

UNIVERSITE PARIS 13 –
PARIS NORD

Ecole Doctorale Erasme

Unité Transversale de Recherches :
Psychogenèse et Psychopathologie,
Psychologie, Psychanalyse,
Anthropologie - UTRPP - EA 4403

UNIVERSIDADE DE SAO
PAULO – USP

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-graduação em
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Humano

N° attribué par la bibliothèque

□□□□□□□□□□□□□□

THÈSE

pour obtenir les grades de

Docteur de l'Université Paris 13

Doutor em Psicologia da Universidade de São Paulo - USP

Discipline : psychologie

Présentée par

Julia MACIEL SOARES

A soutenir publiquement le 17 février 2012

Titre :

La notion d'autre « suffisamment pareil » dans la rencontre
intersubjective : implications dans la prise en charge de l'autisme

Directeurs de thèse :

Marie-Claude FOURMENT-APTEKMAN

Rogério LERNER

Membres du jury :

Eric Bidaud, Université de Paris 13 (président)

Laurent Danon-Boileau, Université Paris Descartes (rapporteur)

Ivan Ramos Estêvão, Universidade de São Paulo (rapporteur)

Rogério Lerner, Universidade de São Paulo (directeur)

Marie-Claude Fourment-Aptekman, Université de Paris 13 (directeur)

« Les autres », cela ne désigne pas simplement : tous ceux qui restent en dehors de moi, ce dont s'extrait le je ; le autres, ce sont plutôt ceux dont la plupart du temps on ne se distingue pas, parmi lesquels on est aussi. [...] Sur la base de cet être-au-monde affecté d'un « avec », le monde est chaque fois toujours déjà celui que je partage avec les autres.

Heidegger (1927, p.160)

Remerciements

Mes remerciements vont :

À Marie-Claude Fourment, ma directrice de thèse, qui m'a fourni tous les moyens nécessaires pour permettre à ce travail d'arriver à son terme. Je la remercie spécialement pour son accueil, ses qualités humaines, sa disponibilité, son orientation proche et continue, sa compétence et ses contributions, son encouragement constant, l'apaisement en temps d'angoisse et la confiance qu'elle m'a accordée. Ce travail de recherche n'a pu être réalisé que grâce à son orientation, qui m'a permis toute ouverture nécessaire à sa construction.

A Eric Bidaud membre président du jury, et à tout le groupe du séminaire mensuel de doctorants du laboratoire de Psychogenèse et Psychopathologie de l'Université Paris 13, pour l'écoute attentive et pour m'avoir accompagnée dans ce trajet solitaire. Un remerciement spécial à Robert Calvora pour toutes les critiques qui m'ont poussée au travail : un bon numéro de pages a été écrit pour y répondre. Et à Eve Berger, pour l'écoute attentive et les questions fondamentales qui m'ont aidée à sortir de quelques impasses dans lesquelles je me suis trouvée tout au long de ce parcours.

A Rogério Lerner, mon deuxième directeur de thèse, qui non seulement m'a acceptée en cotutelle mais qui a aussi beaucoup travaillé du côté de l'USP pour qu'un partenariat entre les deux institutions soit possible. Je le remercie également pour sa lecture attentive de ce travail de recherche et pour tous les commentaires qu'il a apportés. Et pour la confiance qu'il m'accorde.

A Laurent Danon-Boileau, qui m'a accompagnée pendant une grande partie de cette recherche, pour m'avoir ouvert les portes de ses projets et de ses groupes de réflexion, pour toutes les contributions, échanges, discussions des cas cliniques, et pour tout ce que j'ai pu apprendre avec lui sur la recherche et sur la clinique de l'autisme. Je le remercie pour la confiance qu'il m'a accordée et pour la précieuse opportunité d'épanouissement sur le plan scientifique et professionnel.

A Ivan Ramos Estêvão, membre du jury qui a accepté de lire et de se déplacer presque 10.000 kilomètres pour discuter sur ce travail. Qu'il soit remercié de l'intérêt qu'il lui porte.

A Catherine de la Presle, qui a ouvert les portes de l'association *3i* pour mon champ de recherche. Un grand merci pour la confiance. Et à Marie-Christine Laznik, qui m'a orientée vers la méthode des *3i* au tout début de cette recherche.

A Mme. Haag, pour la précieuse contribution de l'expression « suffisamment pareil » – notion centrale de cette thèse – lors de mon exposé dans son séminaire clinique.

Aux parents des enfants, qui ont autorisé leur participation pour la discussion de ce travail. Et aux enfants, mes professeurs.

A Roberta Borrione et Raquel Barreira, mes fidèles compagnons de BnF et d'autres bibliothèques parisiennes. Dans ce parcours solitaire qu'est la rédaction d'une thèse, j'ai pu éprouver la sensation d'être seule en votre présence, ce qui a rendu cette thèse beaucoup plus agréable à réaliser. Et à Lia Navegantes, ma première compagne de bibliothèque, celle qui m'a initiée aux séjours bibliothécaires entre amis.

A Raquel Cassel et à Juliana Machado, pour l'écoute et pour l'échange, mais aussi pour le soutien constant. Au côté de Roberta, vous êtes la famille que je me suis construite en France. Je n'imagine pas ce parcours sans vous à mon côté. Je vous garderai dans mon cœur, chicas, pour toute ma vie.

A Artazu Maurin, pour l'accueil du début à la fin de cette aventure, sans faille.

A Nicole Salfati, pour les lectures et corrections et pour l'intérêt accordé à mes productions. Et à David Salfati, pour l'encouragement constant : un grand merci de m'avoir poussée au travail.

A mes parents, pour le soutien qu'ils m'ont toujours offert, inconditionnellement. Et à mon frère, pour sa confiance en moi.

A Rodrigo Vasques, qui est apparu dans ma vie à la fin de ce parcours, mais dont le soutien m'est si précieux.

À mes amis, ceux que même la distance ne parvient pas à séparer.

Et finalement, à la Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, pour m'avoir accordée les conditions nécessaires et favorables à la recherche scientifique.

Résumé

La pathologie autistique ne cesse d'interroger les diverses formulations théoriques qui s'efforcent de cerner les processus en jeu dans le développement psychique. Ce que propose la méthode des *3i* comme prise en charge de l'autisme permet de pousser encore plus loin les questions que l'autisme pose particulièrement à la théorie psychanalytique, avec laquelle une articulation peut être élaborée. L'objectif des séances dans ce cadre de prise en charge étant l'interaction, des consignes sont données aux intervenants afin de créer des moments de rencontre, notamment celles d'imiter l'enfant et de ne pas lui dire « non » en séance. Nous proposons d'investiguer les enjeux de ces prémisses à partir d'une articulation avec ce qui se joue au premier temps de la constitution psychique. En retravaillant les premières rencontres intersubjectives, nous observons que l'imitation et l'accordage qui les caractérisent indiquent que ces rencontres avec l'autre sont plus marquées par la ressemblance que par la différence. Nous proposons de considérer l'autre des premières rencontres intersubjectives comme un autre « suffisamment pareil » au sujet. L'autisme étant la clinique de l'archaïque, nous pensons que ce type de rencontre où la différence n'est pas au premier plan renvoie à un type de relation avec l'autre que les enfants autistes seront en mesure de supporter. En s'appuyant principalement sur le cas d'un enfant atteint d'autisme pris en charge pendant 20 mois par la méthode des *3i*, nous discutons les implications cliniques de notre proposition. La discussion, axée sur les principes d'intervention proposés par la méthode des *3i*, indique qu'à partir des rencontres de cet ordre, possibles à l'enfant atteint d'autisme, « le suffisamment pareil » peut devenir de moins en moins pareil. Les progrès de l'enfant suivi nous permettent d'inférer les effets thérapeutiques de ce type de rencontre, amorcée par un autre qui se présente d'abord comme « suffisamment pareil » à l'enfant.

Mots clés : autisme, intersubjectivité, prise en charge, altérité.

Resumo

Título:

A noção de outro « suficientemente similar » no encontro intersubjetivo: implicações no tratamento do autismo

O autismo questiona as diversas formulações teóricas que se esforçam em compreender os processos implicados no desenvolvimento psíquico. O que propõe o método francês dos *3i* como tratamento do autismo permite avançar as questões que o autismo coloca especialmente à teoria psicanalítica, com a qual uma articulação pode ser elaborada. Sendo a interação o objetivo das sessões *3i*, algumas orientações são dadas aos adultos que intervêm no sentido de criar momentos de encontro, dentre elas a de imitar a criança e a de não dizer “não” nas sessões. Propomos investigar os fundamentos dessas premissas a partir de uma articulação com o que se passa no primeiro tempo da constituição psíquica. Ao retrabalhar os primeiros encontros intersubjetivos, observamos que a imitação e a sintonia que lhes são característicos indicam que esses encontros são marcados mais pela semelhança e menos pela diferença. Nossa proposição é a considerar o outro desses primeiros encontros intersubjetivos como um outro “suficientemente similar” ao sujeito. Sendo o autismo uma clínica do tempo arcaico do psiquismo, pensamos que esse tipo de encontro onde a diferença não figura em primeiro plano remete a um tipo de relação com o outro que as crianças autistas são capazes de suportar. A partir do caso de uma criança autista atendida por 20 meses dentro dos moldes do método dos *3i*, discutimos as implicações clínicas da nossa proposição. A discussão, que tem por eixos os princípios de intervenção propostos pelo método dos *3i*, indica que a partir de encontros dessa natureza, possíveis à criança autista, o “suficientemente similar” pode tornar-se cada vez menos similar. A evolução do caso da criança atendida nos moldes do método *3i* permite inferir alguns efeitos terapêuticos desse tipo de encontro, provocado por um outro que se apresenta inicialmente como suficientemente similar com a criança.

Palavras-chave : autismo, intersubjetividade, terapia, alteridade.

Abstract

Title:

The notion of “similar enough” other in intersubjective encounter : implications on treatment of autism

Autism questions the several theoretical formulations that attempt to understand the processes involved in psychic development. What the French 3i method suggests as a treatment of autism allows to question further the psychoanalytic theory, with which a link can be proposed. Since the goal of the 3i therapeutic sessions is to establish interactions, a few orientations are given to adults to create moments of contact, for instance to imitate the child and to not to say "no" during the sessions. We propose to investigate the reasons of these assumptions in connection with what happens during the first period of the psychic development. When reworking the first intersubjective encounters, we observed that imitation and attunement that characterize them indicate that these encounters are marked by resemblance more than by difference. Our proposition is to consider the other of these first intersubjective encounters as a “similar enough other”. Being autism a clinic of the archaic period of psychic development, we think that this type of encounter where the difference does not stand out points to a type of relation with the other in a way that autistic children could accept. Based upon an autistic child that was seen for 20 months under the 3i method, we discuss the clinical implications of our proposition. The discussion, based upon the principles of the intervention proposed by this method, indicate that based on encounters of this nature, the "similar enough" can become gradually less similar. The progress of the child that was seen under the umbrella of the 3i method allows to infer some therapeutic benefits of this type of encounter, initiated by an other who presents himself at first as similar enough to the child.

Key-words : autism, intersubjectivity, therapy, otherness.

Table des matières

Présentation.....	11
Chapitre 1 – La question de l’intersubjectivité : Accès, construction ?	19
1.1. Psychanalyse et intersubjectivité : le paradigme de la fusion à la séparation.....	20
1.1.1. La rencontre intersubjective tardive	22
1.1.2. L’ontogenèse du moi et la relation objectale	36
1.2. Psychanalyse et intersubjectivité à travers la pulsion.....	43
1.2.1. La pulsion.....	45
1.2.2. La pulsion et la réponse de l’objet.....	53
1.2.3. La voix (et le regard) comme premier objet de la pulsion	56
1.3. L’accès à l’intersubjectivité.....	60
1.3.1. L’intersubjectivité innée.....	60
1.3.2. L’intégration ou le « mantèlement » sensoriel	65
1.3.3. Le rôle de l’autre dans la construction de l’accès à l’intersubjectivité ?	71
1.3.4. Une autre proposition d’accès à l’intersubjectivité	77
Chapitre 2 – Du suffisamment pareil à la construction de l’altérité.....	81
2.1. Les interactions mère-bébé dans le premier temps de la constitution psychique	81
2.1.1. Répétition et rythme	81
2.1.2. Imitation.....	85
2.1.3. L’accordage affectif, imitation transmodale.....	93
2.2. Quelques conceptions théoriques à propos des premiers rapports avec l’autre.....	98
2.2.1. Le double.....	98
2.2.2. Mythe de Narcisse et le double	102
2.2.3. Freud et Narcisse	105
2.2.4. Le <i>Nebenmensch</i> freudien, un premier autre ?.....	110

2.3.	La fonction de miroir de l'autre et la proposition d'un autre suffisamment pareil	119
2.3.1.	Winnicott : le rôle du miroir joué par la mère	119
2.3.2.	Symbolisation primaire et objet suffisamment pareil	129
2.3.3.	La présence de l'objet dans le processus de symbolisation primaire	135
Chapitre 3 – l'autisme : compréhension et prise en charge		141
3.1.	L'autisme	141
3.1.1.	L'autisme comme trouble de la relation intersubjective	141
3.1.2.	Hypersensibilité à l'altérité	144
3.1.3.	Défenses autistiques – mise à l'écart de l'autre	146
3.1.4.	Une pathologie de l'interaction	149
3.2.	La prise en charge de l'autisme	154
3.2.1.	Questions éthiques	154
Chapitre 4 – Méthodologie		157
4.1.	Le contexte clinique de la prise en charge interactive de l'autisme	157
4.1.1.	La méthode interactive des <i>3i</i>	157
4.1.2.	Le programme Son-Rise	160
4.2.	Participants et Procédure	164
Chapitre 5 – Discussion		167
5.1.	L'interdit d'interdire	167
5.1.1.	L'interdiction malgré l'interdit d'interdire	168
5.1.2.	La question de la fonction de l'interdit dans la clinique de l'autisme	173
5.1.3.	Le « non » et l'altérité	176
5.1.4.	L'effet contre-transférentiel de l'interdit d'interdire	180
5.1.5.	Interdire ou ne pas interdire ? D'autres effets de l'interdiction	182
5.2.	Imitation	186
5.2.1.	Imitation et partage	186
5.2.2.	Sensibilité de l'enfant autiste à l'imitation	189
5.2.3.	En quête de ressemblance	194

5.2.4.	Le spéculaire-identique : les risques, les enjeux	195
5.2.5.	L'introduction des petits pas-pareils au sein de la rencontre	201
5.2.6.	Ni trop spéculaire, ni trop identique	205
5.2.7.	Imitation et langage	210
5.3.	Rejoindre l'enfant	218
5.3.1.	Rejoindre au lieu d'interdire	218
5.3.2.	Accordage	220
5.3.3.	L'accordage, entre le trouvé et le créé	225
5.3.4.	Le suffisamment pareil, l'accordage et l'amorçage de la rencontre	229
5.3.5.	L'introduction des petits-pas pareils au sein de la rencontre avec un autre suffisamment pareil	232
5.3.6.	La création du suffisamment pareil par la répétition d'un jeu et l'introduction du pas pareil : le format et la surprise	234
5.4.	La multiplicité d'intervenants	240
Chapitre 6 – Conclusion		244
Bibliographie		255

Présentation

Les questionnements qui ont poussé ce travail de recherche sont issus des expériences cliniques avec des enfants atteints d'autisme dans un cadre spécifique de prise en charge, proposé par la méthode des *3i*. Le nom de cette méthode vient de ses trois axes principaux : *Intensif, individuel et interactif*.

La méthode des *3i* préconise ainsi un traitement *intensif* basé sur des *interactions* à travers le jeu, dont le but est fondamentalement d'être avec un autre sujet. Dans ce cadre, l'interaction se fait *individuellement* par des bénévoles formés à cette méthode d'intervention dans une salle de jeu aménagée chez l'enfant.

D'après ce que préconise la méthode des *3i*, afin d'établir le contact avec l'enfant, le bénévole doit tout d'abord « rentrer dans son monde ». Cette idée découle de la compréhension de l'autisme selon laquelle l'enfant serait enfermé dans une espèce de « bulle »¹, de « monde » propre qui lui serait plus rassurant que « le nôtre ». Les stéréotypies autistiques sont en ce sens comprises comme un effort de l'enfant à « s'enfermer dans son monde », où il se sent en sécurité, et de mettre l'autre à l'écart.

A partir de cette compréhension de l'autisme, la méthode des *3i* considère que pour que l'enfant puisse venir dans « notre » monde (ce que nous comprenons dans le sens de la « réalité partagée » de Winnicott), il faudrait d'abord aller dans le sien. Il faudrait essayer de jouer, de communiquer et d'établir une interaction selon les bases de « son monde à lui ». Le principe de *rejoindre* l'enfant « dans son monde » est donc ce qui va guider l'intervenant dans ses essais d'établir une interaction avec l'enfant dans le cadre des *3i*.

C'est autour de ce principe – *rejoindre* l'enfant – que s'articulent les trois grandes indications d'intervention auprès de l'enfant dans le cadre de la méthode en question : suivre l'enfant dans ses envies et intérêts ; éviter de lui dire « non » en séance ; et imiter l'enfant.

¹ La métaphore employée par la méthode des *3i* remonte probablement aux premières conceptions de l'autisme selon lesquelles le sujet serait « enfermé » dans une forteresse vide (Bettelheim, 1967).

La première indication oriente l'intervenant à créer une interaction avec l'enfant en partant toujours de son centre d'intérêt. Comme le but n'est pas de lui faire faire une activité quelconque (inscrite dans un programme d'apprentissage), l'intervenant doit être attentif à ce sur quoi l'enfant porte son attention. L'interaction se crée lorsque l'intervenant rejoint l'enfant là où se place l'intérêt de ce-dernier et lui propose un jeu à partir de là.

Le centre d'intérêt de l'enfant à un moment donné peut bien s'organiser autour d'un jouet, d'une activité, d'un mouvement, ou encore d'une stéréotypie. Dans tous les cas, l'intervenant doit le prendre comme point de départ pour l'interaction. Même s'il s'agit d'un mouvement dépourvu de sens apparent, l'intervenant est orienté à le transformer en un jeu en l'intégrant dans une activité ludique commune.

Les activités ludiques peuvent être suggérées par le bénévole, tout en essayant de partir du mouvement de l'enfant. Il est possible de suggérer un jeu à l'enfant, mais jamais de le lui imposer.

C'est dans ce sens qu'il est indiqué à l'intervenant d'éviter l'interdiction en séance. Si l'enfant se livre à un mouvement stéréotypé, le bénévole ne doit pas l'empêcher de le faire, même si les stéréotypies autistiques le rendent à priori moins disponible à l'interaction. De même, si l'enfant joue de manière inhabituelle avec un objet quelconque, l'intervenant ne va pas l'interdire de le manipuler à sa façon.

Au lieu d'empêcher un mouvement stéréotypé ou d'interdire un mouvement inapproprié, l'adulte va *imiter* l'enfant pour essayer d'établir une interaction. Les fondateurs de l'association ont constaté que les enfants atteints d'autisme sont sensibles à être imités. Même si enfermé dans une stéréotypie autistique, l'enfant est interpellé lorsqu'imité. Dans ces situations, nous observons que ce n'est pas rare que l'enfant commence à varier son mouvement (normalement un mouvement stéréotypé) et à observer l'autre, les mouvements de l'autre. A partir de ce « jeu », une interaction se crée : un partage d'une activité, d'un mouvement, ou même d'un espace sonore commun se produit entre l'enfant et l'intervenant. Dans ce sens, par l'imitation, les stéréotypies autistiques deviennent moins une activité de l'enfermement autistique et plus celle autour de laquelle un partage va se créer.

En plus d'attirer l'attention de l'enfant vers soi et de partager un mouvement quelconque, l'intervenant pourra, à travers l'imitation, intégrer ce qui est imité dans une activité plus étendue. Autrement dit, à partir de l'imitation d'un mouvement apparemment sans signification, il serait possible de l'incorporer dans une activité ludique, de le transformer en un jeu.

L'imitation serait ainsi non seulement une façon de partager un mouvement stéréotypé, mais aussi un support pour la première indication mentionnée : elle permettrait de créer une interaction à partir du centre d'intérêt de l'enfant en lui proposant un jeu à l'intérieur duquel le mouvement stéréotypé (ou une partie de cela) va faire partie.

L'imitation consiste donc en un moyen important de « rentrer dans le monde de l'enfant », selon l'expression utilisée par les fondateurs de cette méthode. L'imitation est un axe si important de la méthode des *3i* que nous pourrions aisément ajouter un quatrième « i » à son nom : intensive, individuel et interactive par l'imitation.

Les propositions de cette prise en charge semblent aller dans un sens différent de ce que propose la psychanalyse². D'emblée, l'interdit d'interdire soulève des questions au sein d'une théorie qui définit même les structures subjectives en fonction du mécanisme inconscient en jeu par rapport au *non* : le refoulement dans la névrose, la forclusion dans la psychose et le déni dans la perversion.

Les auteurs psychanalytiques s'accordent à attribuer à l'interdit un rôle fondamental dans la constitution subjective. « Dès son départ, nous dit Lacan, l'analyse, l'analyse de la névrose, commence par la notion [...] de castration » (Lacan, 1956, p.36).

En effet, Freud nous a montré avec le mythe d'Œdipe que c'est autour de l'interdit de l'inceste que le psychisme s'organise. Les auteurs qui s'inscrivent dans la pensée freudienne formuleront que l'interdit a une fonction structurante essentielle dans le développement psychique. Le complexe d'Œdipe et son corrélat, le complexe de castration, sont des notions centrales à la théorie psychanalytique, indispensables sur le plan clinique.

² Notamment le courant français post Lacan.

Pour Spitz (1957), le « non » est organisateur du psychisme de l'enfant : la structuration psychique de l'enfant passe par l'appropriation du « non », appropriation possible par l'identification avec l'autre (l'objet d'amour³ qui, au même temps, lui impose des frustrations par les interdictions qu'il profère). Selon Spitz (1957), la possibilité de dire « non » contre « l'objet libidinal » a une conséquence sur « la prise de conscience de la séparation du Moi et de l'objet » (p.44). Le début des relations objectales ne serait donc possible qu'au moment où il y a un « refus conscient » de la part du jeune enfant, ce qui marquerait en même temps la naissance de « la première organisation du Moi » (p.72)

Or, comment veut-on alors exclure le « non » de la clinique de l'archaïque, celle mise en jeu par la problématique de l'autisme ? Si l'on considère que c'est autour de ce premier temps de la constitution psychique que repose la problématique de l'autisme, comment pourrait se mettre en place la constitution psychique en absence de l'interdiction ? Si l'enfant peut tout, si rien ne lui est interdit ni ne lui manque, comment accèderait-il à l'univers symbolique ? Comment avoir désir sans interdiction ? Comment susciter même l'envie de jouer, si tout lui est permis ?

On peut encore se demander dans quelle mesure serait-il possible une rencontre entre deux sujets où l'un des deux est interdit de dire non. Refuser de dire non ne serait-ce pas refuser sa propre place d'autre, de différent, la qualité d'altérité de l'autre ? Serait-il possible une rencontre dans ces conditions ?

Inscrite dans cette perspective, l'imitation pose également des questions : l'imitation ne serait pas finalement une autre manière de faire disparaître quelque peu la différence (et par conséquent l'altérité) dans la rencontre ? Imiter l'enfant, se présenter comme une sorte de miroir de celui-ci, n'effacerait pas d'une certaine façon la différence entre le sujet et l'autre ?

Nous pouvons dire que les consignes de ne pas interdire et d'imiter l'enfant ont tous les deux une répercussion sur la minimisation des différences entre le sujet et l'autre. Or, ce sont justement ces deux consignes que la méthode des *3i* indique aux intervenants dans l'intention de créer des interactions. Nous ne pouvons donc pas écarter de notre réflexion l'effort (voilé) existant dans les propositions de cette méthode dans le sens de

minimiser l'altérité afin de faciliter la rencontre. Autrement dit, il semble que ce qui se dégage dans les orientations des *3i* pour établir l'interaction avec l'enfant atteint d'autisme soit un certain gommage de l'altérité, de la différence entre le sujet et l'autre.

Quel sens aurait une telle conception dans la prise en charge de l'autisme ? Est-ce que cela reviendrait à parler d'une caractéristique d'un type de relation que les enfants autistes seraient en mesure de supporter ?

L'autisme étant la clinique de l'archaïque, nous proposons de reprendre les questions concernant les premiers temps de la constitution psychique afin d'essayer de comprendre ce qui peut être en jeu dans l'autisme et dans l'éveil à l'autre. Que serait-il en jeu lors de premières interactions mère-nourrisson ? De quelle façon l'altérité se ferait présente dans ces rencontres primitives ? Quel type de relation serait mis en place ? Dans quelle mesure pourrait-on parler de rencontres intersubjectives ? Si nous parlons d'intersubjectivité, depuis quel moment de la vie psychique l'enfant concevrait l'altérité de l'autre ?

Les formulations théoriques existantes à propos des premières interactions mère-nourrisson, de ce premier temps du développement psychique, sont loin d'être unanimes. Un désaccord significatif partage des cognitivistes et des psychanalystes en ce qui concerne leurs conceptions sur les premières rencontres intersubjectives et les débuts du sentiment de l'existence de l'autre. De surcroît, nous constatons au sein même de chaque approche théorique des divergences considérables. Le seul point en commun à tous semble être l'importance attribuée à l'autre dans le processus de constitution psychique de l'être humain.

La psychanalyse s'est inscrite pendant longtemps dans un paradigme selon lequel le nourrisson vit dans un premier temps un état de fusion avec la mère. Dans cette perspective, c'est l'interdit qui va opérer la séparation nécessaire pour que le sujet advienne. Ainsi, il n'y a pas de sens de parler de l'autre et des rencontres intersubjectives dans un premier temps de la vie du nourrisson alors qu'il n'y aurait pas de séparation entre ce-dernier et l'autre.

Néanmoins, les recherches actuelles avec des nourrissons ne nous permettent plus de soutenir un tel positionnement. Le nourrisson « sait », ou plutôt ressent, l'existence de l'autre depuis ses premières heures de vie. Il provoque l'autre à l'interaction, à l'aide de

mouvements corporels (Trevarthen, 1999, 2003; Nagy et al., 1994). Il ne se confond pas avec l'autre, il n'hallucine pas la voix de la mère, mais au contraire, la cherche à l'extérieur de soi.

Ainsi, si on remet en cause ce paradigme, si l'on pense que le sujet ne part pas de la fusion à la séparation, une autre façon de penser la construction du sujet et de l'autre pourra être formulée.

