente, donde se organice y construya una lógica de trabajo especifica, particularizada por el contexto y las necesidades locales.
- ***ETIN*****:** Los resultados de esta estrategia muestran una constante relación entre el programa y las instituciones sociales de las diferentes ciudades, lo cual ha dado como resultado la creación de algunas redes de remisión de casos en diversos campos. Una de las dificultades encontradas ha sido la misma relación que existe entre las apreciaciones culturales y las apreciaciones de las instituciones respecto al trabajo psicológico, también existen ciertas limitaciones de atención en estas redes debido a falta de cupos en determinadas áreas. Si pensamos en el contenido de las demandas por los cuales las instituciones han remitido casos, desde la propia perspectiva institucional se comparten cambios conductuales en ciertos chicos y su desenvolvimiento social. Es importante además el reforzar el contacto con escuelas y colegios, tanto a través de ETP como de ETIN, para trabajar directamente con los profesores el componente emocional-afectivo con el proceso de aprendizaje.
- Vemos que los ***motivos de consulta*** giran alrededor de tres áreas específicas: hogar, escuela y pareja. Las problemáticas de las dinámicas familiares se las trabaja dentro de las ETF, en las ETP con charlas y talleres dirigidos a padres y en la ETI a nivel de las terapias familiares o vinculares. Sin embargo, la postura del programa es la de seguirse planteando nuevas estrategias de acercamiento y replantear en lo medida de lo necesario las estrategias vigentes. El sector de la escolaridad es uno de los puntos más recurrentes sobretodo con los niños y

adolescentes de 6 a 18 años. El programa lleva a cabo diagnósticos del desarrollo cognitivo de los niños, sin embargo las coordinaciones locales provinciales se encuentran con ciertas limitaciones para la continuación del tratamiento de problemas de aprendizaje puesto que los lugares para remisión de estas situaciones (psicopedagogía) son escasos y con costos fuera del alcance de las familias. Los poco casos en que se ha logrado el llevar a cabo un trabajo de remisión ha sido por trabajo interinstitucional o de "canje" de servicios (dentro de la ETIN) esto lastimosamente no se puede dar en todos los casos que lo necesitan. Por último, para el trabajo a nivel de parejas es necesario el llevar a cabo un proceso de acercamiento a una población hasta ahora poco trabajada: la población masculina. Aun así desde otras estrategias como la ETF ya se empieza a visualizar que el espacio comunitario es una de las propuestas apreciadas por la población masculina como más cercanas a sus necesidades y dinámicas.

Como conclusión podemos visualizar como logros de este año 2009-2010 el haber logrado un trabajo estable y continúo en la mayoría de estrategias de trabajo que proponemos, llegando incluso a la meta de ampliación de las estrategias y la multiplicación en sus ejecuciones. A pesar del cierre de 6 puntos de atención (Centros Panitas) y el impacto que esto pudo tener a nivel de indicadores tanto cuantitativos como cuantitativos, el trabajo se ha mantenido estable y el impacto en los resultados ha sido mínimo, logrando incluso la apertura de un nuevo punto en mercado Esmeraldas. Las estrategias dirigidas a los niños y familias: ETI, ETF y ETP son las que obtienen indicadores mayores y además son las más solicitadas por las instituciones y la comunidad, lo que implica que existe un impacto del trabajo psicológico en el trabajo de terreno. Sin embargo, hay también ciertos aspectos a reforzar: trabajo de organización y logística con promotores/mediadores, mayor seguimiento a pasantes, mayor contacto con escuelas y colegios y ampliación de redes interinstitucionales para lograr un beneficio de servicios sociales a los usuarios. El constante uso y solicitud del DYA y de las comunidades donde nos encontramos, de las diferentes estrategias de trabajo psicológico, denota un impacto importante del trabajo en sus poblaciones y la contribución del área psicológica en el objetivo de la erradicación del trabajo infantil en Ecuador.

Durante este año uno de los objetivos centrales del programa ha sido el proponer a los espacios psicológicos como espacios diferentes donde la persona y la comunidad pueden hablar y elaborar sus preocupaciones y prioridades acompañadas por profesionales de la salud mental. Y creemos que es justamente lo que, poco a poco, se está alcanzando: que el cambio por el cual este programa se ha implementado sea el resultado de una co-construcción entre los diversos actores de terreno: la comunidad, los promotores/mediadores y los psicólogos.

Para el próximo año (2010-2011), el programa de atención psicológica propone el **continuar el sostenimiento** de los centros y equipos móviles que se encuentran funcionando, llevar a cabo **nuevas aperturas** en otras provincias y centros del país, **continuar y fortalecer** a todas las estrategias de trabajo psicológico e implementar una **nueva estrategia** dirigida a adolescentes. El detalle del trabajo propuesto se lo encontrará en el documento "propuesta de trabajo del año 2010-2011".