Si nous nous reportons aux recherches cognitives et développementalistes appuyées sur les observations des nourrissons, nous pouvons repérer qu'un des comportements significativement présents dans les premières interactions est justement la « technique » centrale de la méthode des *3i*, à savoir, l'imitation.

Les recherches indiquent, par exemple, que le nourrisson imite l'autre (par un mouvement compris dans son répertoire moteur) dès 48h de vie (Meltzoff et Moore, 1977 ; Nagy et al., 1994). L'imitation est considérée comme la première forme de communication de l'enfant : dans un premier temps, il s'en sert dans les interactions avec sa mère ; plus tard (jusqu'à l'âge de 3 ans), l'imitation est habituellement utilisée dans les jeux et la communication entre lui et ses pairs (Nadel, 1986).

Mais l'imitation est présente également du côté de l'adulte lors des premières interactions : la mère imite spontanément les mouvements du nourrisson, se met en *accordage*, dans un type d'imitation transmodale (Stern, 1985). Une relation *en écho* s'installe entre les deux partenaires (Roussillon, 2004a), où une rythmicité est respectée, tant dans le plan visuel – les échanges de regard (Stern, 1977) – tant dans le plan sonore – les échanges verbaux de type protoconversation (Trevarthen et Aitken, 2003). Cette relation *en écho* traduit la synchronie existante dans l'interaction mère – bébé.

Dans le jeu d'imitation, nous pouvons dire que l'altérité n'est pas en premier plan : on ne marque pas la différence, mais plutôt la ressemblance. Cette dimension est donc présente dans ces interactions primitives mère-nourrisson. Par ailleurs, la préférence des jeunes enfants pour la ressemblance et pour le même était déjà indiquée par Freud depuis 1920, lorsqu'il nous montre combien leurs jeux sont marqués par la répétition⁴. La

⁴ Dans le jeu des enfants, la répétition n'est pas à l'identique : il y a toujours un « petit pas pareil » (Haag, 2007) qui advient dans la répétition. Mais c'est bien cela qui est joué dans l'imitation. L'imitation n'est jamais en exactitude. Car ce n'est pas un miroir qui renvoie quelque chose de l'enfant dans la relation, c'est bien un autre. Même si cet autre s'y applique, l'imitation ne sera jamais pareille au modèle. L'imitation n'est

préférence pour ce qui est connu, familier, on la retrouve également chez les nourrissons : Meltzoff et Borton (1979) indiquent une nette préférence de la part des nouveau-nés d'un mois de vie pour des objets qui ressemblent à ce qu'ils connaissent déjà.

C'est donc à partir des questions relatives aux premiers temps de la vie psychique que nous proposons de penser les aspects « techniques » de la méthode des *3i*. Le fait de ne pas imposer un jeu à l'enfant, de partir de ce sur quoi il manifeste son intérêt (même s'il s'agit d'un mouvement stéréotypé), ou encore éviter d'interdire ce que l'enfant a envie de faire, est-ce que toutes ces orientations ne trouveraient pas un sens si l'on comprend que les premiers rapports à l'autre sont marqués plutôt par la ressemblance que par la différence ?

Si l'autisme est défini par Kanner (1943) comme un trouble marqué par une nette préférence par la similitude (*sameness*) au détriment de la différence, pourrait-on supposer que c'est justement la différence (la marque de l'altérité) qui est impliquée dans la difficulté (ou dans le refus⁵) de la rencontre ? Le rapport d'imitation permettrait-il que l'enfant atteint d'autisme ne soit pas excessivement effrayé par la différence dans la rencontre à l'autre, une fois que dans l'imitation la différence est minimisée ?

C'est autour de ces questions que repose ce travail de recherche, poussé par une expérience clinique au sein d'une méthode empirique. Nous proposons de prendre le temps d'investiguer ce qui serait en jeu dans ces prémisses à partir d'une articulation avec ce qui se joue au premier temps de la constitution psychique.

Nous proposons ainsi de parcourir ces premiers moments de la vie psychique chez les tous venants, notamment en ce qui concerne la problématique mise en évidence par le trouble autistique : l'accès à l'intersubjectivité, et le corrélat, le processus de construction de l'altérité et de soi. Pour cela, nous allons nous reporter non seulement à la théorie psychanalytique, comme aussi à des formulations d'autres champs théoriques, dans l'effort de penser les premiers rapports du sujet avec l'autre. Dans quelles conditions cela se ferait ? Avec quel autre ?

pas identique, elle est toujours au mode près.

⁵ Voir chapitre 3.

Ensuite, nous allons revenir à la question de l'autisme en tant que trouble de l'intersubjectivité et, à la lumière de ce que nous avons pu construire comme étant le premier autre de la rencontre intersubjective, nous proposerons de comprendre l'autisme comme une hypersensibilité à l'altérité – notion qui va être développée tout au long de ce travail.

Dans un deuxième temps, nous reviendrons sur la clinique pour discuter la prise en charge de l'autisme à la lumière de ce que nous avons pu construire comme étant le premier autre de la rencontre intersubjective. La discussion sera ancrée sur les aspects techniques de la méthode des *3i* exposée ci-dessus. Pour finaliser, nous allons essayer de comprendre les pertinences et les limites des techniques de cette prise en charge : dans quelle mesure ce type de prise en charge pourrait-il être thérapeutique ?

Chapitre 1 – La question de l’intersubjectivité : Accès, construction ?

La clinique de l’autisme semble mettre en évidence l’échec d’un processus qui paraît aller de soi : l’accès à l’intersubjectivité. La question de la rencontre entre deux sujets est fondamentale vu que c’est dans la rencontre que l’être humain se développe, qu’il devient une personne, capable de se sentir *être* et de se nommer comme sujet. Il faut passer par l’autre pour pouvoir dire *je*. Pour reprendre les termes employés par la psychanalyse, nous dirons que c’est dans le rapport à l’autre que le sujet se constitue.

Cela semble être incontestable cliniquement, et le fameux cas de Victor d’Aveyron en est le meilleur témoignage : sans l’autre, l’enfant ne peut pas devenir humain, il reste « l’enfant sauvage », comme il a été connu dans la littérature. Un échec dans l’intersubjectivité a des conséquences importantes sur la constitution psychique de l’enfant.

Mais si, d’un côté, il semble y avoir un accord concernant l’importance de cette rencontre avec l’autre pour le développement psychique de l’enfant, il y a, de l’autre côté, une considérable controverse sur la capacité du nourrisson à la rencontre intersubjective. A l’intérieur même d’une seule discipline, on constate un désaccord à propos de l’aptitude du nouveau-né à une rencontre avec un autre-sujet : l’intersubjectivité, serait-elle une capacité innée (intersubjectivité primaire) ? Ou plutôt une conséquence d’un processus lent de séparation de l’autre à partir d’un état initial de fusion avec cet autre (psychanalyse) ? Serait-elle construite ? Dans quelles conditions ?

L’autisme étant défini comme un trouble dans l’intersubjectivité, comment comprendre la difficulté de l’accès à l’intersubjectivité chez ces sujets ? Quelles conséquences les conceptions autour de l’accès à l’intersubjectivité pourraient avoir dans la prise en charge de l’autisme ?

L’autisme étant une clinique dont les enjeux renvoient aux premiers temps de la constitution psychique, nous proposons de parcourir les idées concernant l’accès à

l'intersubjectivité et la construction de l'autre (et d'un même coup du sujet) chez les enfants dites « tout venants ».

Nous allons donc parler de comment la théorie psychanalytique pense la question de l'intersubjectivité. Ensuite, nous allons voir d'autres perspectives à ce propos, comme celle de Trevarthen qui considère une intersubjectivité innée ou celle de Stern qui semble souligner le rôle de l'autre (et du sujet) dans cette construction à partir de ses concepts de soi et l'autre noyau. Et, finalement, nous allons présenter une quatrième perspective d'accès à l'intersubjectivité qui nous semble intéressante.

1.1. Psychanalyse et intersubjectivité : le paradigme de la fusion à la séparation

Parler d'intersubjectivité en psychanalyse revient à aborder un sujet délicat, pour ne pas dire controversé. Pour qu'il y ait une rencontre entre deux sujets, on dit qu'une séparation ou une différenciation entre le sujet et l'autre est nécessaire. Au sein de la psychanalyse, on pense cette séparation comme un processus lent. Pourtant, on peut dire que ce processus n'est jamais abouti, et qu'il y a même des situations dans lesquelles les limites de ce qui est du sujet et ce qui est de l'autre sont moins nettes.

L'intersubjectivité une fois acquise n'est pas pour autant une donnée définitivement stable. C'est une conquête à préserver tout au long de la vie et même à savoir remettre en jeu, ou en question, dans certaines circonstances telles que l'amour, le partage d'émotions (et notamment esthétiques), les expériences groupales et même, peut-être, la pensée de la mort. (Golse, 2006a, p.452)

Dans cette diversité d'avis concernant le thème de l'intersubjectivité, quelques théoriciens vont jusqu'à soutenir qu'une rencontre intersubjective n'existe pas, même entre des adultes : le sujet ne peut parler que depuis sa propre subjectivité, et l'autre ne peut l'entendre que depuis la sienne. Pour reprendre la façon de parler des adolescents, on dirait

que, à la limite, « chacun reste dans son délire ». Notre parole provoque chez l'autre un effet différent de celui que l'on suppose (les points de vue ne coïncident jamais). D'ailleurs, dans cette perspective, la parole n'est pas adressée à l'autre, mais à l'Autre, l'Autre du propre sujet, ce que l'autre (le semblable) ne peut qu'incarner. Donc, indépendamment de leur développement psychique, une rencontre entre deux sujets n'existerait simplement pas.

Mais des auteurs psychanalystes considèrent la possibilité de la rencontre intersubjective. Pour eux, cette capacité n'est certainement pas innée. Mais ils sont loin d'être unanimes sur la question temporelle de l'accès à l'intersubjectivité : ils ne parviennent pas à se mettre d'accord quant à localisation d'une époque ou d'un événement-« clé » qui pourrait indiquer qu'une telle rencontre avec un autre-sujet est alors possible. Cela dit, une idée commune semble les réunir : l'aptitude à la rencontre intersubjective est tributaire d'un processus lent qui va d'un état initial de fusion avec l'autre à un état de séparation-individuation.

Nous disions que pour qu'il y ait une rencontre entre deux sujets, il faudrait d'abord qu'ils se séparent, qu'ils fassent deux. Cette assertion peut être comprise à l'intérieur du présupposé adopté par un courant de la psychanalyse selon lequel, à la naissance, l'être humain se trouverait dans un état fusionnel avec l'autre primordial, de qui il va se séparer petit à petit. Mais non seulement la première affirmation prend son sens à l'intérieur de ce présupposé, mais en plus l'idée de « devoir se séparer » finit par renforcer la « véracité » logique du paradigme fusion-séparation (Fourment, communication orale)⁶.

Nous proposons donc d'interroger ce paradigme si cher à la psychanalyse, les possibles origines théoriques et les conséquences (théoriques et cliniques) d'une telle formulation. Nous allons proposer ensuite comment il serait possible de parler d'intersubjectivité au sein de la théorie psychanalytique – à travers le concept de pulsion.

⁶ Séminaire proféré à l'Espace Analytique, mai 2010.

1.1.1. La rencontre intersubjective tardive

Soutenir l'idée d'une altérité innée supposerait celle d'une subjectivité également innée. Du point de vue de la psychanalyse, la subjectivation n'est pas innée, comme le veulent les tenants de l'intersubjectivité primaire⁷. Elle est plutôt un processus lent, tributaire du passage d'un état de fusion, d'indifférenciation avec l'autre, à un état de séparation de cet autre. Selon Freud (1914), « il est nécessaire d'admettre qu'il n'existe pas dès le début, dans l'individu, une unité comparable au moi ; le moi doit subir un développement. » (Freud, 1914, p.221). Développement qui va dans la direction de l'indépendance (Winnicott) ou de la séparation sujet-objet.

Si la rencontre intersubjective suppose la rencontre entre deux sujets, où l'un tient compte de la subjectivité de l'autre, on remarque donc la discordance de la perspective psychanalytique à l'idée d'une intersubjectivité primaire. La perception de l'autre comme autre-sujet, pour la psychanalyse, est un mouvement qui va de pair avec la propre constitution subjective. Le « développement » du moi (Freud, 1914) serait donc une condition préalable à l'accès à l'intersubjectivité.

Mais outre l'inexistence conceptuelle d'un moi inné ou précoce, il y a une autre raison par laquelle les psychanalystes contestent l'idée d'une intersubjectivité primaire. Elle découle du concept freudien de narcissisme primaire, qui, à son tour, apparaît comme option à son impasse théorique sur les pulsions, comme nous allons le voir. En effet, le narcissisme primaire, cet état antérieur à toute relation objectale, ne nous permet pas de parler d'intersubjectivité puisque l'objet n'existerait alors pas pour le sujet.

Nous allons donc parcourir la formulation freudienne d'un état narcissique primaire, mais non sans avant réfléchir sur ce qui a pu le conduire à élaborer le concept d'un premier temps de la vie psychique où tout investissement serait retourné vers le propre sujet et, de ce fait, aucun investissement objectal ne serait possible.

⁷ Nous allons développer cette idée d'intersubjectivité primaire plus loin.

1.1.1.1. *La sexualité anobjectale du narcissisme primaire*

Lorsque Freud forge le concept métapsychologique de pulsion, il la définit comme étant une excitation interne (*Reiz*). Mais il nous laisse comprendre au début de son article que la pulsion est un stimulus psychique qui ne relève pas pour autant des besoins physiques du corps :

La pulsion serait un stimulus pour le psychique. Mais nous sommes tout de suite avertis de ne pas poser comme équivalents pulsion et stimulus psychique. Pour le psychique, il y a manifestement encore d'autre stimulus que les stimuli pulsionnels, ceux qui se comportent d'une façon beaucoup plus analogue à celle des stimuli physiologiques (Freud, 1915, p.166).

Freud considère ainsi l'existence d'autres stimuli internes qui ne sont pas d'ordre pulsionnel. Par ce passage, on peut comprendre que les besoins internes (comme la faim et le soif) seraient des stimuli internes qui se comportent de façon analogue aux stimuli physiologiques : donc, hors du champ pulsionnel. À la différence de la faim, laquelle peut être apaisée, la pulsion est « une force constante », nous dit Freud (1915, p.167).

Mais l'exemple que Freud donne ensuite nous fait penser qu'à ce moment de sa construction théorique, les deux types de « stimuli internes » sont encore bien amalgamés (ceux concernant les pulsions sexuelles et ceux qu'il va ensuite nommer les pulsions d'autoconservation). Il écrit :

Par ex, lorsqu'une forte lumière frappe l'œil, ce n'est pas là un stimulus pulsionnel ; mais c'en est bien un lorsque le dessèchement de la muqueuse du pharynx ou bien le début de corrosion de la muqueuse gastrique se font sentir [provoquant respectivement la soif et la faim] (Freud, 1915, p.166).

Il va donc essayer de caractériser la pulsion par « ce qui n'est pas issu du

monde extérieur, mais de l'intérieur de l'organisme lui-même » (Freud, 1915, p.166), et dont le stimulus ne peut pas être supprimé par une action motrice :

Comme elle [la pulsion] n'attaque pas de l'extérieur, mais de l'intérieur du corps, il n'y a pas non plus de fuite qui puisse servir contre elle. Nous préférons appeler le stimulus pulsionnel « besoin » ; ce qui supprime ce besoin, c'est la « satisfaction ». Elle ne peut être acquise que par une modification, conforme au but (adéquate), de la source de stimulus interne. (Freud, 1915, p.167)

Plus loin dans son article princeps sur la pulsion, Freud (1915) va préciser deux types de pulsions significatifs : les pulsions du moi (d'autoconservation) et les pulsions sexuelles. Ses origines théoriques découlent, nous dit-il, de l'origine même de l'histoire de la psychanalyse, qui s'est occupée des psychonévroses, où l'enjeu se faisait notamment autour des conflits entre ces deux forces pulsionnelles. Il finit par considérer ainsi les besoins internes comme des pulsions d'autoconservation (ou du moi).

Par quelques passages du même texte métapsychologique, Freud s'efforce à établir une distinction entre les pulsions du moi et les pulsions sexuelles. Mais l'on constate qu'il est surtout pris dans une impasse : au même temps qu'il s'applique à séparer les pulsions sexuelles d'un côté et celles d'autoconservation de l'autre, il finit par étayer les premières sur les dernières. D'après Freud, « le moi, dans la mesure où il est auto-érotique, n'a pas besoin du monde extérieur, mais il reçoit des objets en provenance de lui, par suite des expériences vécues par les pulsions de conservation du moi » (Freud, 1915, p.182).

L'impasse se joue alors entre une sexualité auto-érotique, qui n'aurait pas besoin « du monde extérieur » (où l'on peut lire, de l'objet); et une sexualité qui reçoit tout de même des objets du monde extérieur, une fois qu'elle est articulée à la pulsion d'autoconservation. D'un côté, un auto-érotisme inné (ce qu'il va formuler postérieurement) ; de l'autre, un auto-érotisme qui serait secondaire à un premier temps où la pulsion sexuelle s'étaye sur les pulsions d'autoconservation (du moi).

Peut-être comme une tentative de dénouer la sexualité de tout ce qui relève de l'ordre physiologique, Freud va postuler en 1916 l'existence d'un *état narcissique primaire*, dont l'activité sexuelle serait autoérotique. Cet état existerait chez l'individu dès l'origine,

voire même avant – dans la vie intra-utérine. En comparant celui qui dort à « l'image de bienheureux dans la vie intra-utérine » (Freud, 1916, p.432), Freud en déduit que « chez le dormeur s'est rétabli l'état originnaire de la répartition de la libido, ce plein narcissisme où libido et intérêt du moi, en une unité indifférenciable, résident encore dans le moi se suffisant à lui-même » (Freud, 1916, p.432).

Le narcissisme primaire serait donc l'état où toute libido est investie sur le moi, moment antérieur à tout investissement objectal :

On ne tarde pas alors à se dire que s'il existe une telle fixation de la libido sur le corps propre et sur la personne propre, au lieu que ce soit sur un objet, ce fait ne saurait être exceptionnel ni mineur. Il est bien plutôt vraisemblable que ce narcissisme est l'état général et originel à partir duquel l'amour d'objet ne s'est formé que plus tard, sans que le narcissisme ait dû disparaître pour autant. (Freud, 1916, p.431).

En plaçant alors l'investissement pulsionnel sur le sujet même comme étant « l'état général et originel » de la pulsion, Freud postule un auto-érotisme inné. En ce faisant, il arrive à résoudre le problème théorique concernant l'étayage des pulsions sexuelles sur les pulsions d'autoconservation. La pulsion sexuelle serait maintenant primaire et indépendante de la pulsion d'autoconservation. Ce que Laznik (2000a) nous fait remarquer :

Une telle conception d'un auto-érotisme inné [...] permet à Freud de concevoir un appareil psychique qui ne serait, alors, plus entièrement tributaire de l'expérience de la satisfaction du besoin. Il émancipe ainsi le psychologique du physiologique et ouvre, par là même, la possibilité d'un champ de la pulsion indépendant du champ de l'auto-conservation. (Laznik, 2000a, p.110).

Cependant, dans le même coup, Freud crée ainsi autre impasse : l'autoérotisme inné implique considérer que, dans le premier temps du processus de constitution psychique, le sujet se passerait de la relation avec l'autre (l'objet).

Or, Laznik (2000a) souligne que « éros, dans la mythologie grecque, est toujours du côté du sexuel, c'est-à-dire de l'intervention d'un autre pour que ça puisse se passer. Éros vient s'opposer à tous les mythes d'auto-engendrement, de reproduction par scissiparité. Rien n'y est possible sans l'autre » (Laznik, 2000a, p.110). Ainsi, si l'auto-érotisme est « l'activité sexuelle du stade narcissique du placement de la libido » (Freud, 1916, p.431), ce stade narcissique ne peut pas être anobjectal. Dans l'auto-érotisme, il y a *eros*, il y a l'autre.

Laplanche et Pontalis (1967) signalent eux aussi l'inadéquation de conceptualiser un tel état anobjectal absolu. Pour eux, le narcissisme primaire peut être mieux compris comme un investissement libidinal principalement sur le moi, sans pour autant exclure toute relation d'objet :

Rien ne semble s'opposer à ce qu'on désigne du terme de narcissisme primaire une phase précoce ou des moments fondateurs, qui se caractérisent par l'apparition simultanée d'une première ébauche du moi et son investissement par la libido, ce qui n'implique ni que ce premier narcissisme soit l'état premier de l'être humain, ni que, du point de vue économique, cette prédominance de l'amour de soi exclue tout investissement objectal. (Laplanche et Pontalis, 1967, p.265).

Dans le séminaire où Lacan (1964) reprend le texte freudien des pulsions, il indique que, si Freud parle d'un monde extérieur qui n'est pas dans un premier temps investi d'intérêt, cela ne veut pas dire que l'objet n'existerait pas pour le bébé. Lacan (1964) critique la position des analystes qui ont pris au pied de la lettre l'assertion freudienne en déduisant l'inexistence du monde extérieur du point de vue du nourrisson :

Les analystes ont conclu de là que – comme ce devait être à situer quelque part dans ce qu'on appelle le développement, et puisque la parole de Freud est parole d'évangile – le nourrisson doit tenir toutes choses autour de lui pour indifférentes. On se demande comment les choses peuvent tenir, dans un champ d'observateurs pour qui les articles de foi ont, par rapport à l'observation, valeur tellement écrasante. Car enfin, s'il y a quelque chose dont le nourrisson ne donne pas l'idée, c'est de se désintéresser de ce qui entre dans son champ de perception. (Lacan,

1964, p.214).

Et l'auteur, d'ajouter ensuite :

Qu'il y ait des objets dès le temps le plus précoce de la phase néo-natale, c'est ce qui ne fait aucun doute. *Autoerotisch* ne peut absolument pas avoir le sens de désintéret à leur égard » (Lacan, 1964, p.214).

Tout de même, Roussillon nous fait remarquer que l'argument qui refuse l'intersubjectivité en psychanalyse est fondé sur cette conception :

Classiquement on souligne, à la suite de Freud, que le sexuel se développe sur fond d'absence de l'objet, qu'il est « autoérotique et sans objet » et donc que la question de l'intersubjectivité est sans fondement pour ce qui le concerne. C'est même l'un des arguments décisifs de ceux qui récusent la pertinence d'une prise en compte de l'intersubjectivité en psychanalyse : la sexualité infantile, référence fondamentale de la cure, est auto-érotique et sans objet, elle vient pallier l'absence de l'objet. (Roussillon, 2004b, p.747)

Le concept d'un narcissisme primaire scinde les psychanalystes. Il y en a certains qui ne considèrent pas cet état narcissique primaire, le qualifiant même de mythique. D'autres auteurs considèrent l'existence des relations d'objet (partiel) dès la naissance chez le nourrisson – notamment le courant psychanalytique anglais (Balint, Klein). Mais il y en a d'autres qui ont compris, à partir du concept de narcissisme primaire, qu'un état anobjectal se trouverait effectivement à l'origine de la constitution subjective. Et ces derniers ont élaboré toute une théorie du développement humain basée sur ce concept. C'est par exemple le cas de Mahler (1968), dont les travaux ont certainement exercé une forte influence sur la façon dont des auteurs psychanalytiques comprennent le nourrisson et son développement psychique.

1.1.1.2. *La suite théorique de la sexualité anobjectale*

Les idées d'un narcissisme primaire dont la sexualité serait sans objet ont donné lieu à des prolongements théoriques : par exemple, la théorie de Mahler sur le développement humain.

Telle que la grande majorité des psychanalystes, Mahler pense la constitution psychique comme le résultat d'un processus de séparation-individuation, vers lequel le sujet tendrait. Le moi bien différencié de l'objet (du monde extérieur) ne serait constitué que par ce processus. Elle propose ainsi deux phases de développement normales qui précèdent ce processus et en sont les conditions.

Le premier stade du développement normal serait celui d'un « autisme normal » (1968, p.29). Tel que conceptualisé par Mahler, les premières semaines du nourrisson sont marquées par un « un stade de narcissisme primaire absolu » (1968, p.32), où le nourrisson n'aurait aucune conscience d'autrui, ni de l'existence d'un monde extérieur.

En effet, pendant cette période, l'enfant semble être dans un état de désorientation hallucinatoire primaire dans lequel la satisfaction de ses besoins relève de sa propre sphère *autistique* toute-puissante. [...] le jeune enfant ne peut isoler l'effet des soins maternels qui lui procurent une réduction des affres de la faim, pas plus que ses propres efforts pour réduire la tension, en urinant, déféquant, toussant... (Mahler, 1968, p.30).

Pendant ce stade, le nourrisson ne peut pas différencier les soins maternels de ses propres actions pour baisser la tension (qui lui est source de déplaisir). Il se sent lui-même l'agent de toutes les actions qui se passent autour de lui.

Mahler (1968) elle-même dit s'être inspirée de Freud (1911) pour concevoir sa théorie sur l'autisme normal, notamment lorsque celui-ci fait allusion à l'œuf d'un oiseau comme métaphore pour désigner un système psychique clos, fermé au monde extérieur, qui se satisferait *autistiquement* au début de la vie psychique.

Aux environs du deuxième mois, l'enfant rentrerait dans un stade symbiotique normal avec sa mère. Ce stade n'est plus celui du narcissisme primaire si absolu, car l'enfant commencerait à percevoir, encore que confusément et au sein de l'unité duelle symbiotique, des sources de satisfaction différentes :

À partir du deuxième mois, une vague conscience de l'objet de satisfaction marque le début de la phase de symbiose normale, pendant laquelle l'enfant se comporte et fonctionne comme si lui et sa mère formaient un système tout-puissant – une unité duelle à l'intérieur d'une seule frontière commune (Mahler, 1968, p.30).

Autrement dit, pour Mahler, ce n'est qu'au début du deuxième mois que le nourrisson aurait une vague conscience de l'objet – avant quoi, dans le stade narcissique primaire absolu, il n'en aurait aucune. C'est ce moment qui marque, selon l'auteur, l'entrée dans la symbiose normale.