# 2. Cuadros Generales de Indicadores

## CUADRO # 1 : Indicadores Generales Cuantitativos

Resultados anuales ( abril 2009 – abril 2010)

| PROVINCIA | CIUDAD | CENTROS | EQUIPOS MOVILES | POBLACION ATENDIDA | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | ETI | ETA | ETF | ETP | ETC | ETIN |
| MANABI | Manta | Dya Eloy Alfaro | Dya Las Piñas | 1150 | 144 | 410 | 984 | 123 | 17 |
| | | Dya Mercado de Tarqui | | | | | | | |
| | | Centro Panita Manta | | | | | | | |
| | Portoviejo | Dya San Pablo | Dya Santa Ana | 484 | 78 | 403 | 253 | 35 | 10 |
| | | Centro Panita Portoviejo | Dya 24 Mayo | | | | | | |
| PICHINCHA | Quito | Dya La Bota | Et2 | 619 | 110 | 285 | 819 | 122 | 21 |
| | | Centro Panita La Alameda | Pan y Miel | | | | | | |
| | | Centro Panita Norte | | | | | | | |
| ESMERALDAS | Esmeraldas | Dya 15 de Marzo | | 195 | 107 | 359 | 740 | 35 | 10 |
| | | Mercado-DYA | | | | | | | |
| | | Centro Panita Esmeraldas | | | | | | | |
| | Atacames | Atacames DYA | DYA sua | 136 | 178 | 260 | 425 | 5 | 8 |
| | | Centro Panita Atacames | | | | | | | |
| TOTAL | 5 | 7 | 6 | 2584 | 617 | 1717 | 3221 | 320 | 66 |
| TOTAL DE POBLACION INTERVENIDA | | | | 8525 | | | | | |

## CUADRO # 2 : Estrategia de Trabajo Individual – Número de prestaciones

Resultados anuales ( abril 2009 – abril 2010)

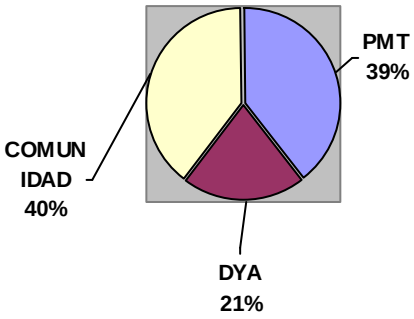
| CIUDAD | FUENTE | | | DEMANDA | | # CITAS Promedio | TRATAMIENT | | | TRABAJO | | | TRABAJO | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | PMT | DYA | COMU | I | V | | D | A | T | I | F | P | C | P | S |
| Manta | 414 | 211 | 525 | 397 | 753 | 4069 | 1056 | 55 | 39 | 632 | 517 | 2 | 344 | 581 | 225 |
| Portoviejo | 206 | 209 | 67 | 359 | 125 | 970 | 455 | 16 | 13 | 400 | 83 | 0 | 111 | 293 | 80 |
| Quito | 232 | 79 | 309 | 232 | 387 | 911 | 470 | 104 | 48 | 249 | 356 | 14 | 64 | 473 | 82 |
| Esmeraldas | 93 | 29 | 74 | 68 | 128 | 298 | 163 | 28 | 1 | 141 | 54 | 0 | 16 | 125 | 54 |
| Atacames | 71 | 11 | 54 | 27 | 108 | 178 | 119 | 17 | 0 | 73 | 61 | 2 | 17 | 96 | 23 |
| SUBTOTAL | 1016 | 539 | 1029 | 1083 | 1501 | 6426 | 2263 | 220 | 101 | 1495 | 1071 | 18 | 552 | 1568 | 464 |
| TOTAL | 2584 | | | 2584 | | 3 | 2584 | | | 2584 | | | 2584 | | |

## ETI: Estrategia de Trabajo Individual

( En Porcentajes)

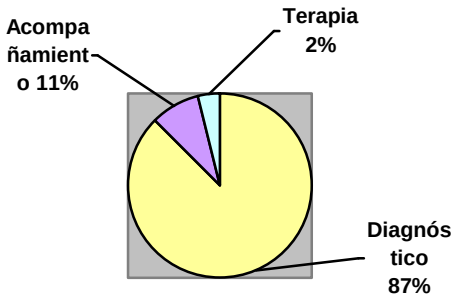
### GRAFICO # 1

**ORIGEN DE PACIENTES**



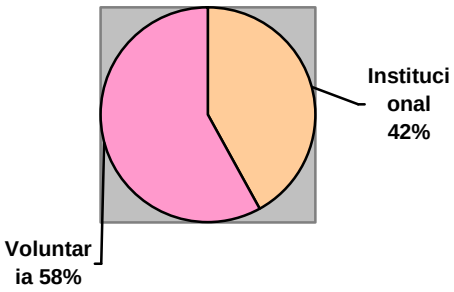

### GRAFICO # 2

**ETAPA DE TRATAMIENTO PSICOLOGICO**



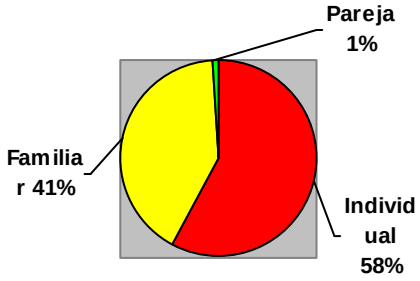

### GRAFICO # 3

**PEDIDO DE ATENCION PSICOLOGICA**



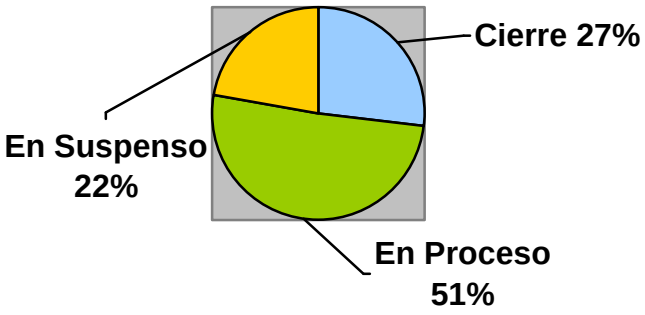

### GRAFICO # 4

**TIPO DE TRABAJO PSICOLOGICO**




### GRAFICO # 5

**ESTADO DE TRATAMIENTO PSICOLOGICO**



## CUADRO # 3 : Estrategia de Trabajo con Familias ( ETF)

Resultados anuales ( abril 2009 – abril 2010)

| CIUDAD | INSTITUCION | | PARTICIPANTES | | TEMAS TRATADOS | OBSERVACIONES |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | DYA | PMT | FAMILAS | PERSONAS | | |
| QUITO | 16 | 4 | 172 | 238 | TRABAJO EN EL HOGAR, EL TRABAJO DOMESTICO EN CASAS PARTICULARES Y LAS DIFICULTADES EN LA RELACIÓN CON LA PAREJA, PREOCUPACIONES POR NO PODER ESTAR CON LOS HIJOS DEBIDO AL TRABAJO, PROBLEMAS POR CATASTROFES NATURALES. LA FRUSTACIÓN POR LA FALTA DE RECURSOS | BUENA RESPUESTA DE LAS FAMILIAS A LACONVOCATORIA DE INSTITUCION, SE PRETENDE INTEGRAR A FAMILIAS CON SITUACIONES DELICADAS A FUTURAS ESTRATEGIAS . ES NECESARIO TRABAJAR PUNTUALIDAD EN LOS ASISTENTES. AUSENCIA DE MEDIDORES O PROMOTORES INFLUYEN EN LOS PARTICIPANTES |
| MANTA | 18 | 8 | 158 | 245 | PREGUNTAS FRECUENTES QUE HACEN LOS NIÑOS. LAS DIFICULTADES DE LOS PADRES CUANDO LOS HIJOS SE COMPROMETEN COMO PAREJA. DIFERENCIA ENTRE HOGAR Y CASA. LAS RELACIONES ENTRE HERMANOS. CÓMO TRABAJAR LA VIOLENCIA Y EL ENOJO. LOS PROBLEMAS DE PAREJA. | SE AMPLIA LA COVERTURA DE ETF PARA DYA A SECTOR DE LAS PIÑAS, ES DE INTERES DE LOS PARTICIPANTES TRABAJAR TEMAS RELACIONADOS A LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS FAMILIARES SE EMPIEZA A HOMOGENIZAR EL GRUPO DE TRABAJO LA CONVOCATORIA FUE BIEN MANEJADO POR LAS MEDIADORAS |
| PORTOVIEJO | 10 | 4 | 119 | 166 | LA CORDIALIDAD. EDUCACIÓN DE LOS HIJOS. MALTRATO INTRAFAMILIAR. SER MADRE Y SER MUJER. LA COLABORACIÓN DELOS ESPOSOS EN CASA. LA DEPENDENCIA DE LOS HIJOS. LOS ESPACIOS PERSONALES. EL MACHISMO. LA HOMOSEXUALIDAD. EL CASTIGO. EL PODER EN LA PAREJA. | MEJORA EL NÚMERO DE PARTICIPACIONES. SE OBSERVAN CIERTAS DISTANCIAS ENTRE PARTICIPANTES QUE TIENEN QUE VER CON CUESTIONE FAMILIARES. SE CONSIDERARÁ AMPLIAR LOS ASISTENTES Y FORMAR DOS GRUPOS |
| ESMERALDAS | 9 | 7 | 138 | 221 | SITUACIÓN ECONÓMICA DE LAS FAMILIAS **VS** FESTIVIDADES. FORMACIÓN DE LAS PERSONAS EN LO CONCERNIENTE A LAS RESPONSABILIDADES DEL HOGAR. INFLUENCIA NEGATIVA DEL MEDIO AMBIENTE EN EL QUE CRECEN LOS NIÑOS (TELEVISIÓN, RADIO, JUEGOS ELECTRÓNICOS, ETC.). | SE VISUALIZAR CON PROFUNDIDAD LAS PROBLEMÁTICAS DE LA COMUNIDAD. SE IDENTIFICAN COMO POSIBLES TEMAS A PROFUNDIZAR: ALTERNATIVAS DE LAS MADRES EN LA CORRECCIÓN DE LOS HIJOS. SOBREPROTECCIÓN Y EXCESIVA LIBERTAD. ORIGEN DE LOS PROBLEMAS DE LOS JÓVENES. |
| ATACAMES | 5 | 10 | 108 | 152 | INFIDELIDAD CONYUGAL DE LOS MARIDOS. EL TRABAJO DE LAS MUJERES COMO MEDIO DE SUSTENTO. MALTRATO INTRAFAMILIAR. EJEMPLOS DE LOS PADRES EN LA FORMACIÓN DE LOS HIJOS, EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS PARA PODER ORIENTAR A LOS NIÑOS, DROGADICCIÓN. | BUEN NIVEL DE ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN QUEDÓ ESTABLECIDO EL CIERRE DE EJECUCIÓN DE ETF EN TONCHIGÜE QUEDA CERRADO EL ESPACIO DE EJECUCIÓN DE ETF EN PANITA ATACAMES |
| SUBTOTAL | 58 | 33 | 695 | 1022 | | |