Elle retravaille plus loin la différence entre ces deux stades, l'autistique et le symbiotique :

Alors qu'au stade quasi pré-historique de la toute-puissance magique hallucinatoire le sein ou le biberon *fait partie intégrante du self*, autour du troisième mois nous pouvons dire que l'objet commence à être perçu comme *objet partiel non spécifique, assouviseur* des besoins (Mahler, 1968, p.35)

Dans la phase autistique, donc, il n'y aurait pas d'objet, car tout objet ou toute action venue de l'autre serait perçu comme étant à soi-même. En revanche, dans la phase symbiotique, l'objet existerait. Mais, pour reprendre ses termes, cet objet partiel non spécifique serait un objet symbiotique, non totalement séparé du sujet.

Mahler considère que le surgissement de l'objet symbiotique coïncide avec le début du surgissement du moi. Toutefois, cela n'octroie pas encore la possibilité au nourrisson à la rencontre intersubjective. D'après l'auteur, « la réalisation intrapsychique du sentiment d'être séparé » (1968, p.17) n'advient qu'avec le processus de séparation-

individuation. Cette conscience d'être séparé serait la « condition préalable à une vraie relation d'objet » (1968, p.18).

D'ailleurs, Mahler précise avoir choisi le terme symbiose pour désigner métaphoriquement « cet état d'indifférenciation, de fusion à la mère, dans lequel le 'je' ne se différencie pas encore du 'non-je', et où l'intérieur et l'extérieur n'en viennent que graduellement à être perçus comme différents » (Mahler, 1968, p.31).

Ainsi, il n'est pas concevable dans sa théorie une intersubjectivité avant le processus de séparation-individuation, car c'est seulement alors que le moi se différencierait de l'objet. Mahler affirme que « le premier degré d'intégration du sentiment d'identité » (p.64) est tributaire du processus de séparation-individuation, qui commence avec *l'activité motrice de locomotion* du nourrisson.

La théorie proposée par Mahler est bien structurée, tout à fait convaincante et s'appuie énormément sur Freud. Mais au-delà du point d'appui qu'elle choisit dans la théorie freudienne (le narcissisme primaire anobjectal) pour élaborer la sienne, le problème de ce qu'elle propose repose entre autre sur l'utilisation d'un modèle psychopathologique pour comprendre ce qui se passe dans le développement normal.

Décrire des phases du développement psychique en termes de formes ultérieures psychopathologiques résulte dans l'application des concepts du développement tels que l'autisme normal, ou état symbiotique normal dans les premières années de vie.

En outre, lorsqu'on assigne des problématiques psychopathologiques à des phases particulières du développement, on tombe sur l'idée que les structures cliniques telles que l'autisme et la psychose sont un ratage dans une phase quelconque du développement, et non pas une structure. C'est cela que laisse transparaître sa question : « quelle était la 'manière normale' de devenir un individu séparé à laquelle ces enfants psychotiques n'avaient pas accès ? » (Mahler, 1968, p.22). Dans cet exemple, une faille dans le processus de séparation-individuation aboutirait à la psychose infantile. Ou bien un arrêt du développement au stade de l'autisme normal serait la clé pour comprendre la structure de l'autisme.

Ce modèle où le ratage de chaque étape du développement mènerait à un trouble spécifique comporte une contradiction interne, si on se reporte à la question

diagnostique en psychanalyse : s'agit-il d'une clinique structurelle ou développementale ? Il convient de dire qu'une phrase explicative ajoutée pour signaler que les psychanalystes savent bien que les structures cliniques ne sont pas un ratage dans l'évolution de la structuration du sujet névrosé ne résout pas l'affaire. Considérer le processus de structuration du sujet (vers la névrose) comme allant de l'autisme normal jusqu'à la séparation, dans lequel la psychose serait une problématique de la symbiose où le sujet n'a pas pu aboutir à ce processus de séparation, cela sous-tend que le sujet psychotique a été coincé quelque part dans un parcours développemental normal. La théorie n'est plus structuraliste (comme elle se veut), mais développementale.

De plus, la considération d'une phase autistique normale a des implications sur la question du diagnostic précoce du trouble autistique. Si tous les nourrissons de moins de deux mois de vie se trouveraient dans cet état autistique normal, il n'y aurait pas une différence entre un bébé tout venant et un bébé qui va plus tard devenir autistique. Il n'y aurait donc aucun sens à s'intéresser aux bébés à risque d'autisme. Or, les résultats (encore que partiels) des recherches sur la détection précoce des troubles du développement (comme le Pré-Aut⁸ ou l'IRDI⁹) indiquent précisément le contraire.

De surcroît, penser les phases du développement en fonction des problématiques cliniques ultérieures pose un autre problème. Dans un tel système, chaque problématique concernerait une période spécifique du développement, et varierait en fonction des aptitudes choisies pour les délimiter. Ainsi, nous venons de voir que l'inauguration vers l'indépendance est considérée par Mahler au moment où l'enfant peut marcher et s'éloigner de sa mère. Vers l'âge de 12 mois, donc. Toutefois, pour d'autres théoriciens, la problématique de l'indépendance est marquée par d'autres capacités que la marche.

Comme nous montre Stern (1985), selon ce qu'on adopte comme critère d'autonomie, cela peut varier de quelques mois à l'âge de 24 mois. Si l'on choisit le regard, on sait que les nourrissons peuvent écartier ou entamer une interaction par leur regard très

⁸ Recherche française « visant à identifier des troubles précoces de la communication pouvant présager un trouble grave du développement de type autistique » (Crespin et Sarradet, 2006) au cours de la première année de la vie.

⁹ IRDI : « Pesquisa multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil », recherche concernant le dépistage des risques au développement psychique des enfants de jusqu'à 18 mois de vie (Lerner et Kupfer, 2008). Recherche soutenue entre autre par le Ministère de la Santé du Brésil.

tôt, à quelques semaines de vie. Si l'on considère comme Freud le contrôle sphinctérien comme critère, l'autonomie qui marque la séparation va se passer beaucoup plus tard.

Stern (1985) fait remarquer le désaccord important qui existe dans le calendrier de ces trois événements clés (regard, marche, contrôle sphinctérien). Néanmoins, et c'est là où c'est problématique, tous les auteurs ont raison dans les dates proposées. Leurs propositions vont dépendre simplement du critère qui déterminerait l'accès à l'indépendance adopté par chacun :

La problématique clinique fondamentale de l'autonomie et de l'indépendance intervient intrinsèquement dans tous les comportements sociaux qui règlent la quantité et la qualité de l'engagement. Donc, la décision de déterminer ce qui constitue un événement décisif qui fait de l'autonomie ou de l'indépendance *la* problématique spécifique d'un stade paraît être plus en relation avec les discontinuités de maturation au niveau cognitif ou des aptitudes motrices qui sont, en soi, hors des considérations sur l'autonomie et sur l'indépendance. C'est le choix de ces capacités et de ces aptitudes qui est laissé à la discrétion de chaque théoricien dans la définition d'un stade. Et chacun d'entre eux utilise des critères différents. (Stern, 1985, p.38).

Mais en ce qui nous concerne, le problème central engendré par la théorie de Mahler n'est pas tellement le critère qu'elle choisit pour considérer le début de la séparation et, donc, la possibilité d'une vraie relation d'objet. Le plus problématique dans la proposition d'une phase autistique normale dans le développement serait de partir de la supposition d'un état où l'enfant n'aurait aucune conscience d'objet, et où tout ce qui vient de l'extérieur serait « partie intégrante du self », ressenti comme faisant partie de lui-même.

Lorsque nous parlons d'une conscience d'objet, il ne s'agit certainement pas d'une conscience du type réflexive. Mais, nous allons le voir, les recherches actuelles sur le nourrisson ne nous laissent pas supposer que le nourrisson aurait « aucune conscience d'objet ». Les différences dans l'interaction selon l'objet à interagir (s'il s'agit d'un objet inanimé ou d'un autre-sujet), par exemple, ou l'initiative dans l'interaction nous indiquent, au contraire, qu'il y aurait une conscience élémentaire, un ressenti (avant la capacité

réflexive, donc pré-verbal) de l'objet (Stern, 1985) dès très tôt chez le nourrisson.

Mahler a en effet élaboré sa théorie s'appuyant sur l'observation clinique des conduites mère-enfant banales. Toutefois, comme l'auteur a dit elle-même¹⁰, ses observations concernaient des dyades qui se trouvaient dans ce qu'elle considérait être la phase symbiotique – donc des nourrissons âgés de plus de trois mois. Telles observations ne touchent pas, par conséquent, la période de l'autisme normal qu'elle postule. Il est fort probable que cette conception concernant les premiers mois de vie du nourrisson soit basée essentiellement sur la théorie freudienne du narcissisme primaire.

En plus, les recherches auxquelles elle avait accès à l'époque¹¹ étaient en mesure de renforcer ses formulations à propos d'un stade d'autisme normal. Ces recherches indiquaient que le nourrisson, à la fin du premier mois de vie, se montrait subitement sensible aux stimuli extérieurs. Elle traduit cette découverte dans un langage métapsychologique qui soutient sa théorie : « cela semble vouloir dire qu'à partir du deuxième mois on assiste au début de la rupture de la barrière quasi hermétique contre les stimuli [...] – *cette coquille autistique* qui maintenait au-dehors les stimuli externes » (Mahler, 1968, p.38). Cela confirmerait donc qu'avant cet âge, le nourrisson était bien enfermé dans son état autistique normal.

Nous avons dit que les travaux de Mahler, bien fondés sur sa lecture de Freud, ont exercé une grande influence dans la pensée psychanalytique. Sa conception d'une phase autistique normale dans le développement a sans doute renforcé la conception d'un nourrisson dont la sexualité serait d'emblée anobjectal et dont la capacité intersubjective ne serait certainement pas innée, mais tributaire d'un lent processus de séparation-individuation.

Un autre auteur de grande influence sur les idées à propos du développement humain, Tustin a également soutenu une phase autistique normale pour longtemps. Toutefois, la confrontation avec l'observation des bébés banals l'a menée à réviser toute son œuvre et à supprimer le concept de phase autistique normale dans les nouvelles éditions de ses livres. Elle avait alors publié un article intitulé « *The perpetuation of an*

¹⁰ Voir Mahler, 1968, p.36.

¹¹ Telles que celle de Benjamin, J, *Lectures on experimental psychiatry*, 1961 (*apud* Mahler, 1968).

error » (Tustin, 1994). Mais si l'article dans lequel elle reconsidère son positionnement à propos du stade autistique normal a été publié en anglais en 1994, Fourment (communication orale¹²) fait remarquer qu'il a fallu attendre 12 ans pour qu'il soit traduit dans la langue française.

La prégnance de l'idée d'un autisme primaire normal, correspondant à ce stade anobjectal du développement subjectif dans la pensée psychanalytique française a persisté malgré l'avertissement de Lacan à ce propos en 1958. Lors de son cinquième séminaire, il dit :

Jusqu'à nouvel ordre, nous devons de même porter le plus grand doute sur la prétendue absence des objets chez le nourrisson, son prétendu autisme. Si vous voulez m'en croire, vous tiendrez cette notion pour purement illusoire. Il suffit de recourir à l'observation directe chez les tout-petits pour savoir qu'il n'en est rien, que les objets du monde sont pour lui aussi multiples qu'intéressants et stimulants. (Lacan, 1958, p.413-414).

Il est important de préciser aussi que même Mahler a renoncé (dans les années 90) à sa théorie sur l'état autistique normal (cela même avant Tustin). Cependant, l'idée d'une phase du développement où l'objet n'existerait pas pour le nourrisson est restée imprégnée dans la pensée psychanalytique française.

Nous avons évoqué la conséquence de considérer un état anobjectal à la conception de l'intersubjectivité. Le narcissisme primaire, et l'autisme primaire normal qui découle de cette idée, suggèrent qu'il n'y a pas de relation d'objet au début de la vie. Ainsi, il n'y a pas lieu de parler de la rencontre intersubjective tant qu'il n'y a pas d'objet. La théorie d'une intersubjectivité primaire pose ainsi à la théorie psychanalytique deux problèmes, qui sont en réalité deux côtés de la même pièce : le présupposé de l'existence de l'objet au début de la vie psychique et celui de la subjectivité également innée.

En ce qui concerne ce dernier présupposé, nous avons dit qu'il était contesté par la psychanalyse puisque la subjectivité serait constituée par un processus graduel et

¹² Fourment, M-C. Conférence à l'Espace Analytique en mai 2010.

lent qui part d'un état d'indifférenciation primitive vers une séparation et une conséquente délimitation soi-l'autre (sujet-objet, en termes psychanalytiques). Postuler une intersubjectivité primaire remettrait en question l'indifférenciation primitive (soi -objet), formulation issue d'une sexualité anobjectal présente dans la théorie du narcissisme primaire freudien.

Mais si cette conception psychanalytique à propos du développement et de la capacité intersubjective est basée sur les idées d'un narcissisme primaire et d'une constitution psychique anobjectal, il y a une autre branche de la psychanalyse qui soutient bien le contraire, toute en restant freudienne. La psychanalyse du Moi (Hartmann, 1937) et le courant psychanalytique anglais s'appuient également sur des formulations freudiennes – cette fois-ci à propos de la genèse du moi – pour préconiser l'existence d'une relation objectale précoce.

La conception de l'autre (condition de la rencontre intersubjective) étant la contrepartie de la constitution du moi, nous allons voir dans les formulations de Freud quelques passages qui nous laissent comprendre que, au contraire de ce qu'il affirme par sa conception de narcissisme primaire, cette constitution – et donc la conception de l'objet – se ferait dès très tôt.

Il y a certes d'importantes controverses autour de la précocité de la constitution du moi dans la pensée psychanalytique. Même chez Freud (en fonction des lectures que l'on fait de son œuvre), on peut en déduire l'existence d'un moi précoce, ou également souscrire à l'idée d'un développement très lent du moi – ce qui est en consonance avec le narcissisme primaire.

Dans l'intention de réfléchir à la possibilité d'articulation entre la psychanalyse et l'intersubjectivité, nous proposons de revisiter quelques différentes idées à propos de la genèse du moi dans les théorisations de Freud. Nous allons également parcourir d'autres auteurs psychanalystes qui se sont penchés sur cette question et qui souscrivent à la conception d'une relation objectale précoce.

1.1.2. L'ontogenèse du moi et la relation objectale

Nous avons dit qu'en 1914, Freud est catégorique : il n'existe pas, dès la naissance, une unité comparable au moi : le moi doit subir un développement (Freud, 1914). Un an plus tard, dans son article de 1915 sur les pulsions, il va expliquer plus en détail ce développement que le moi va subir pour se former. Freud va penser la constitution du moi en lien avec des expériences de plaisir-déplaisir du nourrisson, des expériences ancrées sur le corps. Nous proposons de revisiter les formulations de Freud à propos du développement du moi dans ce texte. Comme nous allons le voir, Freud songe tout de même à la capacité de distinction des mondes intérieur et extérieur dès très tôt, basée sur les sensations corporelles et sur le critère hédoniste des expériences du nourrisson.

En 1915, Freud parle d'un « moi-réel initial », qui arriverait très tôt à différencier un monde externe d'un monde interne. Le nourrisson serait en mesure d'effectuer cette différenciation selon l'efficacité de son action de fuite ou d'isolement et selon la constance du stimulus : si, par une action de sa part, il peut faire cesser les stimuli auxquels il veut se soustraire (ceux qui sont source de déplaisir), il les attribue au monde extérieur ; au contraire, ceux dont il ne peut pas s'enfuir (les pulsions) indiqueraient le monde intérieur.

Plaçons-nous du point de vue d'un être vivant presque totalement en désaïde, non encore orienté dans le monde, qui capte des stimuli dans sa substance nerveuse. Cet être sera très rapidement en mesure d'effectuer une première différenciation et d'acquérir une première orientation. D'une part, il sentira des stimuli auxquels il peut se soustraire par une action musculaire (fuite), ces stimuli il les met au compte d'un monde extérieur; mais d'autre part aussi des stimuli contre lesquels une telle action demeure inutile et qui conservent malgré cela leur caractère de poussée constante; ces stimuli sont le signe caractéristique d'un monde intérieur, la preuve des besoins pulsionnels. La substance perceptive de l'être vivant aura ainsi acquis, dans l'efficacité de son activité musculaire, un point d'appui pour séparer un 'à extérieur' d'un 'à intérieur'. (Freud, 1915, p.167).

Autrement dit, le nourrisson va pouvoir faire cette distinction à partir des pulsions, en marquant l'opposition des « stimuli pulsionnels »¹³ à des stimuli extérieurs. Le moi-réel initial permettrait au sujet humain une première orientation dans le monde.

On voit ainsi que, dans ce passage, Freud fait tout de même référence à une conception très précoce d'un monde extérieur. Il dit que le nourrisson peut attribuer, même si de façon rudimentaire, l'origine de certains stimuli à une *réalité en dehors de lui-même*. L'auteur l'illustre en ajoutant l'exemple d'une incidence d'une forte lumière aux yeux qui provoque une réaction par une action (fermer les yeux, dévier la tête). Selon Freud, le nourrisson serait en mesure de mettre ce stimulus lumineux « au compte d'un monde extérieur », en contraste avec les stimuli internes, dont la source se trouve à l'intérieur du corps et, donc, contre lesquels « il n'y a pas non plus de fuite qui puisse servir ». C'est donc le corps qui servirait de balise, ce qui esquisserait au début les limites un peu nuancées entre le dedans et le dehors. Et tout cela se passe avant ce fameux « développement » que le moi doit subir pour se constituer.

Freud affirme que l'être humain est capable de faire cette distinction dès très tôt, quand il n'est pas encore « orienté dans le monde ». Par « non-orientation dans le monde », l'auteur semble faire allusion à ce moment d'indifférenciation entre les réalités psychique et extérieure. Mais même se trouvant dans cet état, l'être humain sera, nous dit Freud, « très rapidement en mesure d'effectuer une première différenciation et d'acquiescer une première orientation ». Si la non-orientation fait bien référence à l'absence de différenciation entre soi et le monde extérieur, cette première orientation renvoie à une ébauche de cette différenciation. Nous pouvons inférer que cette première différenciation d'un monde externe et d'un monde interne reste à la charge du moi-réel initial et se base sur le critère des pulsions.

Si nous suivons cette perspective, nous ne pouvons pas dire que le monde extérieur n'existe simplement pas pour le sujet. Freud va revenir sur l'état narcissique où le monde extérieur ne serait pas investi d'intérêt. Certes, s'il n'y a pas d'investissement, il n'y a pas d'existence (psychique) pour le sujet. Mais nous avons également à l'esprit ce que Balint a proféré au Congrès de Quatre Nations à Budapest en 1937 à propos de l'amour objectal primaire. Selon l'auteur, on ne peut pas s'appuyer sur « le fait que quelque chose

¹³ Bien que Freud affirme qu'on ne peut pas réduire la pulsion aux stimuli, il emploie l'expression « stimulus pulsionnel » au début de son article, pour opposer les pulsions aux stimuli extérieurs et définir la pulsion comme un stimulus interne, dont le sujet ne peut pas s'éloigner par une action musculaire.

ne soit pas conscient comme argument contre son existence psychologique ». (Balint *apud* Hartmann, 1937, p.41). Le moi, au départ, peut être du côté de la sensation (du moi corporel), ainsi que l'objet peut être du côté du ressenti.

Nous voudrions seulement ajouter que Freud lui-même considère que si, d'un côté, le monde extérieur est empreint d'indifférence, de l'autre il est éventuellement empreint aussi de déplaisir, duquel le sujet va s'enfuir. Or, l'évitement du monde extérieur ne caractériserait pas une première conception de son existence ? Pour pouvoir « s'enfuir », il faut déjà l'avoir au moins remarqué.

Si le moi-réel se charge de cette première différenciation d'un monde extérieur, une nouvelle configuration du moi continuerait la tâche. C'est cette nouvelle configuration effectuée grâce à la souveraine du principe du plaisir que Freud va appeler le « moi-plaisir purifié »¹⁴ (Freud, 1915, p.183).

Le « moi-réel initial » se développe en « moi-plaisir purifié » à partir d'un bon critère objectif qui place le caractère de plaisir au-dessus de tout autre. Ainsi, le moi va accueillir les objets (externes) source de plaisir par le moyen de l'introjection, et va expulser les stimuli pulsionnels internes empreints de déplaisir. Autrement dit, à partir de l'introjection des objets sources de plaisir dans le moi, le moi-plaisir identifierait tout ce qui est de l'ordre du plaisir du côté du moi, et tout ce qui est déplaisant, du côté du monde extérieur. Le moi va donc se différencier du monde extérieur selon l'expérience hédonistique du nourrisson.

Le monde extérieur se divisera alors pour le nourrisson en une part-plaisir, ce qu'il incorpore, et un reste qui lui est étranger¹⁵. De cette façon, si l'on veut considérer cet état narcissique où le nourrisson n'investit que le moi, on peut penser que, même si les objets du monde extérieur (qui ont été vécus comme plaisir) sont introjectés dans le moi (ce qui forme le *lust-ich*), c'est le moi qui demeure investi. Mais même si les réalités intérieure et extérieure coïncident avec l'expérience hédoniste du bébé, il trace tout de même une différenciation entre ces réalités, à partir du moi-réel initial.

Les expériences subjectives de plaisir et de déplaisir sont étayées sur les

¹⁴ le *lust-ich*. dans la nouvelle traduction française aux éditions PUF.

¹⁵ Freud (1915, p.182-183)

pulsions d'autoconservation, c'est ce qui nous indique la théorie des pulsions freudienne. Ce sont donc des sensations corporelles telles que la faim ou la satiété qui sont tout d'abord associées aux expériences subjectives de déplaisir ou de plaisir¹⁶.

L'importance des sensations corporelles pour la constitution du moi ne va être explicitée qu'en 1923, lorsque Freud formule que « le moi est avant tout un moi corporel » (1923, p.270). Et il a fallu attendre encore quelques années pour qu'il développe cet aphorisme, sous forme de note de bas de page incluse dans la traduction anglaise. Il écrit alors que « le moi est finalement dérivé de sensations corporelles, principalement de celles qui ont leur source dans la surface du corps ». Le moi serait non seulement l'instance médiatrice entre le ça et le principe de la réalité, mais, dans cette optique, une projection mentale de la surface du corps, dont les sensations constitueraient le moi.

Certes, en 1923 ce ne sont pas tellement les sensations issues de l'intérieur du corps qui vont constituer le moi, mais les sensations de la surface du corps, de la peau. Mais nous trouvons tout de même les premiers grains de cette idée de « moi corporel » encore dans le texte sur les pulsions, lorsque Freud dit que le moi-plaisir serait constitué à partir de ce moi-réel initial par *introjection* de l'objet source de plaisir. Ce terme, *introjection*, Freud l'emprunte de Ferenczi et l'emploie en opposition à la projection. Il l'utilise très souvent comme synonyme de l'incorporation. Ils coïncident dans la mesure où la première forme d'incorporation est par la voie orale, avant de se généraliser. L'incorporation est marquée par un caractère corporel qui délimite un extérieur et un intérieur.

Il dit encore, dans son texte sur le deuil et la mélancolie (1915), que le moi peut être constitué à partir d'une identification plus régressive, dont le prototype serait l'incorporation orale :

[...] l'identification est le stade préliminaire du choix d'objet et la première manière, ambivalente dans son expression, selon laquelle le moi élit un objet. Il voudrait s'incorporer cet objet et cela, conformément à la phase orale ou cannibalique du développement de la libido, par la voie de

¹⁶ Nous avons vu que, un an plus tard, Freud va développer son idée de narcissisme primaire comme un effort de dénouer la pulsion des besoins biologiques. Son effort possiblement finit par l'éloigner de ces conceptions qu'il dessinait à propos de la genèse du moi. Avec le narcissisme primaire, ce qui est en avant-scène n'est plus la dynamique qui se joue entre le moi et l'objet (en termes d'*introjection* et *projection*) pour sa constitution. Dans cette nouvelle perspective, l'objet disparaît de la scène, comme si aucune existence n'était prise en compte par le sujet. Tout plaisir devient auto-érotique.

la dévoration. (Freud, 1915, p.270).

L'incorporation est considérée comme « le prototype corporel » (Laplanche et Pontalis, 1967, p.200) de l'identification dans la mesure où c'est à travers ce processus que le moi va assimiler les caractéristiques de l'objet choisi, par l'activité orale [bien qu'elle puisse être vécue par le support d'autres zones érogènes].

Nous constatons donc que la dimension corporelle dans la constitution du moi était présente dans la pensée de Freud même avant d'explicitier que le moi serait dans un premier temps un moi-corporel : en choisissant l'incorporation comme opération en jeu dans la constitution du moi, Freud laisse entendre cette dimension corporelle présente dans le moi. Mais on perçoit également son intuition d'un moi-corporel lorsqu'il parle des sensations de plaisir et déplaisir ancrées sur le corps dans le développement du *lust-ich*.

Même Mahler (1968), qui avait caractérisé les premières semaines de vie du nourrisson par un état autistique normal (enfermé au monde), considérait l'existence d'un moi primitif *inné*, qui trierait l'expérience selon sa qualité hédoniste: « Grâce à la faculté perceptive innée et autonome du *moi primitif*¹⁷ se fixent des traces mnésiques des deux qualités primaires de stimuli [agréable et bonne ; douloureuse et mauvaise] » (p.30).

Et l'auteur, d'ajouter plus loin: « De pair et en accord avec les séquences de plaisir-déplaisir s'effectue la démarcation des représentations du moi corporel à l'intérieur de la matrice symbiotique. Ces représentations constituent le 'schéma corporel' » (p.33).

Là, Mahler est entièrement freudienne. Elle est en consonance avec ce que propose Freud comme le début du moi, où le moi incorporerait tout ce qui est de la dimension du plaisir (le moi pur-plaisir) et tâcherait de mettre en dehors tout ce qui est du déplaisir. C'est certainement un vécu corporel, ce sont les sensations qui sont en jeu. En ce sens, elle rejoint Freud quand il dit que le moi est, d'abord, un moi corporel.

Selon Mahler (1968), ce moi rudimentaire serait composé par des représentations du corps, « intermédiaires entre les perceptions internes et externes »

¹⁷ Il reste à savoir quel statut ce moi primitif aurait, une fois que jusqu'à la sortie de la phase symbiotique normale, l'enfant ne différencierait pas le soi de l'autre, l'intérieur de l'extérieur. L'idée d'un moi primitif semble donc être contradictoire à l'intérieur de sa propre pensée.

(p.33). Elle explique que ces représentations sont composées « d'un noyau interne du schéma corporel, dont la frontière est tournée vers l'intérieur du corps et le sépare du moi », et d'une enveloppe externe sensorielle perceptive, « qui contribue à la limitation du 'corps propre' » (p.33).