## CUADRO # 4 : Estrategia de Trabajo con Aliados ( ETA)

Resultados anuales ( abril 2009 – abril 2010)

| CIUDAD | CENTRO | | # PARTICIPANTES | TEMAS | OBSERVACIÓN | RESULTADO | DIFICULTADES |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | PANITA | DYA | | | | | |
| MANTA | 31 | 27 | 144 | Ampliación de horarios de atención desde coordnadro local de Manbi, Ampliacion de talleres para poblacion de trabajo infantil nocturno, trabajo conjunto DYA,PMT, Psicológica, UNICEF, MUNICIPIO. Ampliación de atención para trabajo infanti doméstico | Se observa irregularidad en actividades en centro Panita por actividades de la institucion, el seguimento se fortalece y se trabajo casos partuculares en gestiones mutuas con hospital y fundaciones. | Cobertura de atención psicologica se amplia con todas sus estrategias para poblaciones bulnerables de trabajo infantil domestico y nocturno, Se gestiona de fundaciones amigas procesos neurológicos y terapias de lenguaje para casos especiales. | Situaciones políticas afectan las dinámicas institucionales con centro relacionados al MIES, lo que genera paralizaciones momemtaneas, El Mito del Psicologo en sectores donde funciona equipos móvles se encuentra en proceso de sencibilizacion. |
| PORTOVIEJO | 22 | 29 | 78 | Espacio de atención psicologica en panita y San Pablo. Ampliacion de estrategias ETI, ETIN, ETA, Implemtacion de ETF y trabajo de ETP, Equipos Moviles a Santa Ana, Implemtacion de nuevos pasantes e integración a Institucional, Palnificacion de actividades | Poblacioon de San Pablo indetifica al área psicológica y a traves de los talleres se generan pedidos voluntarios cuyo seguimiento se lo realiza entre DYA y FE Y ALEGRIA. | Se realizan con gran aceptacion ETF en San Pablo DYA. Se implemta equipos moviles de atención en ETP para sector de Santa Elena. Se trabaja interdisciplinariamente con Fundacion Fe y Alegria en Talleres y seguimiento de casos. | No se concreta compromiso de adecuación de espacio psicológica en Panita Portoviejo. El seguimiento de casos de parte del panita de pobre y se complica ejecutar ETF a pesar de continuas planificaciones. |
| QUITO | 33 | 28 | 110 | Incorporación de coordinador Regional para Quito, ejecución y ampliación de estrategias ETP, ETF, ETI, ETIN, ETA, ETC. Creación de equipos moviles para sectores de ET2 y Fundación Pan y Miel. Incorporación de nuevos pasantes a centros Panita Alameda y DYA | Durante el año de trabajo, las instituciones aliadas atravezaron varias transiciones, lo cual ocasiono que haya cambios de personal . El programa amplia su covertura de atención generando sobredemanda del servicio que es identificado en todo el sector | Se amplian estrategias de trabajo comunitarios en sector la Bota, con ello el acercamiento a la gente consolida la sensibilización, y se captan demandas para atención individual, ejecución de taller para familias. | Inestabilidad institucional complica la ejecución de estrategias psicológicas en centros panita, pasantes experimentan dificultades en el acercamiento con la institución, y es imprensindible fortalecer seguimiento de casos. El tiempo de promotores y media |
| ESMERLADAS | 14 | 29 | 107 | Incorporacion de coordinador Local y Volutario Chileno al equipo psicológico. Ampliacion del servicio en ETF, ETP, ETI, ETC. Gestion de nuevos pasantes, Seguimiento ULVT. Gestion de nuevos espacios de Atención en Mercado y panita. Procesos de cierre en Panitas | CDI Segundo Salas Meza, funciona inestablemente por falta de recursos , el programa se ajusta al ritmo y paraliza momentanemente la atención, Se gestionan con las instituciones readecuación de áreas de atenció psicológica. Universidad se compromete a seguir | Se apertura nuevo espacio de atención psicologica en Mercado. Se creo equipo movil para ETP en Tonsupa, Se fortalece acercamiento con ULVT con la creación de protocolos que foemlizan seguimiento de pasantes. | Transiciones politicas en Mies afecta porceso en CDI Segundo Salas Meza y Panita , paralizando su fncionamiento e impidiendo ejecución de estrategias psicológicas, cambios en equipo de promotoras DYA dificultan seguimiento de casos de mercado |
| ATACAMES | 26 | 21 | 178 | Ampliacion de cobertura psicologica en sus estrategas ETI, ETP, ETF, ETC. Adecuacion de espacio psicologica por dificultades en patronato. Trabajo con Voluntario chileno. Seguimiento de casos delicados con INNFA y fortlecimiento interinstitucional. | El Programa fortalece su trabajo interninstitucional involucrandose muy de cerca con INNFA y Consejo Cantonal de la Niñez. Lo que permite gestiones adicinales para la mejora de la calidad del servicio. | Se Crea equipos moviles para ampliacions de ETF en Tonchigue generando pedidos voluntarios, Se trabajo conjuntamente con INNFA en casos sencibles en el sector de Sua, Se mejora acercamiento con poblacion DYA y Atacames. | Dificultades adiministrativas no garantizan espacio psicologico en Patronato. El seguimiento de Panita no es suficiente para generar procesos continuos. |
| SUBTOTAL | 126 | 134 | 617 | Participantes Promedio Por ETA | | 3 | |
| TOTAL | 260 | | | | | | |

## CUADRO # 5 : Estrategia de Trabajo con Población ( ETP)

Resultados anuales ( abril 2009 – abril 2010)

| CIUDAD | TIPO | | | Temas | # Partici | Instit Destinataria | RESULTADO | DIFICULTADES |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | CHARLA | PRESENTACION | TALLER | | | | | |
| MANTA | 4 | 17 | 10 | PANDILLAS. SEXUALIDAD. DIFERENCIAS ENTRE JÓVENES Y ADULTOS. LAS DROGAS. EL ROL DEL PSICÓLOGO. EL SECRETO PROFESIONAL.EL PEDIDO VOLUNTARIO. EL ESPACIO PSICOLÓGICO. EL PROCESO PSICOLÓGICO. LA AUTORIZACIÓN DE LOS PADRES. EL PEDIDO DE CITAS. | 984 | PMT y DYA | Se posibilita el acercamiento a poblaciones de niños adolescentes y adultos, se trabajo temas relacionados al vínculo y sus procesos de desarrollo , inquietudes encontradas en otras estrategias, | El numero de participantes suele exceder los limites planteados |
| PORTOVIEJO | 1 | 6 | 5 | EL ROL DEL TRABAJO PSICOLÓGICO Y SU ENCUADRE, LOS ROLES FAMILIARES. LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS Y SU PERCEPCIÓN DE LA RESPONSABILIDAD. MANEJO DE LAS DIFICULTADES COMPORTAMENTALES DE LOS NIÑOS EN EL ESPACIO ESCOLAR" ADOLESCENCIA Y SU PERCEPCIÓN DE VIOLENCIA | 253 | PMT y DYA | Se trabaja el lugar de los adolescentes dentro de los contextos familiares, sociales y educativos, y alternativas para posicionarse ante los problemas de dichas áreas | actividades institucionales aplazan planificacion y dificultan la obtencion de los espacios adecuados |
| QUITO | 7 | 24 | 14 | PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA A PASANTE INTEREZADO DE UDLA, PROBLEMAS EN LA CRIANZA DE LOS HIJOS, RELACIÓN CON LA FAMILIA EN LA TERCERA EDAD, EMBARAZO ADOLESCENTE, EMBARAZO ADOLESCENTE, LOS ROLES Y FUNCIONES EN LA FAMILIA, TALLER DE TÍTERES | 819 | PMT y DYA | El pedido de talleres ya no es una demanda de la institucion , sino de la población, existe presencia masiva en la participación de los talleres que se dividen en jornadas, los talleres se correlacioan , se fortalece al equipo tecnico y se ha recptado ped | Eventualidades con la institucion a ocasionado que se reagende las ETP. |
| ESMERLADAS | 13 | 16 | 4 | PRESENTACIÓN DEL TRABAJO QUE SE REALIZA EN DYA QUITO, PRESENTACIÓN DEL TRABAJO A REALIZAR CON VOLUNTARIO EN EL PROYECTO DE ATENCIÓN , PRESENTACIÓN DEL TRABAJO PSICOLÓGICO Y ESTRECHAMIENTO DE LAZOS CON LOS NIÑOS, CHARLA MOTIVACIONAL, | 740 | PMT y DYA | Se acerca a los chicos la posibilidad del trabajo psicológico para ellos y sus familias y con ello se les presenta la alternativa de seguir el proceso con dos psicólogos, se formaliza la práctica con 4 pasantes de ULVT | Actividades se aplazan continuamente por pedido de las instituciones , ya sean por actividades, por falta de recursos o aspectos logisticos |
| ATACAMES | 7 | 8 | 1 | SENSIBILIZACIÓN DEL TRABAJO PSICOLÓGICO, VISITA DE ACERCAMIENTO A FAMILIAS DEL SECTOR DE SUA, SENCIBILIZACIÓN DE TRABAJO PSICOLÓGICO , CASA ABIERTA EN PANITA ATACAMES , CASA ABIERTA EN ÁREA DE SUA TRABAJO CON ADOLESCENTE CON PROBLEMAS DE LÍMITES | 425 | PMT y DYA | Participacion en casas abiertas posibilitan secibilizacion a la comunidad en sectores vulnerables, el acercamiento a los adolescentes desde los talleres humanizan su relacion y respeto mutuo | Mediadores no aportan mucho al seguimiento de los casos en proceso producto de los talleres. |
| subtotal | 32 | 71 | 34 | | 3221 | | | |
| TOTAL | 137 | | | | | | | |