L'auteur conclut que le moi corporel est tributaire d'un déplacement de l'investissement libidinal, dans un premier temps essentiellement proprio et intéroceptif, vers la surface, vers l'enveloppe externe sensorielle perceptive :

Les sensations internes de l'enfant constituent le *noyau* du self. Elles demeurent, semble-t-il, le point central, cristallisateur du 'sentiment de soi' autour duquel s'établira un 'sentiment d'identité'. [...] L'organe sensoriperceptif – 'l'enveloppe externe du moi', selon l'expression de Freud – contribue essentiellement à délimiter le self du monde des objets. (Mahler, 1968, p.34).

D'après l'auteur, c'est l'investissement simultané dans ces deux structures – formés par les sensations internes et celles de la peau – qui constitue le moi corporel.

Comme nous l'avons déjà vu, cet auteur considère que le premier degré d'intégration du sentiment d'identité n'émerge qu'à partir du processus de séparation-individuation. Toutefois, ce sentiment d'identité individuelle trouve son origine tout d'abord par la médiatisation des sensations corporelles. Elle nous parle donc, d'un sentiment d'identité beaucoup plus précoce que celui qui découlerait d'un processus de séparation :

Le commencement du sentiment d'identité individuelle et de la séparation de l'objet se trouve médiatisé par les sensations corporelles. Le schéma corporel en est le noyau, qui consiste en un investissement libidinal prédominant, relativement stabilisé, du corps en ses parties centrales et périphériques (Mahler, 1968, p.64).

Mahler souligne l'idée selon laquelle le schéma corporel serait le noyau d'un self, composé dans un premier temps par des sensations corporelles :

La perception des processus internes, rattachés à la nourriture et au contact, forme la base des représentations du corps comme *schéma corporel*. Tout cela constitue le *noyau* de l'idée du *Je*, le centre autour duquel se cristallisent, se structurent et s'organisent les traces mnésiques, les sentiments et les idées se rapportant au self. Ceux-ci sont graduellement différenciés des représentations intrapsychiques du monde objectal (1968, p.65).

On voit que Mahler s'appuie sur la théorie freudienne d'étayage (selon laquelle l'expérience de plaisir serait inscrite dans le psychisme à partir de la sensation de rassasiement de la faim) et est influencée par l'idée de *holding* (maternage) de Winnicott.

Haag (2004), qui de son côté s'affilie au courant de psychanalyse anglais¹⁸, suppose l'existence d'un moi corporel qui serait peut-être conçu avant la naissance, dans la vie intra-utérine :

Depuis longtemps, avec les précisions que nous avons actuellement sur la naissance de la psyché, je me pose la question suivante : sommes-nous certains que cette capacité de satisfaire ses pulsions sur soi-même ne dépend pas de quelque chose qui a déjà circulé entre l'objet externe et un certain *embryon du Moi* constitué sans doute dès la vie prénatale, j'en parlerai tout à l'heure, et qui conditionnerait le caractère vraiment auto-érotique et le statut pulsionnel de cette énergie. La pathologie nous a en effet appris à distinguer une auto-sensualité dans ce fonctionnement de l'auto-érotisme oral et un véritable auto-érotisme où la sensualité s'intriquerait avec une qualité pulsionnelle émotionnelle d'échanges déjà à l'œuvre dans les supports sensoriels notamment sonores, tactiles, mais aussi kinesthésiques et labyrinthiques. (Haag, 2004, p.24)

Cet embryon du moi serait développé à partir de la rythmicité des surfaces qui circulent dans la vie intra-utérine : le rythme de la respiration, du cœur, de la voix lorsque

¹⁸ Notamment Tustin et Meltzer.

la mère parle à son bébé, etc. Dans le mouvement de va-et-vient de cette rythmicité, l'embryon du moi serait constitué de deux dimensions.

Selon Haag, les échanges émotionnels du nourrisson avec l'autre (l'objet) s'appuient sur ces supports sensoriels – sonores, tactiles, kinesthésiques et labyrinthiques. Et elle avance que « ces échanges organiseraient un perçu fondateur de surface habitée de circulations rythmiques » (Haag, 2004, p.25). En ce sens, Haag considère que l'alternance rythmique de ces plusieurs supports sensoriels joue un rôle dans la constitution « en trois dimensions » de l'image du corps. L'émotion dans l'échange avec l'autre serait ainsi cruciale dans la constitution de l'image du corps.

Si la possibilité de la rencontre intersubjective dépend de la constitution du moi et de sa contrepartie (c'est-à-dire la constitution de l'autre), on peut déjà parler d'une rencontre sujet et autre. Cela ne serait pas inné, mais plus précoce que ce que la théorisation de l'état narcissique primaire ne nous laisserait supposer. Le moi qui se développe à partir des sensations corporelles nous permet de considérer la possibilité d'une rencontre avant l'accès au processus de séparation pensé par Mahler et par d'autres auteurs psychanalytiques.

Mais nous voulons faire appel à un autre concept psychanalytique qui peut nous permettre de parler d'intersubjectivité en psychanalyse : la pulsion. Nous verrons que le même concept qui a placé Freud dans l'embarras de devoir postuler une sexualité anobjectale peut nous permettre maintenant d'articuler psychanalyse et intersubjectivité.

1.2. Psychanalyse et intersubjectivité à travers la pulsion

Trevarthen (1974, 1979, 1997, 1998, 2003), qui comme nous le allons voir, soutient l'idée d'une intersubjectivité innée, indique deux types de mobiles d'action présents chez le nourrisson dès la naissance : d'un côté, des motivations *subjectives*¹⁹ qui l'orientent vers la découverte sensorielle de son propre corps et des objets (matériels); de

¹⁹ Dans la traduction française, on lit « pulsions subjectives » (Trevarthen, 2003, p.316)

l'autre, des motivations²⁰ *intersubjectives*, vers un autre sujet. « Celles-ci entraînent le nourrisson au jeu et à la régulation interpersonnelle de la relation soi-autre, car il réagira vivement à l'expression d'intentions et d'émotions de son partenaire » (Trevarthen & Aitken, 2003, p. 316).

Trevarthen parle d'une *conscience* du nourrisson de l'existence d'un autre et d'une volonté active à la communication avec cet autre. Certes, il ne prend pas en considération la dimension inconsciente de l'intersubjectivité²¹ dans ce qu'il propose. Toutefois, cela ne nous oblige pas à la nier. Même si Trevarthen ne la considère pas, le concept en soi n'exclut pas la dimension inconsciente en jeu dans la relation du sujet à l'autre. Nous croyons que cette dimension peut être relevée par le concept métapsychologique des pulsions.

Un passage de l'article de Freud (1915) sur les pulsions nous permettrait un dialogue avec Trevarthen :

Quelles pulsions est-on en droit de mettre en place et combien ? Une vaste marge est ici manifestement laissée à l'arbitraire. On ne peut rien objecter si quelqu'un emploie le concept d'une pulsion de jeu, d'une pulsion de destruction, d'une pulsion de sociabilité, là où le thème l'exige et où le caractère limité de l'analyse psychologique le permet. Mais on ne devrait pas négliger de se demander si ces motifs pulsionnels, si spécialisés d'un côté, n'autorisent pas une décomposition plus avancée dans la direction des sources pulsionnelles, de sorte que seules les pulsions originaires non décomposables plus avant peuvent prétendre avoir une significativité. (Freud, 1915, p.171).

Selon Freud, ces « pulsions » – de jeu, d'agressivité, de sociabilité, et on pourrait parfaitement ajouter à sa liste, des pulsions intersubjectives et subjectives – auraient toutes une même origine. Elles dérivent toutes des pulsions plus primitives,

²⁰ Dans l'article original en anglais, on lit « motives », ce qui peut être traduit par motivation, comme propose la traduction française, ou « mobile d'action » - ce que nous proposons. Le traducteur a traduit « subjective motives » par « pulsion subjective », mais a proposé « motivation » pour traduire « intersubjective motives ». Trevarthen (1997) définit « motive » par « the multiplying intentions of our moving » (les multiples intentions de nos actions).

²¹ La dimension pulsionnelle de cette motivation intersubjective.

archaïques, des pulsions dites « originaires » : les pulsions du moi (d'autoconservation) et les pulsions sexuelles.

1.2.1. La pulsion

Nous avons dit que la pulsion, telle que Freud la présente dans ce texte, est une force constante qui se divise entre les pulsions du moi et les pulsions sexuelles. Celles-ci sont dérivées de celles-là. Comme on a déjà vu, Freud étaye l'origine des pulsions sexuelles sur l'apaisement d'une tension pulsionnelle d'autoconservation (faim) :

L'activité sexuelle s'étaye d'abord sur une des fonctions servant à la conservation de la vie et s'en rend indépendante seulement plus tard. Quiconque voit un enfant rassasié quitter le sein et retomber en arrière, sombrer dans le sommeil, les joues toutes rouges et le sourire bienheureux, ne manquera pas de se dire que cette image reste encore la norme pour l'expression de la satisfaction sexuelle dans la vie ultérieure (Freud, 1905, p.117)

Si dans un premier temps, les pulsions sexuelles dérivent du plaisir éprouvé par la satisfaction des pulsions autoconservation, elles en deviendront plus tard indépendantes. La bouche, orifice corporel qui a éprouvé une expérience de plaisir par la tétée, devient une zone érogène, dont la stimulation produit un plaisir du type auto-érotique, qui ne dépend plus de l'objet (sein).

Nous avons vu que, un an après avoir écrit son article sur les pulsions, Freud (1916) va vouloir dès le départ de la vie psychique, rendre des pulsions sexuelles indépendantes des pulsions d'autoconservation.

Lacan (1964) ne considère pas les pulsions du moi (d'autoconservation) comme des pulsions : elles sont du côté de l'organique, de l'ordre du besoin. L'auteur va dire que les « vraies pulsions » sont les pulsions sexuelles. Toutefois, Lacan ne rompt pas

complètement avec l'idée d'un étayage de la pulsion sexuelle sur ce qui, pour Freud, concerne les pulsions d'autoconservation. Il reprend Freud afin de montrer que les pulsions sont tout de même étayées sur l'expérience de satisfaction primaire – la tétée : « Les pulsions nous nécessitent dans l'ordre sexuel – ça, ça vient du cœur. A notre grande surprise, il [Freud] nous apprend que l'amour, de l'autre côté, ça vient du ventre, c'est ce qui est miam-miam » (Lacan, 1964, p.212). En d'autres termes, il nous montre que, pour Freud, l'amour vient s'étayer sur le nourrissage.

Toute pulsion tend vers son but, qui est sa satisfaction. C'est d'ailleurs justement la tendance de la pulsion vers son but qui a permis à Freud de postuler l'existence des pulsions dans la vie psychique.

Pour présenter le concept de pulsion (*trieb*), Freud (1915) parle de quatre termes qui sont en relation : la poussée (*drang*), le but (*ziel*), la source (*quelle*) et l'objet (*objekt*). Nous allons étudier plus en détail l'élaboration du concept de pulsion selon Freud, ainsi que la lecture que Lacan fait de la théorie freudienne des pulsions, afin de proposer une articulation entre pulsion et objet (en tant qu' « autre-sujet »).

La poussée (*Drang*) de la pulsion est sa tendance automatique à la décharge du quantum d'énergie (Q_n de l'*Entwurf*), énergie acquise par un stimulus dont l'origine ne se trouve pas dans le monde extérieur.

Lacan (1964) fait remarquer d'ailleurs que la dimension de constance dans la poussée de la pulsion écarte radicalement celle-ci d'une approximation avec les besoins organiques :

La constance de la poussée interdit toute assimilation de la pulsion à une fonction biologique, laquelle a toujours un rythme. La première chose que dit Freud de la pulsion, c'est, si je puis m'exprimer ainsi, qu'elle n'a pas de jour ou de nuit, qu'elle n'a pas de printemps ni d'automne, qu'elle n'a pas de montée ni de descente. C'est une force constante. (Lacan, 1964, p.185).

Pour reprendre les termes lacaniens (1964), ce n'est pas le réel qui fait son

irruption dans la poussée de la *trieb*.

Le but de la pulsion est sa satisfaction, « qui ne peut être atteinte que par la suppression de l'état de stimulus à la source pulsionnelle », précise Freud (1915, p.169). Dans un modèle où l'appareil psychique est soumis au principe du plaisir²², sa tâche est celle d'éliminer les stimuli (extérieur et intérieurs), d'où il obtiendrait sa satisfaction (le plaisir). On sait que dans cette perspective, « la sensation de déplaisir a affaire avec un accroissement du stimulus, la sensation de plaisir avec un abaissement de celui-ci » (Freud, 1915, p.169) Sans le formuler, Freud semble être dans les débuts de sa perspective d'un au-delà du principe du plaisir, où le but serait le nirvana, la baisse d'énergie qui permettrait d'atteindre l'état originaire : l'inanimé, la mort.

L'objet de la pulsion est ce qu'il y a de plus variable : « il peut être changé aussi souvent qu'on veut dans le cours des destinées de la pulsion » (Freud, 1915, p.170). L'objet de la pulsion se modifie en fonction de la possibilité de sa satisfaction. Il est donc « celui-là même dans lequel et par lequel la pulsion peut atteindre son but » (Freud, 1915, p.170) – sa satisfaction. Il peut être une partie du propre corps. Ou, nous ajoutons, un autre-sujet.

La pulsion a une source somatique (« une partie du corps » (p.170)), et Freud laisse le mécanisme de cette question ouverte aux chercheurs d'autres domaines que la psychologie. « Les pulsions sont toutes qualitativement d'une même espèce », nous dit Freud (1915, p.171) ; ce qui varie, c'est la source et les objets, qui peuvent se substituer à fin d'atteindre le but – la satisfaction.

Freud (1915) pense que le développement de l'appareil psychique est structuré par les pulsions. Il en parle en termes énergétiques, d'une baisse de la tension pulsionnelle qui, ayant une source interne, force ainsi le psychisme à trouver des solutions beaucoup plus élaborées afin de procurer une satisfaction (entendu comme baisse de tension, fonctionnement régi par le principe du plaisir) :

Ils [les stimuli pulsionnels] soumettent donc le système nerveux à des exigences beaucoup plus élevées, ils l'incitent à des activités compliquées, s'engrenant les unes dans les autres, qui apportent au monde extérieur ce qu'il faut de modification pour que celui-ci procure la

²² « c'est-à-dire, de régule automatiquement par les sensations de la série plaisir-déplaisir » (Freud, 1915, p.168)

satisfaction à la source de stimulus interne, et ils le forcent avant tout à renoncer à son intention idéale de tenir à distance les stimuli, puisqu'ils entretiennent un apport de stimulus inévitable et continu. Nous sommes donc bien en droit de conclure que ce sont elles, les pulsions, et non pas les stimuli externes, qui sont les véritables moteurs des progrès qui ont porté le système nerveux, à ce point infiniment performant, au degré de son développement présent (Freud, 1915, p.168).

Freud va énoncer quatre destins des pulsions (sexuelles). C'est peut-être ce à quoi il songea lorsqu'il fit référence à des « solutions plus élaborées » permettant la satisfaction pulsionnelle. Les quatre destins possibles des pulsions sexuelles sont aussi (au même temps) « des modes de la défense contre la pulsion » (Freud, 1915, p.174). À savoir : le renversement dans le contraire, le retournement sur la personne propre, le refoulement et la sublimation. Il ajoute que ces transformations de la pulsion ne sont que partielles. La direction pulsionnelle ancienne subsiste.

Ainsi, une pulsion peut être inhibée quant à son but et néanmoins être satisfaite. C'est le cas de la sublimation, un des quatre destins présentés par Freud. C'est-à-dire qu'une pulsion peut aussi être satisfaite autrement que par l'atteinte de son but originaire. D'après Freud (1915), « elles [les pulsions sexuelles] sont capables d'opérations qui sont très éloignées de leur actions-à-but originaires (sublimation) » (p.173).

Dans son séminaire de 1964, Lacan reprend ce texte freudien sur les pulsions et en donne une autre interprétation. Par ailleurs, cette nouvelle interprétation, Laznik (2000b) l'appelle (à juste titre) une théorie lacanienne de la pulsion.

À propos de l'objet de la pulsion, Lacan nous dit « qu'il n'a, à proprement parler, aucune importance. Il est totalement indifférent » (1964, p.189). Il ne suit pas Freud, lorsque ce dernier se réfère à un moment où l'objet de la pulsion et la zone érogène se superposent (dans la satisfaction auto-érotique). Pour Lacan, l'objet de la pulsion orale ne sera en tout cas pas la bouche : « Quand même vous gaveriez la bouche – cette bouche qui s'ouvre dans le registre de la pulsion – ce n'est pas de la nourriture qu'elle se satisfait, c'est comme on dit, du plaisir de la bouche ». Et l'auteur, d'ajouter plus loin : « Pour la pulsion orale, par exemple, il est évident qu'il ne s'agit point de nourriture, ni de souvenir de

nourriture, ni d'écho de nourriture, ni de soin de la mère, mais de toute autre chose qui s'appelle le sein » (1964, p.189).

Pas la bouche, mais le sein. Même si le sein n'est pas l'objet de la pulsion, il peut faire fonction d'objet, en tant que notion lacanienne d'*objet a* cause du désir. Le sein peut bien occuper cette place.

Mais Lacan insiste que cet objet peut être n'importe quel autre. L'objet va se présenter pour remplir ce vide, ce creux, cet objet manquant qui est représenté par l'objet *a*. D'après Lacan :

[...] cet objet que nous confondons trop souvent avec ce sur quoi la pulsion se referme [dans l'auto-erotisme] – cet objet, qui n'est en fait que la présence d'un creux, d'un vide, occupable, nous dit Freud, par n'importe quel objet, et dont nous ne connaissons l'instance que sous la forme d'objet perdu petit *a* (1964, p.201).

Cet objet perdu, le sujet ne peut pas le saisir. Il ne peut qu'en faire le tour. C'est ce que Lacan (1964) veut dire lorsqu'il affirme, juste en suite, que « à ce sein dans sa fonction d'objet, d'objet *a* cause du désir [...] que la pulsion en fait le tour ». (p.189).

D'après Lacan, le but de la pulsion serait justement son parcours circulaire :

Si la pulsion peut être satisfaite sans avoir atteint ce qui, au regard d'une totalisation biologique de la fonction, serait la satisfaction à sa fin de reproduction, c'est qu'elle est pulsion partielle, et que son but n'est point autre chose que ce retour en circuit (Lacan, 1964, p.163).

Lacan s'appuie sur deux des destins de la pulsion désignés par Freud, à savoir le renversement dans le contraire et le retournement sur la personne propre – pour concevoir la pulsion en tant qu'un parcours fondamentalement circulaire : « Freud nous présente comme acquis que nulle part du parcours de la pulsion ne peut être séparée de son aller et retour, de sa réversion fondamentale, de son caractère circulaire » (Lacan, 1964, p.199).

Lorsque Freud parle du renversement de la pulsion (dans le cas de du voyeurisme/exhibitionnisme), il saisit trois stades :

a) le regarder, en tant qu'*activité* dirigée sur un objet étranger; b) l'abandon de l'objet, le retournement de la pulsion de regarder sur une partie du propre corps, en même temps le renversement en *passivité*, et la mise en place du nouveau but : être regardé; c) installation d'un *nouveau sujet* auquel on se montre pour être regardé par lui (Freud, 1915, p. 176) (italique ajouté par l'auteur).

Pour Lacan (1964), le fait que Freud parle des pulsions en termes d'activité-passivité n'est qu'un recours grammatical à faire métaphore à son caractère circulaire. Il s'agit de la circularité de la pulsion :

Quant au rapport de la pulsion avec l'activité-passivité, je pense m'être suffisamment fait entendre en disant qu'au niveau de la pulsion, il est purement grammatical. Il est support, artifice, que Freud emploie pour nous faire saisir l'aller et retour du mouvement pulsionnel. (Lacan 1964, p.224).

A partir des destins pulsionnels proposés par Freud, Lacan (1964) va en dégager trois temps, trois moments qui selon lui caractérisent la circularité de la pulsion : un actif, l'autre passif et un troisième qu'il qualifie de « se faire » (où « se faire voir », « se faire entendre » et « se faire boulotter » seraient le troisième temps des pulsions scopique, invocante et orale).

Laznik (2000a) revient sur ce point, tout à fait fondamental. La pulsion est un mouvement circulaire composé de ces trois temps, dont le bouclage fait apparaître le sujet de la pulsion. Dans le premier temps de la pulsion (actif), le nourrisson va activement chercher un objet externe (le sein, par exemple). Dans le deuxième temps (passif), il prend comme objet une partie de son propre corps (son pouce) – l'autoérotisme. Et dans un troisième temps, le nourrisson *se fait* l'objet de l'autre (la mère).

D'ailleurs, ce n'est que rétroactivement, lorsque la pulsion boucle son tour,

qu'on peut proprement parler d'autoérotisme. C'est ce que nous fait remarquer Laznik :

Cette nécessité de penser d'abord le troisième temps du circuit pulsionnel avant que de pouvoir affirmer la nature auto-érotique du second est tellement centrale de D. Widlöcher propose carrément d'en inverser l'ordre, c'est-à-dire que l'auto-érotisme, il le met au troisième temps (Laznik, 2000a, p.114)

Qu'on soit ou pas d'accord avec la proposition de Widlöcher de mettre l'autoérotisme dans le troisième temps de la pulsion, il n'y a pas de satisfaction autoérotique sans que le circuit pulsionnel passe d'abord par l'autre. Ce n'est que dans cette condition que, lorsque le bébé suce son pouce, on peut effectivement parler d'autoérotisme, et non pas d'auto-sensualité.

Outre son caractère circulaire, Lacan souligne dans ce passage du texte freudien « le nouveau sujet » qui vient s'installer au bout du troisième temps du circuit pulsionnel :

Il faut bien distinguer le retour en circuit de la pulsion de ce qui apparaît – mais aussi bien de ne pas apparaître, – dans un troisième temps. À savoir l'apparition d'*ein neues Subjekt* qu'il faut entendre ainsi – non pas qu'il y en aurait déjà un, à savoir le sujet de la pulsion, mais qu'il est nouveau de voir apparaître un sujet. Ce sujet, qui est proprement l'autre, apparaît en tant que la pulsion a pu fermer son cours circulaire. (Lacan, 1964, p.200).

C'est donc par le tour de la pulsion autour de l'objet *a* que le sujet accède à la dimension de l'Autre (Lacan, 1964) :

Tout ce que Freud épelle des pulsions partielles nous montre le mouvement que je vous ai tracé au tableau la dernière fois, ce mouvement circulaire de la poussée qui sort à travers le bord érogène pour y revenir comme étant sa cible, après avoir fait le tour de quelque chose que j'appelle l'objet *a*. Je pose [...] que c'est par là que le sujet vient à

atteindre ce qui est, à proprement parler, la dimension du grand Autre.
(p.217).

Ainsi, chaque fois que la pulsion fait le tour, elle va chercher quelque chose qui est dans le champ de l'Autre. Il dit encore que « [...] la pulsion, s'invaginant à travers la zone érogène, est chargée d'aller quêter quelque chose qui, à chaque fois, répond dans l'Autre » (Lacan, 1964, p.219).

Finalement, Lacan (1964) nous montre que l'apparition du sujet et l'accès à la dimension de l'Autre coïncident. L'un implique l'autre, étant donné que « le sujet n'est sujet que d'être assujettissement au champ de l'Autre, le sujet provient de son assujettissement synchronique dans ce champ de l'Autre » (p.211). Le sujet ne devient sujet que par l'accès au champ de l'Autre, par le bouclage du circuit pulsionnel.

Mais de quel Autre s'agit-il ? Cela peut bien être l'Autre en tant que champ du langage, à travers lequel le sujet se constitue. Mais cet Autre est tout aussi bien porté, incarné par un autre réel. Or, la naissance du sujet ne se joue-t-elle pas, du point de vue de la théorie lacanienne, justement dans cette articulation entre les signifiants du champ de l'Autre incarné par un Autre réel et l'assujettissement dans le champ de cet Autre ?

Selon Laznik (2000b), Lacan ferait référence à cet Autre réel, soutenu dans la figure d'un autre de l'entourage. Mais ce n'est que pour articuler tout de suite avec l'Autre en tant que trésor de signifiants :

Nous pourrions alors dire qu'à travers sa théorie des pulsions, Lacan propose de redoubler la question du surgissement du sujet (de l'inconscient, sujet de la subjectivation) au champ de l'Autre, dans son lien au *signifiant*, avec le surgissement du sujet dans *un lien d'assujettissement à l'Autre réel*, qui là apparaît dans sa dimension à la fois de petit autre et d'Autre (Laznik, 2000b, p.74).

De tout ce qui a été présenté jusqu'ici sur le concept métapsychologique des pulsions, on ne peut que conclure que la théorie lacanienne des pulsions n'est pas anobjectale. La pulsion inclut l'autre, qu'il soit l'Autre, l'Autre réel, l'Autre primordial

(l'Autre incarné dans la figure de la mère, l'autre semblable...). Même si Lacan dit que l'objet de la pulsion est un creux, *l'objet a*, il y a toujours quelque chose qui vient occuper cette place, autour de laquelle la pulsion va accomplir son parcours et ainsi se satisfaire.

De ce fait, la théorie lacanienne n'est pas en opposition à l'intersubjectivité. Roussillon (2004b) d'ailleurs reconnaît Lacan comme l'un des premiers psychanalystes français à avoir évoqué l'intersubjectivité, au côté de Lagache.

Il est vrai que Lacan ne soutiendrait pas une intersubjectivité comme étant primaire. En effet, la question de l'intersubjectivité ne se formulerait pas telle que la présente Trevarthen (comme nous allons le voir plus loin) puisque pour Lacan, la dyade mère-nourrisson n'existerait même pas (cette relation est d'emblée trois : la mère, le nourrisson et le phallus) (Lacan, 1956). Nonobstant, la constitution subjective ne se fait pas en dehors de la rencontre mère-enfant (même s'il n'en parle pas dans ces termes) : l'enfant ne pourra pas se constituer comme sujet – et constituer son Autre – qu'à partir des signifiants qui circulent par le désir de l'Autre, incarné par l'autre primordiale (en général, la mère).

Mais revenons sur ce que nous avons développé jusqu'ici sur les pulsions et poursuivons notre raisonnement à propos de comment la pulsion permet d'articuler avec l'intersubjectivité.

1.2.2. La pulsion et la réponse de l'objet

Si la théorie lacanienne des pulsions laisse transparaître, ou au moins nous permet d'en déduire une dimension intersubjective de la pulsion, en ce qui concerne cette question Roussillon (2004b) est remarquablement plus explicite. L'auteur affirme textuellement que *la pulsion est essentiellement intersubjective*. Elle inclut l'autre, ou pour reprendre ses termes, elle vise l'objet, qui est un autre-sujet.

Basé sur le texte freudien de 1920, Roussillon (2004b) reprend le passage dans lequel Freud décrit un trajet pulsionnel qui bifurque en deux voies : l'un va en direction de

l'objet (pour Roussillon, il n'y a pas de doute qu'il s'agit d'un objet externe) et l'autre se retourne sur le moi et sur la représentation interne de l'objet.

Pour Roussillon (2004b), ce mouvement pulsionnel qui va vers un objet externe et vers un objet interne ne caractérise pas la pulsion comme antinomique :

L'antinomie entre une pulsion chercheuse d'objet et une pulsion chercheuse de plaisir me paraît être un avatar clinique particulier du devenir de la pulsion, le témoin d'un échec de la rencontre et non une antinomie essentielle à celle-ci. La pulsion est à la fois chercheuse de plaisir et chercheuse d'objet. Elle est chercheuse de plaisir en rapport avec l'objet, dans l'objet et le rapport à celui-ci. La pulsion ainsi conçue me semble donc avoir une place pleine et entière dans la relation intersubjective : elle s'adresse à un objet visé comme autre-sujet. (Roussillon, 2004b, p. 739)

Selon l'auteur, le mouvement de la pulsion se définit plutôt par une pulsation, par un va-et-vient constant entre l'objet interne (représentant de l'objet, qui serait l'objet de la pulsion) et un objet externe (qui sert d'appui pour que l'objet interne puisse se transférer, prendre forme). La pulsion cherche un objet (autre-sujet), elle part en sa direction.

Toutefois, le statut que Roussillon attribue à l'objet diffère de celui vu depuis l'optique lacanienne en ce qui concerne sa présence/absence. Pour Lacan, l'objet de la pulsion est l'objet *a*, l'absence, le vide. L'objet qui va occuper ce creux, lui, n'a pas d'importance. L'objet en soi n'est pas important, ni la réponse de l'objet n'est considérée dans cette perspective.

Mais si l'on considère le but de la pulsion comme « l'accomplissement d'un trajet en forme de circuit qui vient se boucler sur son point de départ » (Laznik, 2000b, p. 72), ce mouvement pulsionnel vers l'objet, ou plutôt autour de l'objet, nous permet d'attribuer une importance à cet objet, en ce qui concerne sa réponse.

En effet, Roussillon défend que la réponse de l'objet est fondamentale. Selon l'auteur, la pulsion doit être pensée en tenant compte de la façon dont « elle est reçue, accueillie ou rejetée par l'objet qu'elle vise » (Roussillon, 2004b, p. 738). Et il ajoute que

« on ne peut plus penser la pulsion comme simple impératif de décharge sans prendre aussi en considération le message subjectif qu'elle porte et transmet » (Roussillon, 2004b, p. 738).

On ne veut pas dire par là que Lacan comprend la pulsion comme une décharge qui n'élit pas un objet qui va le recevoir. On a vu que n'importe quel objet peut faire fonction d'objet qui va remplir le vide de l'objet *a*. En revanche (et c'est sur quoi Roussillon et Lacan ne partageraient pas le même point de vue) pour Lacan, ce qui pousse la pulsion, ce qui la met en route comme une force constante, c'est justement l'objet *a*, qui étant à jamais perdu, lance le sujet à faire le tour des objets qui vont le substituer. L'absence de l'objet conditionnerait la mise en place de la pulsion.

Roussillon (1999) considère lui aussi une expérience de satisfaction primaire qui est à jamais perdue, mais cette même expérience inscrit un trait, une représentation (objet interne). Et le sujet ne peut s'approprier cette expérience que par sa représentation et sa symbolisation. « Représenter, symboliser, c'est se *rendre présent* au monde et à soi-même, se présenter au monde et à soi-même s'y investir, se l'approprier. Le monde doit devenir un monde 'pour soi'. Tel est le processus de la symbolisation primaire » (1999, p.237).

Ainsi, afin de se (re)présenter l'expérience à symboliser, la psyché s'appuie sur un objet matériel, où la matière psychique va « prendre forme et vie » (1999, p.226). La psyché élit donc des objets perceptibles pouvant accueillir cette matière à être transférée. Le mouvement de ces objets (leur réponse accueillante ou réfractaire) est central dans ce processus²³.

Considérer que la pulsion adresse un message à l'objet (un autre-sujet) permet de comprendre l'interaction entre deux sujets comme « des formes de messages agis en quête de forme symbolique et de sens » (Roussillon, 2004b, p. 741). La pulsion cherche un objet qui va donner forme et consistance à la matière interne à symboliser.

Mais – on insiste – la présence et la réponse de l'objet est fondamentale dans ce processus. Le mouvement pulsionnel n'est pas indépendant de l'autre. La pulsion n'est pas sans considérer la réponse de l'autre, dès lors qu'elle accède à l'autre par son bouclage.

²³ Nous allons revenir sur le processus de symbolisation primaire proposé par Roussillon dans le prochain chapitre de cette thèse.

Pour Roussillon, c'est d'ailleurs en cela que consiste l'apport de la référence à l'intersubjectivité dans la psychanalyse :

C'est aussi l'une des vertus essentielles de la référence à l'intersubjectivité : elle implique que le sens n'est pas d'emblée donné, et pas indépendamment de la réponse de l'objet autre-sujet, mais qu'il se construit aussi en fonction de la manière dont l'objet l'accueille et, par sa réponse, permet que se déploient les potentialités latentes du message initial. (2004b, p.741).

Roussillon précise ainsi que la pulsion est donc fondamentalement intersubjective, car elle inclut l'autre. D'ailleurs, sans objet (si ce n'est que pour en faire le tour), la pulsion ne se met pas en marche. Il n'y a pas de pulsion sans objet. Donc, sans autre. Pour l'auteur, articuler pulsion et intersubjectivité, c'est « reconnaître la place de la pulsion dans l'ensemble de la communication humaine et des échanges intersubjectifs qu'elle implique, que ceux-ci soient conscients ou inconscients » (Roussillon, 2004b, p. 740)

1.2.3. La voix (et le regard) comme premier objet de la pulsion

Pulsion et intersubjectivité peuvent être articulées encore plus intrinsèquement à partir de ce que propose Lacan (1963) comme étant objet de la pulsion : la voix.

Depuis la fin des années 1970, des recherches en psycholinguistique démontrent une reconnaissance et une appétence des nouveaux nés pour la voix maternelle (Mehler et al., 1978 ; DeCasper et Fifer, 1980 ; Stern, Spieker et MacKain, 1982 ; Fernald, 1984). Il faut dire que Trevarthen, souscripteur de l'intersubjectivité primaire, est lui aussi un des fondateurs de la psycholinguistique et comme tel, remarque l'intérêt du nouveau-né pour la voix maternelle dès les premières heures après la naissance.

Mehler et al. (1978) ont montré la préférence des nourrissons de 4 semaines de

vie à la voix maternelle quand elle leur est adressée. DeCasper et Fifer (1980) ont répliqué cette expérience sur des nouveau-nés de moins de 24 heures de vie, montrant qu'ils sont capables d'identifier la voix de leur propre mère dès lors. Mais, ce que ces recherches permettent de conclure de plus intéressant, c'est l'effet que la voix maternelle produit sur l'appétence orale du nourrisson. Les deux recherches ont adopté la succion sur une tétine non nutritive²⁴ comme réponse du nourrisson. Lorsque le nourrisson entend la voix de sa mère en sa forme prosodique particulière (nous allons y revenir), il « devient très attentif et suce intensément sur une tétine non nutritive » (Laznik, 2000a, p.115).

Laznik (2000a) fait surtout remarquer que cette dernière expérience est réalisée avec des nouveaux nés de moins de 24 heures, qui n'ont pas encore tété du lait maternel. Cette tétine « non nutritive », ils la sucent donc *avant* d'avoir vécu une expérience de satisfaction alimentaire, de l'ordre du besoin. Pour la psychanalyste, l'intensité des succions est « la traduction orale » de l'intérêt pulsionnel que quelque chose dans la voix maternelle suscite chez le nourrisson, et suggère que la pulsion, indépendante des besoins alimentaires, s'inscrit dans la relation avec l'autre sans s'étayer sur la satisfaction du besoin.

Ce « quelque chose » dans la voix maternelle – pour quoi le nourrisson aurait de l'appétence – serait justement la prosodie particulière du *mamanais* dont parlent Fernald et Simon (1984). Ces auteurs caractérisent le discours d'une mère adressé à son bébé par une prosodie particulière avec des caractéristiques spécifiques : « il a été trouvé dans cet étude que les mères modifient radicalement le ton et le *tempo* usuel de leur discours quand elles s'adressent à leur nouveaux nés »²⁵ (Fernald & Simon, 1984, p. 110).

Les caractéristiques prosodiques du *mamanais* se font en présence du nourrisson, dont la réponse est fondamentale pour sa production : « l'éventail complet des modifications prosodiques dans le discours maternel n'a été provoqué qu'en présence de l'enfant, ce qui suggère que le *feedback* de l'enfant est important pour susciter et modeler le *mamanais* »²⁶ (Fernald & Simon, 1984, p. 110). Mais quelques-unes de ces

²⁴ La tétine en question est dite 'non nutritive' car elle ne sert pas à l'alimentation. Sa fonction est celle d'enregistrer l'intensité des succions.

²⁵ Traduction de l'auteur. Dans l'original, on lit : “It was found in this study that mothers radically modified the normal tonal and temporal patterns of their speech when addressing their newborns”.

²⁶ Traduction de l'auteur. Dans l'original, on lit : “the full range of prosodic modifications in mothers' speech

caractéristiques, on les trouvera également lors d'une conversation entre adultes où se présentent un étonnement et un grand plaisir au même temps (d'après les recherches sur le *mamanais*). Ce qui mène Laznik à déclarer que « stupéfaction et plaisir conjugués produisent ce genre de pic prosodique » (2000a, p.115).

Laznik (2000a) compare ensuite les émotions présentes dans le *mamanais* et celles décrites par Freud dans le mot d'esprit. Et elle indique : stupéfaction et plaisir, l'on les retrouve dans les deux situations. La tierce personne qui reconnaît un mot d'esprit est prise d'abord par un étonnement face au caractère énigmatique du mot prononcé. Mais, « loin de la rejeter comme n'appartenant pas au code, se laisse, après un temps de stupéfaction, porter par l'illumination et y reconnaît un mot d'esprit » (Laznik, 2000a, p.116). Dans ce deuxième moment, elle est prise par le rire, la joie, le plaisir, la jouissance.

L'auteur en déduit alors que cette jouissance se laisse transparaître dans le *mamanais*. Ainsi, cette prosodie permettrait au nourrisson de « repérer sa présence comme étant l'objet cause d'une jouissance de cet Autre Primordial » (Laznik, 2000a, p.116). Les sourires sociaux des jeunes enfants sont d'ailleurs plus susceptibles de se produire lorsqu'ils sont objet (destinataires) de la prosodie maternelle (Wolff, 1963 *apud* Fernald, 1984) – ce qui indique le plaisir qu'ils semblent éprouver dans cette situation.

La lecture psychanalytique des recherches de DeCasper et Fifer (1980) et de Fernald (1984) que Laznik (2000a) va proposer est la suivante : « dès la naissance, et avant toute expérience de satisfaction alimentaire, le nourrisson a une appétence extraordinaire pour la *jouissance* que la vue de sa présence déclenche chez l'Autre maternel. » (p.116).

Les recherches sur les préférences du nourrisson se servent surtout des succions, du regard et du mouvement de la tête de celui-là comme réponse. Ce sont des comportements innés et volontaires du nourrisson, et faciles à être observés par l'expérimentateur, explique Stern (1985). Dans la recherche de DeCasper et Fifer (1980), nous avons vu que l'intérêt du nourrisson pour la voix maternelle est mesuré par la succion. Dans celle menée par Fernald (1985), le nourrisson tourne sa tête (à droite ou à gauche) vers la voix maternelle. Il cherche avec le regard celle qui émet le *mamanais*²⁷.

was evoked only in the presence of the infant, suggesting that feedback from the baby is important in eliciting and shaping "motherese.""

²⁷ Le *mamanais* dans l'expérience est enregistré préalablement en présence du nourrisson, et ensuite présenté par un magnétophone qui se trouve à droite ou à gauche du nourrisson. Celui-ci se trouve allongé sur le dos de façon à ce qu'il ait un contrôle suffisant pour tourner sa tête dans la direction qu'il veut.

Ces expériences nous permettent d'articuler avec les pulsions orale, invocante et scopique (qui se trouvent entrelacées) :

[...] de même qu'il [le nourrisson] répondait par une grande avidité orale à cette prosodie maternelle, il ne pourra pas s'empêcher de nouer avec elle un circuit pulsionnel scopique. Le visage qui correspond à cette voix particulière sera activement recherché par lui. Et il cherchera, de surcroît, à se faire objet du regard de la mère, où il lira non pas son état de détresse de nourrisson mais l'investissement dont il est l'objet idéalisé (Laznik, 2000b, p.77).

Se faire objet du regard et du plaisir de l'Autre, nous voici dans le troisième temps du circuit pulsionnel, celui qui caractérise son bouclage. Ce sera d'abord autour de la voix et du regard que la pulsion fait le tour, et c'est à travers ce tour qu'on atteint la dimension de l'Autre et que le sujet de la pulsion peut apparaître. Le nouveau-né se fait source de la jouissance entendue dans la voix maternelle (et en jouit) de la même manière qu'il provoque l'autre dans l'imitation. Il y a dans les deux cas, une appétence pour être source du plaisir de l'Autre.

En plaçant la voix comme premier objet de la pulsion orale (et non plus le sein), il est possible de dissocier la pulsion sexuelle de la pulsion d'autoconservation. Et cela, sans retomber dans une conception anobjectale de la sexualité infantile : la pulsion n'est pas pour autant auto-engendrée, indépendante de la relation à l'Autre.

En prenant la voix comme premier objet de la pulsion, pourrait-on comprendre la motivation intersubjective trevarthienne²⁸ comme une pulsion sexuelle partielle ? C'est-à-dire, comme une force qui pousse le sujet vers l'autre et qui, à travers son bouclage, fait apparaître le sujet au même moment qu'elle permet d'atteindre la dimension de l'Autre ?

Ajoutons à côté de la voix, le regard comme premier objet de la pulsion, une autre « forme de l'objet petit *a* » (Lacan, 1963). Gardons à l'esprit que ce que le nouveau-

²⁸ Bien qu'on ne puisse pas affirmer que la pulsion intersubjective à que Trevarthen songeait était de l'ordre du pulsionnel, on voudrait proposer cette articulation.

né cherche non seulement la voix, mais aussi le regard de l'autre (et dans le mouvement circulaire de la pulsion, il cherchera à « se faire voir » et à se faire « entendre » par l'autre).

1.3. L'accès à l'intersubjectivité

Les travaux des psycholinguistiques ci-mentionnés nous indiquent aussi que ces moments circulaire de la pulsion, on les retrouve dès très tôt – avant même la première tétée de lait. Lors des premières heures de vie, donc. Cela coïncide avec les observations sur lesquelles Trevarthen s'appuie pour postuler l'existence d'une pulsion intersubjective innée.

1.3.1. L'intersubjectivité innée

D'après Trevarthen (2003), dès la naissance, l'être humain a une volonté ou une motivation intersubjective. Le nouveau-né serait organisé d'emblée en tant que sujet psychologique qui cherche activement à rentrer en relation avec un autre sujet. Il s'agit d'une action volontaire à la communication avec autrui. Selon l'auteur, l'intérêt du nourrisson à la voix humaine (dont nous avons parlé ci-dessus) en constitue une évidence.

Trevarthen définit la relation entre deux sujets comme un jeu où l'un règle ou modifie son comportement en fonction du comportement de l'autre. La capacité humaine d'ajuster ou d'adapter « son contrôle subjectif à la subjectivité des autres » (2003, p.315) est ce que Trevarthen appelle l'intersubjectivité. Cette capacité serait, selon lui, innée.

D'après l'auteur, toute interaction intersubjective est caractérisée par un partage de contrôle : « deux personnes peuvent partager le contrôle, chacune peut prévoir ce que l'autre sait et fera » (2003, p.314). Dans l'interaction interpersonnelle, chaque personne régule son action en fonction d'une anticipation de l'action de l'autre. L'un peut anticiper un

comportement ou un état psychologique de l'autre et s'y adapter.

Pour cela, le sujet doit être quelque peu capable de prédire ou d'anticiper le comportement de l'autre. Dans ce sens, la relation avec un autre sujet suppose un minimum de différenciation entre soi et l'autre.

Ce minimum de différenciation de soi, Trevarthen (2003) en parle en termes des « rudiments d'une conscience individuelle ». Pour lui, cela serait inné (2003, p.315), nécessaire à, et en fonction de l'action volontaire de communication interpersonnelle. C'est cela qu'il appelle la subjectivité, qui est, selon l'auteur, également innée.

Cette théorie d'une intersubjectivité innée fut proposée il y a maintenant plus de 30 ans à partir des observations détaillées des comportements des nouveaux nés âgés de quelques semaines en interactions face à face avec leur mère, à travers des protoconversations (Bateson, 1979) et des jeux. La constatation d'une différence qualitative dans l'interaction des bébés d'un mois avec un objet physique et avec des personnes a également contribué à la conception de cette théorie (Trevarthen, 1998).

Pour la soutenir, Trevarthen s'appuie, entre autres, sur deux tests dits « de perturbation » réalisés avec des nourrissons : le « still face » (Tronick *et al.*, 1978; Trevarthen *et al.*, 1981) et la « double liaison vidéo » (Nadel, Carchon *et al.*, 1999).

Le premier (en français, le test du visage immobile) part d'une dyade mère-nourrisson en situation d'interaction (à travers des protoconversations). La mère doit cesser ses mouvements et se limiter à regarder son enfant au signal de l'examineur, sans exprimer aucune réaction.

Le plus souvent, le bébé lance une succession d'appels à la communication par des sourires, des vocalisations et des gestes, puis progressivement, il se met à la fixer de plus en plus nettement, d'un regard grave. Enfin, il émet des signes d'évitement du contact visuel et de détresse. (Trevarthen et Aitken, 2003, p.329)

Le deuxième consiste à établir cette interaction par des écrans vidéo, en direct, de façon à ce que le bébé et sa mère se voient et s'entendent. Une fois qu'une

communication jugée satisfaisante par l'examineur est obtenue, elle est coupée et rejouée pendant une minute sur le même écran, face au bébé. La projection n'est donc plus ajustée à ce que le bébé exprime dans le moment. L'auteur décrit ce qui se passe lorsque la projection de la mère sur l'écran est décalée :

Les bébés montrent une interaction occasionnelle fortuite avec le comportement enregistré de la mère, expriment de la confusion quand elle ne répond pas en temps voulu ni de façon appropriée, puis montrent une détresse prolongée et un évitement, tout comme au cours de l'expérience de 'still face'. (Trevarthen et Aitken, 2003, p.330).

Ces tests indiquent qu'un nourrisson de 2 mois est conscient du comportement de sa mère : il réagit activement et volontairement à des sentiments exprimés par la voix et les mouvements corporels de celle-ci. Sa réaction n'est pas déclenchée par un acte réflexe.

Les analyses se fondent sur les comportements du nourrisson indicateurs ou signifiés comme caractéristiques de l'intersubjectivité : la façon de regarder, les modes d'expression du visage, la manière dont il bouge son corps, sa tête, ses mains et les sons émis en réponse à un contact, tantôt pour le rejeter tantôt pour l'accueillir. Trevarthen fait remarquer que ces manifestations sont d'ailleurs des comportements également présents dans l'intersubjectivité adulte plus complexe.

Les recherches sur l'imitation supportent également l'existence de motivations intersubjectives innées chez le nourrisson. Nagy (Nagy et al., 1994) a démontré que des bébés entre 3,5 to 40 heures de vie ont une intention d'imitation à partir d'une expérience assez simple : dans un premier temps, elle mouvemente son doigt (le lève et le baisse) face au nourrisson et obtient de sa part une imitation. La capacité d'imitation néonatale avait été déjà démontrée par Meltzoff et Moore (1977), par un test de protrusion de la langue réalisée par un sujet adulte.

Mais l'expérience de Nagy (1994) ne se restreint pas à la capacité imitative du nouveau-né. Dans un deuxième temps de son expérience, elle arrête d'exécuter le geste devant le nourrisson et se limite à le regarder. Après deux minutes de cette situation en face à face, c'est le nourrisson qui exécute le même geste (auparavant sa réponse imitative) en guise de provocation, une façon d'inviter l'autre à continuer l'interaction. Dans le cadre de

la provocation, le nourrisson attend une réponse de la part de l'autre, ce qui a été constaté par la mesure de son rythme cardiaque (l'attention destinée au résultat de sa provocation ralentit sa pulsation cardiaque).

L'imitation réalisée par les nouveaux-nés n'est pas uniquement une reproduction ou une répétition des mouvements d'autrui, elle a des fonctions interpersonnelles au-delà de l'acquisition de compétences motrices et expressives (Uzgiris, 1981, 1984, 1991; Kugiumutzakis, 1993, 1998, 1999). Même pour les nouveaux-nés, cela correspond à une influence réciproque d'états pulsionnels émotionnellement chargés, au cours desquels certains mouvements expressifs explicites sont identifiés puis répétés, tout ceci pour assurer la non-interruption d'une communication déjà engagée. Les réponses d'imitations surviennent au cours de l'interaction, comme des 'affirmations', des 'acceptations' ou commentaires sur les manifestations exagérées d'autrui (Trevarthen *et al.*, 1999). Les nourrissons plus âgés imitent afin de déclarer ou de renforcer l'amitié ou l'affiliation, démontrant une grande sensibilité au plaisir et à l'appréciation de ces personnes familières (Forman et Kochanska, 2001; Trevarthen, 1986b, 1990a, 2002). Même chez les nourrissons plus jeunes, les imitations servent à qualifier une relation d'attachement (Meltzoff et Moore, 1994), peut-être par l'identification de la personne imitée comme objet aimé ou admiré. La manière avec laquelle c'est exécuté démontre la complexité naturelle et la spécificité des motivations du nouveau-né pour le contact humain et la communication. Les réactions imitatives signent la communication tout comme un serrement de mains ou un hochement de tête lors d'échanges entre adultes [...]. (Trevarthen et Aitken, 2003, p.322-324)

Dans ce sens, l'idée de l'imitation comme un comportement réflexe dépourvu de sens s'avère insatisfaisante : une telle conception ne répond pas à la capacité de la provocation du nouveau-né de quelques heures de vie. Les imitations effectuées par eux ont un caractère de communication, de l'invitation à l'échange. La provocation est un indice d'une conception subjective de l'autre. Autrement dit, sa capacité d'inciter l'autre à poursuivre l'échange dénote que l'autre doit exister pour le nourrisson dès les premières heures de vie.

A la lumière de la théorie des pulsions, quand le nourrisson provoque l'autre dans cette expérience de Nagy (Nagy et al., 1994), nous pouvons dire qu'il se fait regarder, se fait imiter. Ce qui serait en jeu, si l'on reprend ce que nous avons discuté plus haut, c'est le bouclage du troisième temps du circuit pulsionnel.

Tout cela est très précoce. Nous l'avons vu, les nourrissons de l'expérience de Nagy (Nagy et al., 1994) ont moins de 48 heures de vie. Est-ce que depuis la naissance, le nourrisson serait capable d'une rencontre de cet ordre avec l'autre ? Il se peut que les moments où la pulsion fait ce tour, ces moments de ce bouclage pulsionnel ne soient pas constants au début de la vie, mais peuvent être suscités ou au moins facilités par des situations spécifiques, comme c'est le cas de l'imitation ou de la prosodie maternelle. Dans les moments où la mère adresse la parole à son bébé, dans cette prosodie typique qui caractérise le *mamanais*, au moins dans ces moments, le nourrisson accède à l'autre, il y a l'autre pour lui : il y a une interaction. Il se peut qu'au début, ces moments soient ponctuels. Golse (2006b) va parler de moments intersubjectifs innés (des noyaux intersubjectifs). Nous allons y revenir à la fin du chapitre.

Il convient de dire que le postulat d'une intersubjectivité primaire n'écarte pas la place de l'autre dans le développement psychique de l'enfant. Bien au contraire, elle l'implique davantage dans le développement humain. Si les nourrissons ont « des besoins fondamentaux intersubjectifs » innés, « leur devenir dépend des interactions interpersonnelles réalisées » (Trevarthen & Aitken, 2003, p. 394).

Dans un deuxième article, daté de la même année, Aitken et Trevarthen (2003) explicitent la place de l'autre dans leur conception du développement psychique. Ils soutiennent que le développement est le fruit des interactions, dont la motivation est cependant innée.

Nous concevons le développement mental humain, fondamentalement, comme un processus d'interactions qui, de façon innée, sont *intersubjectives*. Pour nous, il est évident qu'un bébé est organisé en tant que sujet psychologique dès sa naissance, un sujet qui cherche à établir de façon régulée des rapports avec des processus subjectifs chez d'autres êtres humains. Par certains côtés, nous reprenons à notre compte l'argument philosophique de Wittgenstein pour affirmer le primat ontologique de la vie interpersonnelle (sociale). Nous sommes d'accord

avec l'accent mis par Vygotsky sur l'importance de l'environnement social et culturel dans le développement psychologique. Cependant, pour nous, ce processus commence au cours de vécus précoces, pré-linguistiques, de compagnonnage et de protoconversation engagés activement par l'enfant aussi bien que par son entourage adulte. (Aitken & Trevarthen, 2003, p. 476).

En outre, lorsque Trevarthen parle de l'intersubjectivité secondaire, le rôle de l'autre dans sa mise en place est évident. L'autre est inclus dans sa définition même d'intersubjectivité secondaire : une forme d'intersubjectivité coopérative qui englobe un autre-sujet et l'objet. Elle est le résultat de l'intégration des deux mobiles d'action innés chez le nourrisson (cf ci-dessus) : l'intersubjectivité et la subjectivité. L'intégration de ces deux voies donne lieu à des jeux dont l'objet est cible d'intérêt commun de la mère et du nourrisson. Ce sont les prémisses de l'attention conjointe, qui dépendent donc de l'autre pour se mettre en place.

Une autre perspective peut nous être utile pour la compréhension de la perception de l'autre par le nourrisson : l'intégration ou le « mantèlement » sensoriel.