# CUADRO # 6 : Estrategia de Trabajo de Capacitación ( ETC)

## Seminarios Pasantes

Resultados anuales ( abril 2009 – abril 2010)

**SEMINARIOS PASANTES**

| CIUDAD | TIPO DE SEMINARIO | | | TEMA | # DE PARTICIPANTES | RESULTADO | DIFICULTADES |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | PRACTICO | TEÓRICO | OTROS | | | | |
| MANTA | 8 | | | Recursos terapéuticos y canasta de materiales lúdicos, Trabajo con precocidad sexual infantil, Intervencion en casos de violencia, Manejo etico con pacientes, Tecnicas de intervencion verbal, aplicacion de UDN II, evaluacion de UDN II, practica ejecutori | 42 | Se abordan temas basicos de capacitacion especificos en clinica de intervencion individual, posteriormente los temas parten de las inquietudes de los equipos | Si bien existe continuidad en el proceso practico la demanda de seminarios es mayor |
| | | 5 | | Libro. Seminario 1 de psicoanálisis con niños, de F. Doltó. Tiene el nino derecho a saberlo todo?, Seminario 2 de F. Dolto (2 jornadas) | 64 | Se trabajan elementos clinicos y teroricos espeficos del programa | Falta de habitos de lectura en algunos pasantes obstaculiza su capacitacion |
| | | | 6 | Elaboración de esquema de Ficha de seguimiento para el trabajo psicológico, con promotores. Revisión y repaso final de los nuevos modelos, esquemas y protocolos de las estrategias del proyecto. Análisis y seguimiento de los procesos de los centros de Aten | 17 | Abordaje de aspectos del programa en manejo organizativo, administrativo, interinstitucional y clinico | El proceso formativo del coordinador a ido tomando forma a lo largo del periodo |
| PORTOVIEJO | 8 | | | Mismas temáticas que en Manta | 17 | Se abordan temas basicos de capacitacion especificos en clinica de intervencion individual, posteriormente los temas parten de las inquietudes de los equipos | Inasistencia de pasantes a los seminarios genera discontinuidad en proceso de capacitacion |
| | | 2 | | Libro. Seminario 1 de psicoanálisis con niños, de F. Doltó. Tiene el nino derecho a saberlo todo? | 6 | Se trabajan elementos clinicos y teroricos espeficos del programa | Inasistencia de pasantes a los seminarios genera discontinuidad en proceso de capacitacion |
| | | | 5 | Mismas temáticas que en Manta | 12 | Abordaje de aspectos del programa en manejo organizativo, administrativo, interinstitucional y clinico | La diferencia de ritmos y contextos de trabajo exige mayor flexibilidad y especificidad en la gestion del coordinador provincial |
| QUITO | 8 | | | Entrevistas preliminares, aplicacion de UDN II( primera promocion), aplicacion de UDN II (segunda promocion) manejo de canasta ludica, seguimientod e casos con institucion | 23 | la capacitacion practica logra afinar intervenciones de pasantes en diferentes estrategias | Falta de rigurosidad en puntualidad y asistencia de 2 pasantes |
| | | 6 | | Manejo etico con pacientes, Seminario I de F. Dolto ( 2 jornadas) ( 2 jornadas), Seminario II de F. Dolto, | 18 | Se trabajan elementos clinicos y teroricos espeficos del programa | El lenguaje especifico de los textos genera dificultades en pasantes de lineas diferentes, pero conforme se trabaja sobre los textos se resuelven |
| | | | 11 | Estrategias de trabajo institucional, gestion de talleres PAV, monitoreo de gestion en Quito, supervision de casos, gestion con DYA, gestion con PMT, gestion con UETI, gestion con auspiciantes. | 81 | La introduccion de un coordinador provincial en Pichincha demanda crecimiento en estrategias | El trabajo en Pichincha implica trabajar con las centrales de los socios estrategicos y extension en el tiempo para manejo administrativo |
| ESMERALDAS | 3 | | | Estructuras de personalidad, Etica en manejo de pacientes | 23 | Area practica permite especificar aspectos clinicos espcificos y determinantes de la intervencion individual | El refuerzo del manejo etico con pacientes es un tema que debe tratarse extensamente y continuamente |
| | | 1 | | Dimensiones del lenguaje en el enfoque psicologico, | 7 | Se trabajan elementos clinicos y teroricos espeficos del programa | El equipo de pasantes debe ser capacitado utilizando un lenguaje accesible, sin caer en un lenguaje muy tecnico |
| | | | 20 | Elaboración de informes mensuales, naturaleza del trabjo con cada socio estrtegicos. Revisión y repaso final de los nuevos modelos, esquemas y protocolos de las estrategias del proyecto. Análisis y seguimiento de los procesos de los centros de Atencion | 5 | Abordaje de aspectos del programa en manejo organizativo, administrativo, interinstitucional y clinico | |
| ATACAMES | 27 | 14 | 10 | Mismas temáticas que en Esmerladas | 5 | Se concentra la capacitacion con el equipo de coordinacion y voluntariado ya que la intervencion en las diferentes estrategias es llevada unicamente por ambos coordinadores locales | La complejidad cultural e institucional del canton Atacames exige el replantemiento continuo de estrategias y cambios en el enfoque de capacitacion |
| SUBTOTAL | 54 | 28 | 52 | | 320 | | |
| TOTAL | 134 | | | | 320 | | |