1.3.2. L'intégration ou le « mantèlement » sensoriel

Dès 1938, Wallon parle d'un « pouvoir d'intégration » en jeu dans la perception. Les données sensorielles sont intégrées dans une structure qui dépasse la somme des parties sensorielles : cette structure est la perception.

La perception [...] suppose l'articulation des phénomènes sensibles entre eux, elle suppose des centres autour desquels ils s'ordonnent, des points singuliers qui permettent d'organiser le flux des phénomènes sensibles d'un point de vue de chose ou de propriété, de contiguïté sensible, de succession ou de propriété. Dans toute perception il y a, outre le contenu, un « vecteur » qui l'oriente et lui confère un certain sens. (Wallon, 1982, p.250)

A l'heure actuelle, l'on le sait à travers des travaux des cognitivistes, notamment ceux de Streri et al. (1996, 1997, 2000), que la reconnaissance de l'extériorité de l'objet est tributaire de l'articulation des différents flux sensoriels (d'au moins deux) :

[...] tous nos comportements et toutes nos activités quotidiennes reposent sur la participation simultanée et interactive des différents sens: en effet, la plupart des objets et événements nécessitent, pour être perçus, la mobilisation de plusieurs modalités sensorielles. (Streri, 2000, p.60).

A partir des travaux de Streri, Golse (2006c) soutient que le ressenti d'extériorité de l'objet est tributaire de son appréhension par au moins deux modalités sensorielles à la fois. Autrement dit, la perception de l'objet en tant qu'une unité cohérente et, d'après Golse, extérieur à soi-même, requiert la participation simultanée des différents sens : « Le produit de ces processus d'intégration des différentes informations sensorielles véhiculées par des voies différentes est une perception unitaire de l'objet » (Streri, 1996, p. 35). Comment se ferait cette intégration entre les différentes modalités sensorielles?

Le nourrisson a une capacité innée à appréhender des sensations, certaines caractéristiques de l'objet, de façon amodale (Streri, 1996). La perception amodale concerne une propriété physique de l'objet indépendante de la modalité sensorielle qui va l'appréhender. La forme de l'objet en est un exemple, puisqu'elle n'est pas spécifique d'une seule modalité sensorielle : elle peut être appréhendée par le toucher et par la vision. La composante amodale de la perception rend le sujet apte à cerner un trait particulier des caractéristiques sensorielles des objets (un trait indépendant de la modalité sensorielle employée), sans pour autant réagir aux objets eux-mêmes (Streri, 1997).

On peut extraire des objets et événements deux types d'information : des informations amodales et des informations spécifiques (intramodales), dont l'articulation est nécessaire pour produire l'unité perceptive de l'objet ou de l'événement.

On distingue habituellement des informations qui sont amodales – dont le traitement peut être similaire et partagé par différentes modalités, et d'autres informations spécifiques d'une modalité qui doivent être

coordonnées pour donner aux événements une cohérence (Streri, 1996, p. 36).

Si la perception amodale est innée, la capacité du nourrisson à articuler des informations différentes appréhendées par des modalités sensorielles différentes issues d'un même objet est un peu plus complexe et n'advient qu'un peu plus tard. Le nourrisson peut, néanmoins, effectuer quelques transferts intermodaux, appuyé sur cette perception amodale innée. C'est ainsi que les nourrissons d'un mois de vie sont en mesure de reconnaître visuellement un objet préalablement manipulé :

En effet, le bébé doit prélever avec sa main des informations sur la forme, la taille, le volume, la texture, le poids et la température de l'objet mais pas sur la couleur, propriété traitée spécifiquement par la vision. Une fois les objets présentés à sa vue, il doit opérer un choix. La couleur de l'objet sera découverte, mais est peu pertinente pour le choix. Par contre, les propriétés redondantes, communes aux deux modalités, comme la forme, la taille et le volume et, de manière limite la texture serviront de support à la reconnaissance. Le poids et la température, propriétés antérieurement perçues par la main, devront être écartés du choix, car non pertinents dans la situation visuelle. Ainsi, un processus de catégorisation se met en place: apparier l'objet tactile et l'objet visuel qui partagent le plus de valeurs communes, et ne pas tenir compte des spécificités modales. (Streri, 2000, p.64)

Le transfert intermodal correspond donc au lien qui s'établit entre une modalité sensorielle et l'autre, ce qui permettra au nourrisson de traduire les impressions tactiles d'un objet, par exemple, dans la modalité visuelle²⁹. Il est qualifié de transfert intermodal « quand une information reçue à travers une modalité est utilisée correctement par une autre modalité » (Hatwell, 1994, p.543).

La première expérience concernant le transfert intermodal indique que des

²⁹ Cette correspondance est la plus étudiée par de recherches cognitivistes et de la psychologie expérimentale sur la perception chez le nourrisson.

bébés d'un mois de vie étaient capables de reconnaître une caractéristique sensorielle d'une tétine (la rugosité) sur une image d'une boule projetée devant eux ensuite (Meltzoff et Borton, 1979)³⁰. A partir de valeurs communes que deux objets partagent, un appariement peut s'établir. Le transfert intermodal s'effectue d'abord sur les bases d'une perception amodale, en écartant de ce processus d'appariement des données intramodales (spécifiques de chaque modalité sensorielle).

Mais bien que l'enfant soit d'emblée apte à établir un transfert intermodal du toucher à la vision, ce transfert n'est pas réversible : le même nourrisson ne va pouvoir reconnaître par le touché un objet préalablement vu qu'à l'âge de cinq mois. Ainsi, la non-réversibilité des transferts ne permet pas de soutenir l'idée d'une unité primitive de sens basée sur la perception amodale.

De surcroît, ces expériences intermodales indiquent également que le bébé réagit à une information particulière d'un objet, et non pas à l'objet lui-même. Dans l'expérience de Meltzoff (1979), le bébé reconnaît la rugosité de l'objet, et non pas la tétine ou la boule.

Tout cela indique que des processus psychologiques plus complexes sont en jeu dans la coordination entre les différentes informations sensorielles pour la conception de l'unité de l'objet. On parle alors de perception multimodale :

Dans le transfert intermodal, une information prélevée par une seule modalité est utilisée ensuite par une autre. Un objet palpé dans l'obscurité peut être reconnu visuellement une fois la lumière revenue. Dans la perception bi- ou multimodale, deux ou plusieurs sens sont activés simultanément. Quand plusieurs modalités accèdent à des propriétés distinctes d'un même objet, une coordination entre les différentes informations est nécessaire pour préserver l'unité de l'objet. Les modalités ont alors des fonctions complémentaires et associent des signaux le plus souvent arbitraires. (Streri, 2000, p.63).

Tout de même, la capacité de perception amodale demeure le processus de base

³⁰ Lors de cette expérience, Meltzoff et Borton (1979) démontrent que les nourrissons de trois semaines identifient une tétine sucée (mais pas préalablement vu) après l'avoir mise dans la bouche. Ils font donc une transposition entre la sensation rugueuse de la tétine avec les saillies sur sa surface.

sur laquelle l'enfant va pouvoir établir des relations entre deux modalités sensorielles différentes et complémentaires (Streri, 2000). Ce n'est que par une articulation entre différentes modalités sensorielles que l'enfant arrive à organiser une unité de sens et à « considérer que l'objet que l'on manipule, que l'on voit ensuite, que l'on entend une autre fois est le même objet et non pas trois facettes différentes du même objet ou trois objets » (Lécuyer, 1994, p.186). A travers ce processus d'intégration sensorielle dans la perception multimodale, le sujet est en mesure d'intégrer les informations reçues des différentes modalités sensorielles et, ainsi, ressentir l'extériorité de l'objet.

En psychanalyse, ce processus d'intégration sensorielle peut être rapproché au processus de *mantèlement* sensoriel. Dérivé des travaux de Meltzer (1980), le mantèlement, terme proposé par Haag (1980) concerne le rassemblement des événements dissociés, isolés, discontinus, dans un réseau plus global de l'expérience. Ce rassemblement va constituer le moi – et en contrepartie, l'objet.

Haag (1980)³¹ parle du processus de mantèlement des événements sensoriels dans la formation de la première peau psychique, donc dans la constitution d'une unité que nous pensons pouvoir approcher de la notion du *soi*. Pour cela, elle propose une articulation entre la théorie d'E. Bick et celle de Bion :

Nous aimerons donc rapprocher ces conceptions de la « fonction peau » d'E. Bick et du système contenant-contenu de Bion. E. Bick souligne l'importance de l'attraction. Il semble donc bien que la première peau psychique et donc le premier « mantèlement » de la personnalité se forme de manière absolument corollaire à la toute première cohérence du self qui soit, celle de la consensualité (au sens de Bion) dans l'expérience du sein. (Haag, in Meltzer, 1980, p. III)

Haag (1980) nous montre que, pour E. Bick, « l'expérience du sein » a une fonction intégratrice, autour de laquelle les diverses modalités sensorielles vont s'organiser. La tétée est pensée comme une des conditions idéales pour le rassemblement sensoriel. Ce rassemblement va participer dans la formation du self dans ses premiers états, par la constitution d'un contenant-peau qui servira de « manteau » de cette certaine

³¹ Dans la présentation de la traduction française de l'œuvre de D. Meltzer (1980).

cohésion interne (un self).

A travers « l'expérience du sein », la mère a un rôle fondamental dans le mantèlement de la personnalité du nourrisson. C'est ainsi que G. Haag (1980) propose de comprendre la fonction de pare-excitation de la mère, qui n'est pas limitée à la réduction des tensions internes par une intervention externe (dans la source de la tension). Autrement dit, la fonction de la tétée n'est pas réduite à l'apaisement de la sensation de faim (tension interne du nourrisson), mais joue un rôle fondamental dans le rassemblement des événements dans une expérience à partir de ses soins.

De surcroît, la mère joue aussi un rôle dans l'organisation du self du bébé à travers la « rêverie maternelle ». Par le renvoi de l'image d'un bébé unifié (un corps revêtu par la pulsion)³², elle organise les premières perceptions et affects du nourrisson. Et pour se présenter comme premier objet du nourrisson (nous allons revenir sur ce point dans le prochain chapitre), elle s'offre comme support avec qui le nourrisson va pouvoir vivre répétitivement des expériences satisfaisantes. Pour E. Bick, c'est autour des répétitions de ces expériences satisfaisantes avec l'autre maternel que le self va s'organiser (Haag, la présentation de la traduction française, 1980).

Si l'on résume ces différents points de vue, on peut dire que, *grosso modo*, dans la perspective psychanalytique, c'est la mère qui occupe une place centrale dans l'intégration des sensations, soit à travers son fantasme (« la rêverie maternelle »), soit à travers son portage (les soins qu'elle apporte à son bébé – le *holding and handling* dont Winnicott parle) ; alors que dans la perspective cognitive, cette intégration est pensée plutôt en fonction d'une capacité innée du nourrisson, la perception amodale – ce qui lui permet d'accéder à une intégration sensorielle. Qu'il soit du point de vue psychanalytique ou cognitive, cette intégration serait essentielle pour la formation d'une unité de soi et de l'autre, condition à la rencontre intersubjective.

Stern, auteur qui se positionne entre ces deux perspectives (la développemental-cognitive et la psychanalytique) nous fournit une compréhension de la conception de l'objet (et du self) à partir d'une articulation de ces deux points de vue : il

³² Si l'on veut articuler le mantèlement avec la théorie des pulsions, l'expérience du sein nous permet de faire telle articulation.

attribue à la relation avec l'autre cette fonction d'intégration sensorielle sans exclure la capacité innée de perception amodale du nourrisson et, ainsi, son rôle actif dans ce processus.

1.3.3. Le rôle de l'autre dans la construction de l'accès à l'intersubjectivité ?

Stern (1985) propose que « tout au long des deux premiers mois, le nourrisson construit activement un sens d'un soi émergent » (p.58). A la naissance, les affects, les perceptions, les stimuli sensori-moteurs, les souvenirs etc., ne sont pas intégrés dans un seul système d'interprétation. L'émergence d'un sens de soi serait un processus par lequel le nourrisson va organiser ses vécus et ses expériences dans un système plus global.

Le processus de formation d'un sens de soi va ainsi de pair avec l'intégration des expériences distinctes vécues par le nourrisson dans une organisation plus globale :

[...] l'idée d'un sens de soi est habituellement réservée à une perspective, un schème ou un concept globalisants et unificateurs de soi. A l'évidence, au cours de cette période précoce [qui va de 0 à 8 semaines], les nourrissons ne sont pas capables d'une telle vue de l'ensemble. Ils ont des expériences distinctes, sans liens, qui doivent encore être intégrées dans une perspective globale. (Stern, 1985, p. 67)

Ce premier sens de soi concerne l'expérience que le nourrisson fait d'une émergence d'une organisation, ce qui lui permet de relier les différentes sensations et événements vécus par lui, notamment ceux vécus dans la relation avec l'autre. C'est un *ressenti* d'un *processus* de l'émergence d'un réseau d'organisation. Cela se passe hors la conscience et, bien évidemment, hors le langage (c'est de l'ordre d'un ressenti).

Cette première organisation, précise Stern (1985), prend le corps comme point de référence. C'est autour du corps du nourrisson (« sa cohérence, ses actions, ses états émotionnels internes et la mémoire de tout cela » (p.68) que ses expériences issues du vécu avec l'autre vont être organisées.

Le nourrisson dispose de certaines aptitudes innées qui l'aident à créer ce lien entre ses expériences distinctes (nous avons vu, par exemple, la capacité de perception amodale). Mais Stern insiste que ce n'est qu'au sein des rencontres avec l'autre que le bébé va pouvoir construire un sens de soi. Autrement dit, les interactions sociales entre le nourrisson et l'autre parental sont la base sur laquelle un sens de soi émerge, et plus tard un sens de soi noyau, pourront s'organiser.

Il est évident que pendant les deux premiers mois de vie du nourrisson, une grande partie de ces interactions sociales est au service des régulations physiologiques (des interactions qui se passent autour des questions d'alimentation et de l'endormissement, entre autres). Toutefois, cela ne veut pas dire que le nourrisson n'aurait aucune conduite sociale dès la naissance. Stern (1985) montre que le nourrisson s'intéresse aux événements extérieurs lorsqu'il est dans un état appelé *inactivité alerte* (un état où ses besoins physiologiques sont apaisés et il est plutôt calme et alerte). Le nourrisson a dès la naissance un intérêt particulier par la voix humaine (et par le visage humain), des conduites qui « témoignent de la réactivité précoce des nourrissons à leur monde social » (Stern, 1985, p. 61)

Lorsque Stern (1985) précise des moments favorables à l'interaction d'un nourrisson avec un adulte, l'auteur souligne combien le bébé suscite chez l'adulte une adaptation de ses comportements en fonction des caractéristiques innées du bébé. Le nourrisson provoque chez l'autre un changement de la tonalité de sa voix, du rythme de ses phrases³³, de la distance à laquelle il se place pour l'interaction... il suscite aussi la répétition plus exagérée d'un jeu, entre autre.

Cet ensemble de changements faciliterait l'intégration des divers stimuli par le nourrisson, et dans ce sens, aiderait dans la formation d'un sens de soi et de l'autre.

Les interactions entre le nourrisson et celui qui dispense les soins (celui que nous allons appeler mère ou autre primordial) sont, entre autre, fortement marquées par des répétitions de thèmes qui ont plus ou moins la même structure. Par exemple, le nourrissage ou l'apaisement suivent plus ou moins une même séquence. Plus tard, on trouvera la répétition dans des jeux, comme celui de la petite bête qui monte ou du coucou me-voilà.

Par la répétition de ces interactions, le nourrisson aurait « l'occasion de voir un

³³ Des altérations caractéristiques du mamanaï, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut.

comportement complexe et de repérer, si l'on peut dire, la partie qui peut être supprimée et la partie qui doit être retenue afin qu'il reste le même » (Stern, 1985, p. 102). Il a ainsi la possibilité d'identifier les traits invariants d'un comportement interpersonnel.

C'est au sein de la relation sociale que ce processus va se dérouler :

Le bébé doit déceler les multiples invariants qui déterminent l'autre à partir des stimuli provoqués par les comportements de la personne qui prend soin de lui. Cette dernière lui offre, en adaptant ses comportements à ses préférences, l'occasion optimale de percevoir les invariants du comportement qui permettent l'identification de soi et de l'autre. (Stern, 1985, p.101).

La répétition d'une activité ou d'une interaction joue ainsi un rôle déterminant dans l'identification des invariants. Ces invariants, Stern (1985) les appelle les *îlots de cohésion*. En distinguant quelque chose de commun entre deux expériences légèrement distinctes, le nourrisson pourra les grouper sous un dénominateur commun. L'identification des invariants (les îlots de cohésion) est essentielle pour l'organisation progressive de l'expérience du nourrisson.

Comme nous venons de le dire, le nourrisson a un rôle actif dans l'émergence d'une organisation et, ainsi, dans la construction du soi. Non seulement il suscite chez l'autre des interactions qui lui fournissent des « occasions optimales » pour identifier des invariants, mais il dispose également des capacités innées qui l'aident à identifier des invariants de soi et de l'autre. Ces aptitudes innées vont jouer dans l'organisation des expériences vécues, notamment celles éprouvées au sein des interactions sociales.

Plus spécifiquement, les aptitudes innées qui aident le nourrisson à identifier les îlots de cohésion à partir de l'identification et de l'abstraction des structures plus ou moins invariables et, ainsi, à organiser ses expériences sont (1) sa capacité de perception amodale et (2) sa sensibilité aux affects de vitalité.

La première, nous l'avons vu, concerne sa capacité de perception amodale, ce qui rend possible au nourrisson d'effectuer un transfert intermodal, c'est-à-dire, « traiter des informations reçues dans une modalité sensorielle donnée, et à les traduire dans une

autre modalité sensorielle » (Stern, 1985, p. 74). Nous l'avons discuté, c'est la problématique de l'unité de la perception qui est en jeu : l'intégration de différentes informations, captées par diverses modalités sensorielles, issues d'un même objet crée une unité de cet objet. Et en contrepartie, l'intégration des différentes sensations autour du corps crée une unité de soi. C'est ainsi que le bébé n'éprouve pas « le sein vu » et « le sein sucé » comme deux seins, mais, au contraire, « le sein émergerait comme une expérience déjà intégrée (d'une partie) de l'autre, à partir du lien établi instinctivement entre des sensations tactiles et visuels » (Stern, 1985, p.75). Et l'auteur, d'ajouter ensuite : « C'est aussi le cas pour le doigt ou le poing que le nourrisson voit et suce, ainsi que pour beaucoup d'autres expériences banales de soi et de l'autre » (Stern, 1985, p.75).

De même que le nourrisson discerne une qualité amodale, abstraite, de l'objet (ce qui lui fournit les bases sur lesquelles il va pouvoir relier des expériences distinctes dans un même système d'intégration), il le fait aussi dans le domaine des affects. Cette qualité abstraite, amodale des affects, Stern l'appelle des affects de vitalité : Les affects de vitalité sont donc des façons de sentir l'affect, en opposition aux affects catégoriels, qui n'advieudraient que plus tard. Par affect catégoriel, on comprend les affects « traditionnels » classés par Darwin, comme la peur, la colère, la tristesse, la joie... enfin, des émotions ponctuelles, distinctes, catégoriques, qui ne constituent pas une impression globale du monde.

Le caractère abstrait de l'affect serait ainsi une façon de le sentir, sans avoir forcément un sentiment particulier correspondant, bien qu'il puisse dériver des affects catégoriels. À travers ces catégories d'affects plus globales, différentes expériences sensorielles pourront être ressenties comme correspondantes, et ainsi, être reliées. En ce sens, les fluctuations des affects ressenties dans la rencontre avec l'autre (dans leurs similitudes et différences) sont considérées comme des sources qui vont former le réseau organisateur des expériences et, ainsi, définir un sens de soi et de l'autre : « L'expérience amodale des affects de vitalité, de même que les aptitudes aux appariements transmodaux des formes perçues, devraient favoriser les progrès du nourrisson dans l'expérience de l'autre émergent » (Stern, 1985, p. 84). Stern le dit autrement :

La perception amodale (fondée sur des qualités abstraites de l'expérience, qui inclut les affects discrets et les affects de vitalité) et les efforts constructivistes (fondés sur l'assimilation, l'accommodation,

l'association et l'identification des invariants) sont les processus par lesquels le nourrisson fait l'expérience de l'organisation. (Stern, 1985, pp. 90-91)

Bien que les caractéristiques abstraites des expériences contribuent à leur organisation, outre l'aspect perceptif, Stern insiste sur la dimension de l'affect. Il sait que « non seulement les affects rendent les perceptions pertinentes par la voie des associations, mais ils fournissent aussi le billet d'entrée des perceptions dans le psychisme. Sans l'expérience hédonique, aucune perception ne serait enregistrée » (Stern, 1985, p. 92).

Le résultat du processus de construction d'un réseau entre des expériences isolées est ce que Stern appelle le sens d'un soi noyau. C'est une « construction sociale primordiale » (Stern, 1985, p. 99), qui est l'aboutissement donc d'une intégration plus globale de l'expérience. Cette intégration se passe, tout comme dans le sens d'un soi émergent, hors la conscience. C'est un ressenti, un vécu préverbale.

L'auteur énumère quatre expériences fondamentales de soi (les « invariants de l'expérience de soi ») qui, ensemble, vont constituer le soi noyau. À savoir : un sentiment de paternité de ses propres actions – ce qu'il appelle *l'expérience d'activité propre de soi* ; le sentiment d'une unité physique – *l'expérience de la cohérence de soi* ; l'expérience de la propriété des affects subjectifs qui sont en lien avec d'autres expériences de soi – *l'expérience de l'affectivité de soi* ; et, enfin, un sentiment de continuité une existence, un « continuer à être » dans le sens winnicottien - ce qu'il appelle une *expérience à la permanence de soi*.

Le sens d'un soi noyau est donc une intégration de ces quatre différents invariants, à partir de la formation et de l'union des îlots de cohésion :

D'une façon ou de l'autre, les différents invariants de l'expérience de soi s'intègrent : le soi qui agit, le soi qui ressent, et le soi qui a des perceptions irremplaçables au sujet de son propre corps et de ses propres actions, ils finissent tous par se rassembler. De façon analogue, la mère qui joue, celle qui apaise, et celles qui sont perçues quand le nourrisson est heureux ou en détresse, finissent toutes par être séparées et classées. D'une façon ou de l'autre, des 'îlots de cohésion' se forment et s'unissent.

(Stern, 1985, p.133).

La constitution du sens de l'autre noyau va de pair avec celle du soi noyau : il « est le plus souvent l'autre face de la même pièce », nous dit Stern (1985, p.98). La formation d'un soi noyau et d'un autre noyau permet au nourrisson ressentir que lui et l'autre, cela fait bien deux, ce qui est condition à la rencontre intersubjective. Cela serait tributaire d'une formation d'un soi noyau, qui se passerait autour du deuxième mois de vie.

Ainsi, d'après ce que propose Stern (1985), le nouveau-né doit construire activement un sens de soi et de l'autre noyau pour accéder à une capacité de rencontre intersubjective. Il ne souscrit pas à une intersubjectivité innée, telle que propose Trevarthen. Selon Stern, cette capacité à une rencontre intersubjective, le nourrisson l'aurait à partir d'environ 8 semaines de vie, lors de la formation d'un sens de soi noyau – résultat d'un processus d'intégration des expériences au sein du rapport avec l'autre.

Toutefois, le nourrisson serait attentif et réagirait à son entourage social dès la naissance. Stern (1985) le met constamment en évidence, et dit d'ailleurs que c'est à *travers* la rencontre avec l'autre que les *îlots de cohésion* – ce qui permet de spécifier un soi noyau et un autre noyau – seront formés.

L'hypothèse de Stern rompt avec la psychanalyse dans la mesure où l'auteur défend que les nourrissons ne vivent jamais une période de confusion ou d'indifférenciation totale entre soi et l'autre :

Le sens de soi-émergent apparaît dès la naissance. Les nourrissons sont préprogrammés pour avoir conscience des processus d'organisation-de-soi. Ils ne vivent jamais une période d'indifférenciation totale soi/autre. Il n'y a jamais de confusion entre le soi et l'autre au début ou au cours de la première enfance. Ils sont préprogrammés pour répondre sélectivement aux événements sociaux externes et ne font jamais l'expérience d'une phase de type autistique. (Stern, 1985, p.21)

La constitution du soi et de l'autre n'est pas le résultat d'un processus de séparation, mais d'organisation (d'intégration) du soi et de l'autre :

[...] la thèse présentée ici met l'accent sur la formation très précoce d'un sens d'un soi noyau et d'un autre noyau, à la période dévolue à une indifférenciation prolongée soi/autre par les autres théories. De plus, dans notre perspective, les expériences d'être avec un autre sont considérées comme des *démarches actives d'intégration*, plutôt que comme des échecs passifs de la différenciation. (Stern, 1985, p.136)

La thèse de Stern repose donc sur une formation très précoce d'un sens d'un soi (noyau) et d'un autre (noyau), et d'un conséquent accès à l'intersubjectivité également précoce, à partir d'un sens de soi (émergent) dès la naissance, dont l'émergence coïncide avec le processus d'organisation des expériences vécues dans la rencontre avec l'autre.

1.3.4. Une autre proposition d'accès à l'intersubjectivité

Si on ne peut pas affirmer l'idée d'une intersubjectivité innée, de l'autre côté toutes ces considérations nous indiquent qu'il est de moins en moins soutenable de postuler, à l'heure actuelle, un état de fusion initiale ou un état anobjectal à la naissance.

Au lieu de soutenir une intersubjectivité innée, on peut parler d'un processus de construction, ou d'accès à l'intersubjectivité. En ce sens, on peut penser l'existence des moments où le nourrisson peut percevoir l'autre dès sa naissance³⁴, ce qui conduit Golse (2006b) à proposer « l'existence de noyaux d'intersubjectivité primaire » (p.717) chez le nourrisson. En ce sens, nous pourrions dire que tous les bébés ont une capacité innée pour la rencontre intersubjective, mais que ces moments ne sont pas pour autant constants.

Ces moments où la rencontre intersubjective est possible au nourrisson dès sa naissance, Golse (2006b) considère qu'ils existent d'ailleurs également chez des nourrissons qui vont devenir des enfants autistes. Cette idée provient des travaux d'Alvares (1997), qui suggère l'existence de parties non-autistiques chez les autistes.

³⁴ Nous avons vu que des moments comme celui de la tétée réunit des conditions optimales pour l'intégration et la perception de l'autre – et, donc, pour la rencontre intersubjective.