## CUADRO # 7: Estrategia de Trabajo de Capacitación ( ETC)

### Supervisiones Pasantes

Resultados anuales ( abril 2009 – abril 2010)

| CIUDAD | SUPERVISIÓN INDIVIDUAL | SUPERVISIÓN GRUPAL | SUPERVISIÓN INTERNET | TOTAL DE SUPERVISIONES | RESULTADOS | DIFICULTADES |
|---|---|---|---|---|---|---|
| MANTA | 38 | 91 | 33 | 162 | Se alcanza el sostenimiento continuo de pasantes | Se dio un caso de una pasante que salio repentinamente del programa, lo cual implico la movilidad inmediata del proyecto para reduccion de impacto institucional y clinico |
| PORTOVIEJO | 25 | 64 | 6 | 95 | Se alcanza el sostenimiento continuo de pasantes | El sostenimiento de equipos debe sostener de manera intensiva a pasantes en Centro Panita debido a irregularidad institucional |
| QUITO | 84 | 93 | 22 | 199 | Se alcanza el sostenimiento continuo de pasantes | Las diferencias en la formacion academica de los pasantes exige demandar mas apoyo de las universidades en los procesos de pasantia |
| ESMERALDAS | 39 | 76 | 0 | 115 | Se alcanza el sostenimiento continuo de pasantes | El seguimiento de la universidad hacia los pasantes es practicamente nulo a pesar de los esfuerzos de coordinacion provincial para cumplimiento de compromisos |
| ATACAMES | 1 | 1 | 0 | 2 | A partir del mes de mayo no se forman equipos de atencion en Atacames, a excepcion de los coordinadores | |
| TOTAL | 187 | 325 | 61 | 573 | | |