Cela expliquerait les moments d'accrochage que même ces nourrissons plus tard devenus autistes éprouvent avec l'autre lorsque cet autre lui parle avec cette prosodie particulière du mamanais. Cette attirance innée par la voix humaine, parlée de cette façon particulière, témoigne, nous l'avons vu, d'une disposition à l'intersubjectivité (ou d'une réactivité au contact avec l'autre), ce qu'on retrouve chez tous les bébés (tous venants et à devenir autistique).

Cela pourrait également expliquer l'évitement actif du bébé à risque autistique en relation à sa mère, ce qui semble lui être tout à fait adressé. Il n'est pas indifférent à l'objet (maternel), il l'évite, refuse le contact avec elle³⁵. Il faudrait que l'autre soit d'abord conçu afin de pouvoir être évité. L'objet doit exister pour lui, il doit avoir au moins une ébauche de reconnaissance de son existence forcément extérieure (car c'est un objet).

Dans cette perspective, l'accès à l'intersubjectivité serait donc tributaire d'une dynamique qui se joue entre des moments d'intersubjectivité (grâce à ces noyaux intersubjectifs innés) et d'autres où le nourrisson, bien que dans son état d'inactivité alerte (Stern, 1985), n'est pas dans la rencontre avec l'autre.

Par ailleurs, nous avons vu que dans l'œuvre de Freud il y a des passages où il considère que le nourrisson arrive à faire la distinction dès très tôt entre le moi et l'objet (des mondes intérieur et extérieur) et des passages où il affirme n'y avoir rien de semblable à un moi dès la naissance. Pour reprendre ses paroles :

L'opposition de moi – non-moi (extérieur), (sujet – objet), est imposée précocement³⁶ à l'être individuel, comme nous l'avons déjà mentionné, par l'expérience qu'il a de pouvoir faire taire les stimuli externes par son action musculaire, tout en étant sans défense contre les stimuli pulsionnels (Freud, 1915, p.181).

Mais nous avons vu que si dans ce texte de 1915, Freud considère que la différenciation moi-objet se fait dès très tôt, dans un article de l'année précédente il précise qu'il n'y a rien de comparable au moi dès la naissance : cette instance va devoir se

³⁵ Nous allons développer ces idées dans le chapitre 3.

³⁶ Il reste à savoir, dans ses formulations, combien précoce Freud songeait être établi cette opposition.

développer, précise-t-il.

On se demande donc si, outre contradictoires, ces deux positions de la pensée freudienne ne seraient-elles plutôt le reflet de l'existence de ces deux moments dans la vie du nourrisson. Si c'était le cas, le nourrisson vivrait des moments où il éprouverait une confusion psychique entre moi-objet, en alternance avec des moments d'intersubjectivité primaire innée (encore que fugitifs).

La proposition de Golse (2006a, 2006b) va dans cette direction. Il propose que l'accès à l'intersubjectivité serait un essai de stabiliser ces moments, de les faire plus présents dans la dynamique psychique, au détriment des moments qu'il pense être d'indifférenciation primitive :

[...] l'accès à l'intersubjectivité ne se joue pas en tout ou rien, mais qu'il se joue au contraire de manière dynamique entre des moments d'intersubjectivité primaire effectivement possibles d'emblée, mais fugitifs, et de probables moments d'indifférenciation, tout le problème du bébé et de ses interactions avec son entourage étant, précisément, de stabiliser progressivement ces tout premiers moments d'intersubjectivité en leur faisant prendre le pas, de manière plus stable et plus continue, sur les temps d'indifférenciation primitive. (Golse, 2006a, p.451)

La conquête de l'intersubjectivité se ferait ainsi par un mouvement dynamique qui se joue entre ses deux moments – d'intersubjectivité et d'indifférenciation, jusqu'à ce que ceux-là pondèrent sur ceux-ci. Nous souscrivons à ce modèle d'accès à l'intersubjectivité dans cette thèse.

Mais nous voudrions préciser que pour nous, les moments « d'indifférenciation primitive » ne seront pas des moments fusionnels avec l'autre. Nous proposons de les comprendre plutôt comme des moments que Meltzer (1980) appelle l'état d'inattention (tel que nous l'avons vu dans la partie I) : des moments où les conditions ne sont pas optimales pour qu'il y ait un mantèlement ou une intégration des sensations et que l'attention du nourrisson se laisse errer.

Pour nous, la dynamique d'accès à l'intersubjectivité se jouerait entre des

moments d'intersubjectivité et des moments intrasubjectifs (autoérotiques, par exemple, lorsque le bébé suce son puce en fantasmant le sein maternel) ou bien des moments d'inattention (Meltzer, 1980)³⁷. C'est-à-dire, des moments où l'investissement du nourrisson n'est pas retourné vers l'autre.

En outre, nous allons voir, la différenciation absolue entre sujet et autre est une démarche toujours en voie de construction et difficilement aboutie. De plus, nous pensons que les premières rencontres intersubjectives du sujet se font avec un autre qui lui est séparé mais qui ne lui est pourtant pas radicalement différent. Pour nous – nous allons le voir dans le prochain chapitre – la construction de l'altérité se fait à travers la rencontre avec un autre qui serait, d'abord, « suffisamment pareil » au sujet, au sein de laquelle s'introduisent des « petits pas-pareils » (Haag, 2007). L'expression « suffisamment pareil » m'a été suggérée par G. Haag à l'occasion de la présentation du cas Mathieu (étudié dans la discussion de ce travail de recherche) dans son séminaire clinique.

Nous avançons donc que, pour nous, la dynamique d'accès à l'intersubjectivité se jouerait entre des moments de rencontre intersubjective avec un autre au début suffisamment pareil – au sein de laquelle il va peu à peu se présenter comme différent – et d'autres moments où l'enfant n'est pas dans la rencontre avec l'autre.

³⁷ Ce sont avant tout des hypothèses que nous lançons sans pour autant avoir la prétention de répondre à la question de savoir ce que l'enfant ferait lorsqu'il se trouve dans l'état « d'inactivité alerte » sans être dans la rencontre intersubjective. Nous ne voudrions pas nous retenir longtemps dans ce sujet puisque cela ne fait pas partie des propos de ce travail de recherche.

Chapitre 2 – Du suffisamment pareil à la construction de l’altérité

2.1. Les interactions mère-bébé dans le premier temps de la constitution psychique

Nous avons vu, notamment avec Stern, l’importance des premières interactions mère – nourrisson dans la possibilité d’organisation, pour ce dernier, d’un sens de soi et, en contrepartie, de l’autre. Nous proposons de revenir sur ces premières interactions afin de répondre à cette question : qu’est-ce que ces interactions mère – nourrisson peuvent nous apprendre sur le premier autre du sujet, et sur la construction de l’altérité ?

Nous allons reprendre quelques descriptions des premiers jeux mère – nourrisson par des cognitivistes. Appuyé sur les travaux de Bruner (1983), nous allons voir comment la répétition fait partie de la structure même du jeu mère-nourrisson. Ensuite, nous allons exposer quelques recherches cognitivistes qui indiquent l’imitation comme la première forme de communication entre eux. Nous allons examiner ce qui est en jeu dans les interactions qui passent par l’imitation. Finalement, nous allons parler d’une forme plus sophistiquée d’imitation, une interaction qui se fait par le biais de l’accordage affectif, concept développé par Stern (1997).

2.1.1. Répétition et rythme

Nous avons vu que le nourrisson provoque des changements dans le comportement de l’adulte lors d’une interaction. La répétition est un de ces changements : répétition des phrases, des mots, des petits jeux. Les jeux mère-nourrisson sont fortement marqués par une répétition dans leur structure.

Stern (1977) avait détecté un *tempo*, un rythme dans ces interactions : chaque comportement est écarté du suivant avec une certaine régularité, présentant un intervalle assez régulier, presque parfaite. Même si la mère fait à chaque fois un mouvement ou émet un son différent lors d'une interaction, la répétition est présente, par exemple, dans la fréquence avec laquelle elle présente à son nourrisson à nouveau un stimulus.

Cela rejoint les travaux de Trevarthen (1999, 2002) sur le rythme des interactions mère-bébé. Si Stern repère la rythmicité des échanges du regard en tant que moyen de communication entre le nourrisson et la mère, Trevarthen va mettre en relief la rythmicité de la voix.

En effet, Fernald et Simon (1984) ont caractérisé le *mamanais* par une organisation acoustique fortement marquée par un rythme :

Une autre caractéristique de l'organisation acoustique du *mamanais* qui pourrait jouer un rôle dans le développement des compétences linguistiques [du bébé] est la rythmicité temporelle exagérée qui se produit parfois, où les intervalles entre les syllabes accentuées deviennent presque métriquement réguliers sur une période de plusieurs énoncés. (Fernald & Simon, 1984, p. 112)³⁸

Pour Trevarthen (1999), les protoconversations mère-nourrisson fortement musicalisées et rythmées est très organisatrice pour l'enfant dans la mesure où elle comporte une prévisibilité dans cette répétition rythmique.

Le rythme est une structure qui se répète tout en gardant une place à la variation, à l'introduction d'une petite différence. Nous avons vu que c'est au sein de cette dynamique que le nourrisson peut repérer ce qui varie et les invariants de la relation, de soi et de l'autre (Stern, 1985). C'est aussi à partir de ces variations que le nourrisson commence à avoir une idée de patterns (comportements habituels, schéma habituel) d'interaction.

³⁸ Traduction de l'auteur. Dans l'original, on lit : "Another feature of the acoustic organization of "motherese" that might play a role in the development of speech-processing skills is the exaggerated temporal rhythmicity that sometimes occurs, where intervals between accented syllables become almost metrically regular over a span of several utterances."

Bruner (1983) va appeler cette structure répétée qui garde place à des petites variations le *format* d'interaction. L'auteur donne comme exemple du *format* d'interaction le jeu classique du « coucou me voilà ! ». Dans le cas de ce jeu, Bruner note comme étant des règles élémentaires ce qui va se répéter : le contact initial, la disparition, la réapparition et le rétablissement du contact. Dans ces règles qui composent le *format* du jeu, il est possible de varier la vocalisation, la nature de l'objet qui va faire l'écran et cacher la mère (le tissu, un coussin, sa propre main), l'organisation temporelle du jeu, etc.

La répétition permet au nourrisson de dégager le format du jeu : à partir de ces variations, le bébé va pouvoir saisir ce qui est constant dans l'interaction. Ainsi, dans ce jeu, le nourrisson sait plus ou moins ce qui va se passer après que la mère cache son visage : il s'attend à ce qu'elle réapparaisse au bout d'un moment, également plus au moins prévisible.

À partir de la répétition des interactions, et de la dialectique qui se joue entre ce qui varie et ce qui se maintient constant, le nourrisson commence à former des schémas mentaux, des représentations internes du monde :

Il semble que l'enfant ne soit pas simplement en train d'apprendre les règles fondamentales du jeu mais qu'il apprenne en même temps quelle est la marge de variation possible à l'intérieur du cadre fourni par l'ensemble de règles. C'est cette importance accordée à la variation structurée dans le respect d'un ensemble contraignant de règles qui semble jouer un rôle déterminant dans l'acquisition de la compétence et la maîtrise de la générativité. Le processus s'apparente à celui qui joue dans l'acquisition des concepts où l'enfant apprend l'invariant d'un concept par le biais des variantes en lesquelles le concept s'exprime. (Bruner, 1983, p.248-249)

À travers la répétition d'unités structurantes qui sont les formats d'interaction, une forme générale peut en être dégagée et conceptualisée.

Stern (1977) ne s'éloigne pas de tout de ce que propose Bruner. Cet auteur met également en évidence l'importance de la répétition des interactions dans la formation de

la représentation interne du monde³⁹ : « le monde interne des 'objets' – c'est-à-dire, des personnes – est fabriqué à partir des séquences répétées d'expérience interactive »⁴⁰ (Stern, 1977, p.5). Et l'auteur, d'ajouter plus loin :

Une des tendances centrales de la vie mentale de l'enfant est celle de former et de tester des hypothèses. La création des attentes (temporale et d'autres) et l'évaluation des déviations ou des écarts de ce qui est attendu forme la partie essentielle de cette tendance centrale.⁴¹ (Stern, 1977, p.102).

Bruner (1983) ajoute que le format d'interaction permet non seulement à l'enfant de dégager et de construire des schémas mentaux, ou des représentations, mais favorise la mise en place de l'interaction elle-même. La répétition permet au nourrisson d'anticiper quelque chose, mais avec un espace pour la surprise, car le stimulus présenté à nouveau n'est jamais le même (il comporte toujours une variation dans la qualité, ou dans l'intensité, etc.). (Bruner, 1983 ; Stern, 1977).

L'auteur va dire que ce qui rend possible l'accrochage de l'enfant dans le jeu avec la mère est le respect de cette-dernière aux règles élémentaires de l'activité ludique, règles construites tout au long des reprises de ce même jeu, mais en introduisant systématiquement des petites variations dans le jeu.

³⁹ Stern souligne que ces représentations se construisent bien avant que le nourrisson développe sa capacité verbale. Ces représentations ne sont ni verbales ni symboliques (Stern, 1977, p.11). Ce qui rejoint la conceptualisation piagétienne à propos d'un stade sensori-moteur, préverbal, pré-conceptuel. Mais ce que propose Stern ne peut pas être résumé au stade sensori-moteur de Piaget, car, au-delà d'une représentation sensori-motrice, Stern inclut des affects dans la construction des représentations. Pour l'auteur, il n'y a pas de représentation sans le composant affectif. Piaget en revanche ne prévoit pas la place de l'autre dans la formation des schémas intérieurs. Selon l'auteur, les schémas se forment au sein de la répétition des expériences motrices et sensorielles. Stern trace bien la différence entre schéma, qui peut être dégagé des expériences motrices, et représentation, qui inclut forcément l'autre et la dimension affective de cette rencontre : « .. il ne peut y avoir aucune représentation sans une composante affective. Le schéma, en revanche, peut être formé à partir d'expériences sensori-motrices seuls. (Traduction de l'auteur. Stern, 1977, p.130).

⁴⁰ Traduction de l'auteur. Dans l'original : « the internal world of 'objects' – that is, people – is made up of repeated sequences of interactive experience »

⁴¹ Traduction de l'auteur. Dans l'original : « One central tendency of the infant's mental life is the formation and testing of hypotheses. The creation of expectancies (temporal as well as others) and the evaluation of deviations or discrepancies from the expected form a crucial part of this central tendency. »

Dans la répétition caractéristiques du jeu mère-bébé, nous avons vu comment l'adulte suit le format du jeu et naturellement respecte le format dont l'enfant est capable d'anticiper. « [...] l'on est d'ailleurs frappé de constater à quel point la mère s'entend à maintenir l'enfant dans un état d'expectative où il n'est ni trop certain de l'aboutissement du jeu ni dérouter par un trop grand nombre de possibilités » (Bruner, 1983, p.248). On souligne dans la phrase de Bruner cette dimension d'accordage, d'ajustement, cette juste mesure de la variation, où la différence dans le « même » (la variation dans la structure) est présente, mais pas au point de casser le format d'interaction, ni au point d'être insupportable à l'enfant. Si la différence, la variation, est trop grande, l'interaction risque de se couper.

La mère normalement est sensible à la différence que son nourrisson est en mesure de supporter. Bruner se dit d'ailleurs frappé par cette sensibilité. La mère va introduire, petit à petit, au sein de la répétition du même, du pareil, des petites différences, des petits pas pareils (pour reprendre la terminologie de Haag, 2007). Cette sensibilité qu'étonne Bruner, Winnicott l'a développée en caractérisant un état de préoccupation maternelle primaire normal, comme nous allons voir par la suite.

2.1.2. Imitation

Une autre caractéristique de toute interaction mère-bébé est l'imitation. Les parents y recourent spontanément pour attirer l'attention de leurs bébés, pour être avec eux (Hubley et Trevarthen, 1979 ; Stern, 1985 ; Nadel, 1992 ; Mazet, 1991). L'imitation « a une part très importante dans le répertoire social des six premiers mois de la vie du nourrisson » (Stern, 1985, p.182).

L'imitation a une fonction de communication, c'est en fait le moyen de communication le plus primitif chez les humains. Des expériences de Melztoff et Moore (1977) sur l'imitation ont montré que des nourrissons de quelques jours de vie sont capables d'imiter l'autre lorsqu'ils se trouvent dans des situations adéquates. Par la suite,

Nagy (Nagy et al., 1994)⁴² montre que des nourrissons d'à peine 48h de vie sont non seulement capables d'imiter, mais de provoquer un adulte en interaction par le biais de l'imitation (Nagy et al., 1994).

Nadel considère que « le premier mode de communication, le plus élémentaire, le plus fruste, le plus simple à décoder aussi, en tant que tel, est l'imitation gestuelle du partenaire » (Nadel, 1992, p.79). L'auteur explique que ce que qualifie un acte de communication est le fait qu'il y ait une réponse. L'imitation consiste donc, selon l'auteur, en un acte communicatif⁴³.

Entre pairs, la communication par imitation prédomine, chez les enfants normaux, autour de l'âge de deux ans. Une étude menée par Nadel (1986) montre que les enfants qui sont encore sur un registre prédominant de la relation transitive (jusqu'à la quatrième année de vie) « privilégient les comportements sociaux imitatifs » (Nadel, 1986, p.220). Les résultats de sa recherche indiquent que la plupart des enfants entre 3,3 et 3,9 ans recourent à l'imitation comme forme de comportement social. En guise de conclusion, l'auteur remarque que l'usage de l'imitation synchrone comme fonction sociale d'échange décline au cours de la quatrième année. Les comportements imitatifs semblent être ignorés une fois dépassée la relation transitive, car ils semblent atteindre un palier supérieur du développement social, où sont acquises d'autres compétences sociales, comme la capacité de partager une activité sociale comprenant la coordination et la distribution de rôles différenciés. C'est le cas des jeux plus sophistiqués.

Cela dit, pour que l'imitation prenne la fonction de communication, Nadel (1986) précise qu'elle doit être une imitation immédiate. Les recherches menées avec des jeunes enfants tout venants ont conclu que l'imitation doit être synchronisée si elle a pour but la communication: en bas âge, « ces enfants perçoivent le contact avec autrui dans une

⁴² Discuté dans le chapitre précédent de cette thèse.

⁴³ Afin d'illustrer le rôle de communication joué par l'imitation, nous voudrions partager avec le lecteur une relation établie entre un adulte et un enfant banale de 12 mois : « lors de notre premier rencontre, il tourne ses mains comme quelqu'un qui mime la chanson « ainsi font, font, font ». Je l'imité et ce mouvement prend une autre dimension : un lien entre nous se crée par l'intermède de ce geste, qui devient quelque chose de partagé. Je parle aux adultes, il me refait le geste en me regardant, me provoquant ainsi à reprendre notre petite interaction. Je pars. A mon retour, une semaine plus tard, c'est par le biais de ce même mouvement qu'il me reçoit. Je sors ce jour-même avec lui accompagné de sa nurse. Elle s'absente pour un moment et le laisse seul dans sa poussette. Il pleure, mais elle ne revient pas le réconforter. Je me trouve à environ 20 mètres de distance de lui (je l'entends pleurer mais je vois à peine son visage), je lève ma main et recommence le mouvement. Il arrête de pleurer et répond à mon appel à l'interaction en m'imitant ».

situation d'imitation immédiate, mais ne démontrent aucune réponse sociale face à l'imitation décalée, même si celle-ci est écartée de quelques secondes de son geste modèle ». (Nadel, 1986, p.82).

Pour Piaget (1945), l'imitation est un comportement central dans le développement de l'enfant. À côté du jeu, l'imitation est le précurseur de la formation de la représentation symbolique. L'imitation est une activité essentielle au développement de l'intelligence sensori-motrice, type d'intelligence qui s'appuie « sur les perceptions et les mouvements » (Piaget, 1945, p.68).

Dans la conception de Piaget, l'imitation opère le passage d'une organisation de type perceptivo-motrice à une intelligence représentative, conceptuelle. Mais pour Piaget, l'imitation ne devient une activité symbolique que lorsqu'elle est différée. Avec l'apparition de l'imitation différée, « l'imitation se détache de l'action actuelle, et l'enfant devient capable d'imiter intérieurement une série de modèles, donnés à l'état d'images ou d'esquisses d'actes: l'imitation atteint ainsi les débuts du niveau de la représentation » (Piaget, 1945, p.63).

Autrement dit, lorsque l'enfant est capable de reproduire une action avec un écart dans le temps et par rapport à la personne qui a servi comme modèle, il faut qu'il soit déjà capable de représenter cette action. Lors de l'imitation différée, le modèle perçu auparavant, et n'étant plus présent, semble être remplacé par un modèle interne : la représentation en jeu dans l'imitation différée est l'« évocation symbolique d'une réalité absente » (Piaget, 1945, p.68).

Mais avant d'opérer le passage de l'intelligence sensori-motrice à l'intelligence conceptuelle ou représentative, d'après Piaget, l'imitation serait, en ses premiers stades, réflexe. Cependant, l'auteur ne considère pas l'imitation réflexe comme une imitation à vrai dire, mais comme une simple réaction ayant pour but le prolongement de la durée d'une activité.

Autrement dit, pour l'auteur, l'imitation initiale serait un « simple prolongement de la réaction circulaire » (Piaget, 1945, p.53). Ce terme (réaction circulaire), Piaget l'a emprunté de Baldwin pour désigner l'acte (avant l'intelligence) par lequel l'enfant éprouve une sensation agréable issue d'un mouvement au hasard et le répète

pour le plaisir de le ressentir à nouveau. La réaction circulaire s'inscrit donc dans ce stade sensori-moteur postulé par lui.

En ce sens, le premier stade de l'imitation ne serait pas plus qu'une réaction. Sans encore disposer des découvertes à propos des neurones miroirs, Piaget avait pourtant l'intuition que les premières formes d'imitation étaient une réaction, un comportement réflexe. C'est une imitation « circulaire et inconscient » (Piaget, 1945, p.76) car les modèles sont directement assimilés aux schèmes préexistants, ce qui produit une « confusion entre les mouvements extérieurs et ceux du moi » (Piaget 1945, p.76).

C'est intéressant de noter que Piaget partait lui aussi du paradigme d'un état initial de fusion (pour lui, caractérisé par une « confusion » entre les mouvements du sujet et de l'autre) allant jusqu'à la différenciation. Car sous-jacente à la formulation transcrite ci-dessus repose l'idée selon laquelle l'enfant ne serait capable d'imiter vraiment un modèle que quand il se perçoit soi-même comme étant distincte du modèle. D'après Piaget, une différenciation entre sujet et l'autre serait donc préalable à la « vraie imitation ».

Tant que la notion d'objet n'est pas constituée, l'imitation repose sur une sorte d'indifférenciation entre le modèle et le corps propre et s'accompagne d'une 'causalité par imitation' qui n'est elle-même qu'un 'procédé pour faire durer les spectacles intéressants. (Piaget, 1945, p.90).

On voit également que pour l'auteur, la vraie imitation serait celle dont l'intentionnalité du sujet se fait présente dans la reproduction du modèle, ce qui ne se vérifierait pas lors des premiers stades du développement.

Telle conception se place à l'opposé de ce que nous avons exposé auparavant à travers l'expérience de Nagy. Selon ce qu'elle propose, le nourrisson a vraisemblablement l'intention d'imiter l'autre pour être en interaction. Son comportement ne pourrait pas être justifié par un mouvement réflexe vu que l'enfant cherche activement à engager l'autre dans une interaction. Nous avons vu que lorsque l'autre arrête de se présenter comme modèle pour l'imitation, c'est l'enfant qui va reprendre l'interaction par imitation. Ainsi, si

lors du premier moment⁴⁴ de son expérience, il n'est pas sûr qu'on puisse parler d'intentionnalité, le deuxième moment nous laisse moins de doute à ce propos.

Mais nous oserons dire qu'il est possible que si Piaget n'était pas si centré dans une perspective où le rapport à l'autre n'est pas fondamental, il aurait pu envisager la fonction communicative en jeu dans l'imitation. Et voire proposer comme premier stade d'imitation non pas une imitation réflexe, mais une imitation interactive.

Telle que nous indique l'expérience de Nagy (Nagy et al., 1994) et d'autres recherches cognitives et de la psychologie du développement, l'imitation est reconnue par le nourrisson dès les premières heures de vie, et employée lors de ses interactions avec l'autre. A partir d'enregistrements des interactions mère-bébé par exemple, Stern (1985) constate un ajustement gestuel entre les deux partenaires : à une action du bébé correspond un mouvement de la mère, et ainsi les deux partenaires interagissent par le biais de l'imitation.

L'imitation est ainsi la première forme d'interaction entre les bébés et leurs parents. « L'imitation constitue le support principal des interactions, car elles retiennent l'attention du partenaire, qui y répond » (Nadel, 1992, p.95).

Il est possible que dès lors que la mère imite son bébé, elle lui devient plus attentive, ce qui permettrait une rencontre plus durable. Lorsque la mère imite son nourrisson, elle doit être plus concentrée et centrée sur lui, sur ce qu'il fait, partir de ses mouvements à lui au lieu de lui proposer quelque chose d'elle-même (et différent de ce qu'il fait) pour attirer son attention. Elle arrive à être en accordage avec lui par une réponse plus fine à ses comportements.

C'est ce qu'indique une recherche de 1977 menée par Field. A l'occasion de cette recherche sur les interactions précoces mère-nourrisson, on a demandé aux mères d'attirer l'attention des enfants, ce qu'elles faisaient (la plupart) par l'engagement des conversations (ou proto-conversations) avec eux. Elles étaient ensuite orientées à simplement imiter leurs enfants. Telle orientation a fait baisser l'activité de la mère (dans le sens aussi d'un positionnement active) pour pouvoir répondre aux mouvements du bébé. Field (1977) a constaté moins de déviation du regard dans la situation d'imitation que dans

⁴⁴ Le premier moment de l'expérience est celui où l'adulte se prête comme modèle et émet une action qui va être imitée par l'enfant.

celle où il était demandé à la mère tout simplement d'attirer l'attention de son bébé. Ces résultats peuvent indiquer qu'il est plus facile aux nourrissons de soutenir une interaction lorsqu'elle se passe par le biais de l'imitation.

Mais ces résultats indiquent aussi que lorsque la consigne était d'attirer l'attention de son enfant (et non pas de l'imiter), l'activité de la mère était au-delà des capacités de ce-dernier à le tolérer :

L'augmentation de l'activité maternelle pendant [la phase de] l'obtention d'attention représente vraisemblablement une surcharge d'information pour le nourrisson. Cela aurait pu dépasser les capacités de l'enfant de traiter des informations, ce qui lui demandait des pauses plus fréquentes pour assimiler l'information. (Field, 1977, p.767)⁴⁵.