## CUADRO # 8: Estrategia de Trabajo Interinstitucional ( ETIN)

Resultados anuales ( abril 2009 – abril 2010)

| CIUDAD | # DE REUNIONES | # DE INSTITUCIONES | INSTITUCIONES | RESULTADOS | DIFICULTADES |
|---|---|---|---|---|---|
| MANTA | 31 | 17 | Fundacion Nahuel, Pronino, Hospital Rodriguez Zambrano, Municipio-Unicef, ADLITEM, Red Social de Manta, OSCUS, CDI San Ignacio de Loyola. Proyecto de Erradicación de Trabajo Infantil, del Consejo Cantonal de Protección de la Niñez y la Adolescencia de Manta, Patronato Municipal de Manta, CDI Carita Sonriente, CAPSI, Municipio de la mujer, Colegio nacional Othon Castillo, Ejercito de Salvacion, UCL | Coordinacion administrativa y gestion interinstitucional | Ninguna |
| PORTOVIEJO | 14 | 10 | Fundacion Nahuel, Pronino, Fe y Alegria, DYA, Proyecto Barcelona, Xics, Funred, Junta Cantonal de la ninez y adolescencia, INFA, UCL | Organizacion interinstitucional para trabajar en red en casos especificos y estrategias grupales | Ninguna |
| QUITO | 44 | 21 | Fundacion Nahuel, Pronino, Subcentro de Salud La Bota, Comedor de Madres Ursulinas, UDLA, PUCE, U CENTRAL, UCL, Escuela particular Bernat Prado, UETI, Centro de Salud Area 9, Centro de Salud Area 5 San Carlos, Escuela Club Arabe Ecuatoriano, Fundacion Pan y Miel, Universidad Andina Simon Bolivar, Estacion de Transferencia de desechos solidos # 2, Casa la de la ninez, Escuela Jacinto Collaguaso, Consultorio de evaluacion psicopedagogica de Cristina Vanegas, centro de Psicologia Aplicada de PUCE. | Coordinacion administrativa, gestion interinstitucional, academica y de red para intervencion en casos especiales. | Ninguna |
| ESMERALDAS | 24 | 10 | Fundacion Nahuel, Pronino, Universidad Tecnica Luis Vargas Torres, CDI Segundo Salas Meza, Escuela Fausto Molina, INFA, Colegio Elba Nazareno, DYA, Asociacion Segundo Salas Meza, Instituto tecnico superior Eloy Alfaro. | Coordinacion administrativa, gestion interinstitucional para acercamiento a comunidad, gestion academica y prestacion de espacios para instituciones amigas. | Ninguna |
| ATACAMES | 14 | 8 | Fundacion Nahuel, Pronino, Patronato Municipal Santa Rosa, Concejo Cantonal de la ninez, INFA, Camara de turismo de Atacames, Escuela Berthilda Chiriboga, Aldeas SOS, Asociacion de bares y discotecas de canton Atacames, Plan de seguridad ciudadana. | Gestion interinstitucional, para apoyo a intervencionde la red institucional de Atacames, Gestion administrativa. Y acuerdos de cooperacion tecnica | Ninguna |
| TOTAL | 127 | 66 | | | |

## CUADRO # 9: MOTIVOS DE CONSULTA

Resultados anuales ( abril 2009 – abril 2010)

| RANGO DE EDADES | DEMANDAS | | | |
|---|---|---|---|---|
| | INSTITUCIONAL | % | PERSONAL | % |
| 1 a 5 | No identificadas | 75% | Conducta agresiva y problemas de limites | 44% |
| | Agresividad con los pares | 12% | Agresividad y poca tolerancia la frustracion | 23% |
| | Problemas de limites y mala relacion con los padres | 6% | Dependencia hacia la madre | 16% |
| | Problemas de conducta con pares | 7% | Problemas en la relacion con el padre | 11% |
| | Trabajo infantil (comercio informal) | 1% | Problema de limites dentro del hogar | 7% |
| | **total** | **100%** | **total** | **100%** |
| 6 a 12 | No identificadas | 71% | bajo rendimiento escolar | 27% |
| | Problemas conductuales en la escuela | 15% | Problemas de conducta en la escuela | 27% |
| | Problemas de aprendizaje y bajo rendimiento escolar | 7% | No identificado | 16% |
| | Problemas de conducta con pares | 4% | Problemas en relacion con la madre | 15% |
| | Problemas intrafamiliares | 3% | Problemas en relacion con los padres | 15% |
| | **total** | **100%** | **total** | **100%** |
| 13 a 18 | No identificadas | 78% | bajo rendimiento escolar | 30% |
| | Problemas de limites | 6% | desinteres por los estudios | 20% |
| | Problemas de rendimiento escolar | 8% | Problemas en las relaciones sociales | 18% |
| | intento de abuso | 5% | Problemas con la relacion con la madre | 16% |
| | Problemas en las relaciones interpersonales | 2% | No identificado | 16% |
| | **total** | **100%** | **total** | **100%** |
| 19 a mas | No identificadas | 81% | Problemas de relacion de pareja | 54% |
| | Separacion de pareja | 7% | Problemas en la relacion con los hijos | 23% |
| | adicciones | 6% | Rendimiento sexual | 9% |
| | Violencia intrafamiliar | 3% | Violencia intrafamiliar | 9% |
| | Trastorno alimenticio | 2% | depresion | 6% |
| | **total** | **100%** | **total** | **100%** |