Toutefois, pour Field (1977), c'est surtout le plaisir qui est en jeu dans l'imitation ce qui fait perdurer ce type d'interaction :

Curieusement, aucun de ces chercheurs [qui se sont penchés avant Field sur l'interaction précoce par l'imitation] n'a suggéré que les nourrissons aiment tout simplement être imités. La situation imitation de cette étude a été caractérisée par des comportements joyeux de sourires et de rires où l'un et l'autre se répondaient comme dans un jeu, dans lequel les mêmes comportements du nourrisson et les imitations du côté des mères ont été répétés plusieurs fois de suite. (Field, 1977, p.769)⁴⁶

Field (1977) observe ainsi que le bébé prend du plaisir à être imité par sa mère. Leur interaction devient rapidement un jeu, où le comportement de l'enfant et l'imitation de

⁴⁵ Traduction de l'auteur. Dans l'original : « The increase in maternal activity during attention getting certainly appeared to be an information overload for the infant. This might have been overtaxing the infant's information processing abilities, necessitating his more frequent pauses to assimilate the information. ».

⁴⁶ Traduction de l'auteur. Dans l'original : « Curiously, none of these investigators has suggested that infants just enjoy being imitated. The imitation situation of this study was characterized by gleeful smiling and laughing behaviors of a secondary-circular response or gamelike nature in which the same infant behaviors and the mothers' imitations of them were repeated several times in succession ».

la mère sont répétés à plusieurs reprises, tel que la répétition qu'on retrouve normalement dans les jeux de tout enfant.

D'ailleurs, nous pouvons reprendre l'affect en jeu dans le mouvement pulsionnel pour proposer un lien entre le circuit pulsionnel dans ses trois temps et le plaisir de se faire imiter (et donc, de se faire regarder) que le nourrisson peut éprouver dans l'interaction imitative avec sa mère.

Cette dimension de plaisir en jeu dans l'imitation est également soulignée par Kugiumutzakis (1999). D'après l'auteur, lors de l'interaction par imitation, le nourrisson peut expérimenter deux sentiments: l'intérêt et le plaisir. Ces deux sentiments motiveraient le comportement imitatif. Mais pour l'auteur, il serait la reconnaissance de l'autre en tant que partenaire d'une interaction le déclencheur du plaisir : « la reconnaissance de l'autre en tant que partenaire des jeux intersubjectifs peut évoquer le plaisir d'être ensemble » (Kugiumutzakis, 1999, p.51)⁴⁷.

Stern (1977) parle lui aussi d'un plaisir « d'être avec » l'autre, un plaisir propre à la rencontre intersubjective :

Le but immédiat d'une interaction en face-à-face est de s'amuser, de provoquer l'intérêt et la joie et d'être l'un avec l'autre. Au cours de ces périodes de jeu purement social entre la mère et le nourrisson, il n'y a pas de tâches à accomplir, ni de nourrissage, ni de couche à changer ou de bain à donner dans l'agenda immédiat. Il n'y a même rien qui doit être enseigné. En fait, si la tâche est d'apprendre quelque chose au nourrisson, il ne sera pas capable d'apprendre ce que l'expérience de jeu pourrait lui apporter. Nous sommes face à un événement humain, mené exclusivement par des conduites interpersonnelles, sans aucune autre finalité à l'esprit que celle *d'être avec* et d'avoir du *plaisir* avec quelqu'un d'autre (Stern, 1977, p.91) (Souligné par l'auteur).⁴⁸

⁴⁷ Traduction de l'auteur. Dans l'original : « the recognition of the other as a partner for intersubjective games may evoke the pleasure of being together ».

⁴⁸ Traduction de l'auteur. Dans l'original : "The immediate goal of a face-to-face interaction is to have fun, to interest and delight and be with one another. During these stretches of purely social play between mother and infant, there are no tasks to be accomplished, no feeding or changing or bathing on the immediate agenda. There is nothing even that has to be taught. In fact, if the task is to teach the infant something, he won't be able to learn what the play experience might hold for him. We are dealing with a human happening, conduct solely with interpersonal 'moves', with no other end in mind than to be with and to enjoy someone else".

À l'occasion d'une recherche, Stern et al. (1977) ont demandé aux mères la raison par laquelle elles jouaient avec leurs enfants. Leur réponse girait autour de « Je ne sais pas très bien, on s'amuse normalement »⁴⁹ (Stern, 1977, p.92). L'auteur assume que le plaisir est le mobile du jeu, ce qui demeure en tant que sensation, qu'expérience subjective. C'est le plaisir qui mobilise la mère à mettre en scène des comportements qui vont attirer l'attention du bébé. Il précise que les mêmes comportements, sans le composant « plaisir », n'ont pas le même succès. Autrement dit, si la mère fait simplement semblant d'avoir du plaisir, le moment d'interaction va être plus restreint que d'habitude, voire même ne pas avoir lieu.

En ce qui concerne la question d'un plaisir de la rencontre particulièrement par le biais imitatif, Stern (1985) souligne que dans la mesure où l'imitation crée des expériences de partage entre les partenaires, cette situation comporte elle-aussi une dimension de plaisir.

Les propositions de Stern (1985) semblent aller dans le même sens que celles de Roussillon (2004a). Ce-dernier repère également la dimension de plaisir en jeu dans l'interaction par imitation. Roussillon parle d'un « plaisir du partage de la sensation et de l'affect dans la rencontre » (2004a, p.54). Il y aurait ainsi un plaisir spécifique de la rencontre, ce qui peut être créé par l'imitation dans la mesure où se mettre en échopraxie ou écholalie de la production de l'enfant permettrait de partager une expérience à deux :

Entre mère et bébé, le vecteur de la rencontre, celui qui conditionne le plaisir de la relation et peut-être même la composition psychique du plaisir lui-même [...] est le processus par lequel l'un et l'autre des deux partenaires se constitue comme miroir et donc comme double de l'autre. (Roussillon, 2004a, p.46).

Pour l'auteur, l'affect de plaisir ne pourra être éprouvé comme tel que s'il est partagé, s'il est réciproque. Ce plaisir du partage éprouvé dans la rencontre, l'auteur le localise d'ailleurs comme étant l'un des brins qui vont composer l'expérience de

⁴⁹ Traduction de l'auteur. Dans l'original : « I don't know, we usually have fun »

satisfaction primaire chez l'enfant (à côté du plaisir d'autoconservation et celui des zones érogènes). Autrement dit, c'est le plaisir partagé avec l'autre (la mère) ce qui va composer les différents types de plaisir vécus par l'enfant, sans quoi ils ne pourront pas être éprouvés comme tels.

Stern (1985) considère que l'imitation maternelle (des mimiques et des gestes du bébé, par exemple, ou la reproduction des comportements manifestes de ce-dernier), permettrait au nourrisson de repérer que sa mère (l'autre) *a compris* ce qu'il a fait. Toutefois, pour l'auteur, ce type d'interaction par imitation ne permettrait pas au nourrisson d'avoir un échange intersubjectif autour de l'affect. Autrement dit, bien que le bébé ait compris que l'autre a compris son action, ou que l'autre partage son expérience, il ne pourra pas pour autant savoir que lui et l'autre ressentent des choses très proches. Le partage de l'affect est en jeu dans un type d'interaction, plus sophistiqué que l'imitation, ce que Stern appelle une expérience d'accordage affectif.

2.1.3. L'accordage affectif, imitation transmodale

D'après Stern (1985), pour établir l'accordage affectif, l'interaction doit aller au-delà de l'imitation. Pour que l'enfant soit capable de comprendre le rapport entre sa propre expérience émotionnelle et la réaction maternelle, d'autres processus sont nécessaires à part l'imitation : la mère (ou un autre partenaire) doit être capable d'abord de lire l'état émotionnel du bébé. Ensuite, il faut qu'elle présente au bébé un comportement qui corresponde sous certains aspects à de celui du bébé, mais qui ne soit pas une simple imitation. L'accordage dépasse l'imitation simple car il ajoute « une nouvelle dimension à son comportement de quasi-imitation, une dimension qui apparaît en relation avec le nouveau statut du nourrisson comme partenaire possible de l'intersubjectivité » (Stern, 1985, p.183)

Stern nous dit que cela se passe autour du neuvième mois, et que l'introduction de cette nouvelle dimension à ce moment de la vie du nourrisson semble venir d'une intuition de la part de la mère.

Cette nouvelle dimension à laquelle Stern fait référence est une dimension transmodale. Par transmodalité, l'auteur comprend que «le canal, ou la modalité d'expression, utilisé par la mère pour traduire le comportement du nourrisson est différent du canal, ou de la modalité, utilisée par le nourrisson » (Stern, 1985, p.185). Par exemple, la mère peut traduire une excitation motrice du bébé par l'intonation ou le rythme de sa voix. De cette façon, l'accordage affectif⁵⁰ présente au nourrisson un certain aspect de son comportement qui reflète son état émotionnel, et non seulement son acte moteur.

Pour l'auteur, l'imitation directe et fidèle à la gestuelle ne permettrait pas aux partenaires de faire référence à un état interne et d'avoir le sentiment de partage d'une expérience affective. L'imitation ne reflèterait que les formes extérieures du comportement.

En revanche, l'accordage affectif, par sa qualité transmodale, offrirait au nourrisson une expérience où son partenaire va exécuter des « comportements qui expriment la propriété émotionnelle d'un état affectif partagé sans imiter le comportement expressif exact de l'état interne » (Stern, 1985, p.185). Dans ce sens, l'accordage affectif est une interaction plus sophistiquée que le premier type d'interaction par les voies de l'imitation.

En fait, nous pouvons dire que l'imitation et l'accordage affectif sont, finalement, deux moyens d'interaction qui témoignent de la synchronie interactionnelle existante dès les premiers moments de la vie du nourrisson (Zazzo, 1960 ; Meltzoff, 1977). Stern (1985) localise l'accordage affectif plus tard dans le développement de l'enfant, autour du neuvième mois. Le caractère transmodal de l'accordage affectif indique que ce type de synchronie laisse plus de place à la différence que dans ce cas de l'imitation. Cela nous laisse donc supposer qu'au début, lors des interactions par imitation, la différence est moins accentuée que quelques mois plus tard.

Mais cela ne veut pas pour autant dire que l'interaction par imitation ne laisse

⁵⁰ Stern considère que l'accordage affectif peut être mieux compris à travers des exemples. Bien qu'il soit difficile d'en trouver des exemples purs (puisque le phénomène fait souvent partie d'autres comportements interactifs), Stern en donne cinq. Nous voudrions en transcrire un, celui qui est pour nous le plus éclairissant : « Un garçon de huit mois et demi tend la main vers un jouet à peine hors d'atteinte. Silencieusement, il s'étend vers lui, se courbant et étendant complètement les bras et les doigts. Encore trop loin du jouet, il tend son corps pour gagner les deux-trois centimètres nécessaires pour l'atteindre. A ce moment-là, sa mère dit 'oooooooooh ... hissssssssse !' avec un effort vocal qui va crescendo, l'expiration de l'air poussé par un torse tendu. Les efforts vocaux et respiratoires maternels qui s'accélèrent coïncident avec l'effort physique du nourrisson qui va s'accéléralant » (Stern, 1985, p. 183).

aucune place à la différence. Dans ce premier type d'interaction, bien que l'ajustement des mimiques, des gestes et des postures soit réciproque, l'imitation n'est pas symétrique, car les moyens engagés par un partenaire et l'autre ne sont pas similaires. L'imitation n'est pas, donc, fidèle au modèle. Il ne s'agit pas d'un miroir exact. Nous pouvons formuler que l'imitation n'est pas exactement pareille, mais est suffisamment pareille au modèle.

Roussillon fait remarquer qu'il existe déjà un transfert sensoriel de type transmodal dans l'imitation. Pour mettre en évidence ce caractère transmodal de l'imitation « au mode près » qui existe avant l'accordage affectif, Roussillon propose d'appeler ce type d'interaction par imitation sensori-motrice le partage « esthétique ».

Ce premier niveau de partage entre la mère et le bébé, qui s'observe dans leur ajustement corporel réciproque, est une relation « en écho », qui renvoie aux capacités d'imitation innées du nourrisson.

Dès les premières heures de sa vie (Decety, 2002), le bébé est capable de reproduire les mimiques vues sur le visage de l'autre, de sa mère, très tôt investi, identifié et discriminé. Un dialogue mimétique peut commencer à se mettre en place, bébé et mère peuvent se 'répondre' en écho, et ainsi commencer à explorer 'de l'intérieur' les mouvements de l'autre. Une certaine 'connaissance' des états esthésiques et affectifs de l'autre semble donc pouvoir se développer. L'hypothèse clinique étant ici que, grâce à l'imitation corporelle, une première forme d'empathie des sensations et états de l'autre est rendu possible. (Roussillon, 2007, p.77-78).

La première forme d'interaction, nous montre Roussillon, serait ainsi une relation en écho avec le répertoire moteur de l'enfant. C'est à partir de cette relation écho ainsi établie entre la mère et le nourrisson que ce-dernier peut avoir l'expérience d'un partage « des sensations et états affectifs premiers, qui préfigurent les futurs états émotionnels du bébé » (Roussillon, 2004a, p.52). Les émotions vont se composer à partir des sensations premières de ces états affectifs premiers. Et le partage est la condition pour que cela se construise, pour que les affects soient éprouvés en tant que tels et pour que soient construites des représentations psychiques des affects.

Ainsi, contrairement à Stern, Roussillon soutient l'hypothèse que le « 'partage esthétique' premier concerne non seulement les premiers formes d'affects, mais aussi les premiers processus psychiques de transformation et de traitement des états internes » (Roussillon, 2007, p.81). C'est de cette façon, à partir des vécus de partage avec l'autre (dans une relation en écho), que l'enfant pourra effectuer le travail de symbolisation primaire⁵¹.

Jacquet (2010) reprend les travaux de Roussillon et considère lui aussi l'imitation comme un phénomène organisateur du processus associatif qui se met en place dans le processus de symbolisation primaire :

La mise en œuvre de la symbolisation primaire, en tant qu'elle a pris forme dans l'intersubjectivité, s'exprime et se soutient, de façon privilégiée, dans le processus associatif groupal, à partir des activités d'imitation. Celles-ci constituent en réalité un cas particulier du 'travail du double' et de la répétition, tous deux au fondement de la formation des représentations et du trajet de la symbolisation, probablement même dès les premières transformations de la trace. (Jaquet, 2010, p.458-459).

On voit dans la citation ci-dessus que Jacquet fait référence à un « travail du double ». Le « double » est la façon dont Roussillon propose d'appeler cet autre qui se prête au nourrisson dans le type de relation « en écho », d'où l'auteur développe sa notion d' « homosexualité primaire en double » (ce qui serait au centre de la question de la dépendance primitive) :

Chaque terme de ce concept mérite d'être commenté [...]. Mais, pour commencer à en introduire la notion, il suffit pour l'instant de souligner qu'il signifie globalement que les premières formes de satisfaction et d'organisation du lien premier, que le « fond » de l'expérience de satisfaction, suppose la construction et la rencontre d'un objet « double » de soi. (Roussillon, 2004a, p. 39)

⁵¹ Nous allons y revenir.

L'auteur précise ensuite ce double dont il parle :

Un double est un autre, c'est un autre sujet, si le double n'est pas un autre, il ne peut être un double, la référence au double exclut la confusion psychique ; il ne s'agit pas ici d'une forme d'indifférenciation ni une forme de « fusion ». Mais le double est un semblable, il se rend, est rendu, semblable dans la rencontre et les conditions de celle-ci. Pour qu'existe une certaine qualité du plaisir « homosexuel en double » l'autre doit être rencontré comme un semblable, en ce qu'il est semblable, mais aussi en ce qu'il se « veut » semblable, en ce qu'il se « fait » semblable à soi, en ce qu'il accepte de devenir semblable, qu'il accepte de partager les mêmes états d'âme. (Roussillon, 2004a, p. 39)

Roussillon propose ainsi que la relation des premiers temps de la constitution psychique (ce qui en jeu dans la symbolisation primaire) se fait avec un autre qui se prête comme miroir du sujet, qui lui renvoie ce dont il est capable de concevoir, une chose dans laquelle il se reconnaît : l'autre de cette première rencontre intersubjective serait un double, un autre qui se rend effectivement semblable (dans le sens de ressemblance) dans la rencontre, mais qui c'est tout de même un autre.

L'idée de ce double, de cet autre « en miroir » aux premiers temps de la vie psychique semble être corroborée par les descriptions des premiers jeux mère – nourrisson qui ont été exposées plus haut. Il a été possible de constater combien ces premières interactions sont imprégnées par le même, le pareil, par la répétition, par une ressemblance avec le sujet (ses mimiques dans le cas de l'imitation) et avec ce qu'il peut concevoir (ses représentations internes)⁵². Nous avons vu d'ailleurs comment des petites différences vont être introduites ou dégagées au sein de ces interactions. Nous avons également parlé de la capacité de la mère à se mettre en accord, en synchronie avec son bébé. Cette inclination à la synchronie⁵³, qui est d'ailleurs réciproque, serait peut-être ce qui inviterait la mère à se

⁵² Dans le jeu, c'est ce qu'il peut anticiper à travers les formats d'interaction.

⁵³ Feldman (2006) suggère que la dyade mère – bébé serait préparée à la synchronie avant l'accouchement, dès le dernier trimestre de grossesse. Des changements hormonaux chez la mère préparent le déclenchement du comportement maternel de synchronie (l'état que Winnicott appelle la préoccupation maternelle primaire). « Au même temps, des systèmes oscillateurs tels que l'horloge biologique et le stimulateur cardiaque parviennent à maturité chez le fœtus et préparent le terrain pour des interactions coordonnées dès la naissance. Une synchronie prénatale s'organise entre la mère et son fœtus, synchronie physiologique,

présenter comme « miroir » du nourrisson.

A côté de ce que nous avons pu repérer des premiers interactions mère – bébé décrites par des psychologues, l'idée d'une « homosexualité primaire en double » proposée par Roussillon nous a été précieuse pour le développement de ce que nous pensons être le premier autre du sujet et de notre hypothèse sur la construction de l'altérité.

Nous avançons que bien que nous ne partagions pas la proposition de Roussillon de désigner cet autre par « le double » (nous allons voir par la suite pourquoi), nous pensons que le premier type de relation sujet – autre est une relation en « écho » (telle que propose Roussillon), établie avec un autre qui se présente comme suffisamment pareil au sujet.

2.2. Quelques conceptions théoriques à propos des premiers rapports avec l'autre

2.2.1. Le double

Le double duplique l'image du moi, au même temps qu'il la dépasse. Contemporain de Freud, Otto Rank (1914) se plonge dans la littérature pour travailler cette notion, d'où son remarquable essai sur ce thème. De l'univers littéraire, mais aussi cinématographique (encore dans ses premiers pas), l'auteur dégage la figure du double. Il nous montre que le double peut se présenter comme un *moi identique*, sous la forme d'ombre, de reflet ou de jumeaux ; comme un *moi antérieur*, représentant le passé ou la jeunesse du sujet concrétisé par la forme d'un portrait, par exemple ; ou, enfin, comme un *moi opposé*, détachant du moi sa partie répudiée et mortelle (incarné sous la forme du diable).

Dans l'animisme primitif, l'auteur nous indique que nous trouvons la notion du double comme une assurance contre la mort. Dans la culture de l'ancienne Egypte, l'âme

hormonale et sensorielle ». (Cassel, 2011, p.41)

était le double du défunt, d'un corps momifié. Ce double était donc immortel, et était libre pour voler, se promener, et retourner à son corps. Dans ce sens, la figure d'un double aurait une fonction de garant contre la disparition du moi.

Le motif du double, Rank note qu'il a évolué avec le temps. Ainsi, le double peut être un dédoublement du moi identique, du même que la figure du double peut être incarnée par l'image épouvantable du diable, qui permettrait un recul du moi face à sa propre partie mortelle et répudiée. Moi identique ou moi opposé, le double aurait en tous les cas une fonction défensive face à l'angoisse de la mort.

A partir des travaux de Rank sur ce thème, il est possible de voir comment le double, généralement représenté par l'image ou par l'ombre du sujet, gagne petit à petit une « vie propre », se « autrifique » (devient autre), acquiert une image ou un mouvement propre qui dépasse une reproduction exacte, qui va au-delà de l'imitation.

Dans le cas de l'œuvre célèbre d'Oscar Wilde, c'est au niveau de l'image que se passe la différenciation entre le sujet et son double : le portrait de Dorien Gray va vieillir, alors que Dorien Gray lui-même reste jeune ; il garde une similitude avec le sujet, mais la différence va peu à peu devenir évidente : la différence visuelle va représenter l'écart entre le sujet et son double.

Rank illustre aussi la différenciation entre le sujet et l'autre où cet écart est introduit par des gestes ou mouvements. Le film *l'étudiant de Prague* thématise la question du double par une reproduction exacte de l'image, alors que c'est au niveau cinesthésique que s'imprime l'écart qui constitue l'image en tant que double.

Dans sa chambre, devant une grande glace, Balduin s'exerce à des poses d'escrime. Mais bientôt abandonne ces exercices et se livre à de tristes réflexions sur sa situation. Scapinelli paraît et lui offre une fortune à condition que, par un contrat, il lui laisse emporter de sa chambre ce qui lui plaira. En riant, Balduin lui montre les murs nus, l'installation sommaire, et signe gaiment le contrat. Scapinelli fait mine de chercher dans la chambre, ne trouve rien jusqu'à ce qu'enfin il montre à Balduin son image dans la glace. Balduin, croyant d'abord à une plaisanterie, accepte volontiers, mais est horrifié quand il voit que son deuxième moi se détache de la glace et suit le vieillard dans la rue. (Rank, 1914, p.11)

Par cet exemple, nous voyons que l'image du héros reste la même (la partie semblable). Cependant, cette image est l'auteur des gestes et des mouvements propres – elle acquiert donc une vie propre !

On voit ensuite plusieurs passages qui illustrent cette vie propre du double, qu'on dirait dans une première approche, indépendant du sujet. Comme par exemple dans le passage où Balduin promet de ne pas tuer son adversaire dans un combat d'escrime – son adversaire étant le fiancé de la comtesse par qui il était tombé amoureux. Mais, sur la route où allait se passer le duel, voilà que Balduin, désespéré, retrouve son double avec l'épée ensanglantée : il était trop tard, son double avait déjà tué son rival.

Freud (1919) reprend cette œuvre cinématographique travaillée par Rank pour travailler le mécanisme de la représentation du double. L'auteur montre que ce qui donne l'impression que le double a une vie propre est le fait qu'il peut servir aussi à réaliser des fantasmes et des souhaits réprimés du moi.

Or ce n'est pas seulement ce contenu heurtant la part critique du moi qui peut être incorporé au double, mais aussi bien toutes les possibilités non réalisées de forger notre destin, auxquelles la fantaisie veut s'accrocher encore, et toutes les aspirations du moi qui n'ont pu se faire une place par suite de circonstances extérieures défavorables, de même que toutes les décisions de la volonté réprimées, qui ont créé l'illusion du libre arbitre. (Freud, 1919, p.168)

La réalisation des souhaits impossibles ou réprimés se trouve, d'après Freud, à la base du mécanisme qui fait que le double se présente comme un semblable (qui ressemble au sujet) ayant une vie propre, un libre arbitre. Le double serait un dédoublement du moi.

Le double va se constituer une instance à part du moi avec le développement de la vie psychique, nous dira Freud. Cette instance, Freud va la nommer un an plus tard avec sa deuxième topique : c'est le surmoi. Pour l'instant, il la désigne par une conscience

morale :

La représentation du double ne disparaît pas nécessairement avec ce narcissisme de primes origines, car elle peut acquérir, des stades de développement ultérieurs du moi, un nouveau contenu. Dans le moi se constitue lentement une instance particulière, qui peut s'opposer au reste du moi, qui sert à l'auto-observation et à l'autocritique, qui accomplit le travail de la censure psychique et se fait connaître à notre conscience comme « conscience morale ».
(Freud, 1919, p.168)

Ainsi, outre la fonction de réaliser des actions ou des désirs réprimés du moi, Freud indique que le double peut avoir également une fonction d'autocritique. Le double incarnerait ainsi l'instance surmoïque du sujet.

En fait, Freud localise l'origine de la représentation du double sur le terrain du narcissisme primaire. Il écrit :

[...] ces représentations sont nées sur le terrain de l'amour de soi illimité, celui du narcissisme primaire, lequel domine la vie d'âme de l'enfant comme celle du primitif, et avec le surmontement de cette phase l'indice affectant le double se modifie ; d'assurance de vie qu'il était, il devient l'annonciateur inquiétant de la mort.
(Freud, 1919, p.168)

Il propose donc que toutes les représentations en forme de double dérivent finalement d'un même champ, celui du narcissisme primaire.

Si le double trouve son origine dans le premier temps de la vie psychique qui est celui du narcissisme primaire, il nous semble pertinent de reprendre le narcissisme primaire freudien à partir du mythe de Narcisse. Nous proposons cette articulation pour deux raisons : d'abord parce qu'on le sait, Narcisse tombe amoureux justement de son double ; mais aussi parce qu'il nous semble intéressant de se laisser interroger par le fait

que Freud choisisse ce mythe pour caractériser les enjeux de ce premier temps de la vie psychique.

Reprenons donc le mythe, par la version d'Ovide.

2.2.2. Mythe de Narcisse et le double

Ovide commença ainsi sa version du mythe de Narcisse :

Tirésias, dans les villes d'Aonie [canton de ma Béotie] où s'était répandue partout sa renommée, donnait ses réponses infaillibles au peuple qui venait le consulter. La première qui fit l'épreuve de la vérité de ses oracles fut Liriope aux cheveux d'azur ; jadis Céphise l'enlaça dans son cours sinueux et, la tenant enfermée au milieu de ses ondes, il lui fit violence. Douée d'une rare beauté, elle [Liriope] conçut et mit au monde un enfant qui dès lors était digne d'être aimé des nymphes ; elle l'appela Narcisse. Elle vint demander s'il verrait sa vie se prolonger dans une vieillesse avancée ; le devin, interprète de la destinée, répondit : « S'il ne se connaît pas ». Longtemps ce mot de l'augure parut vain ; il fut justifié par l'événement, par la réalité, par le genre de mort de Narcisse et par son étrange délire. (Ovide, 1985, p.80).

En note de bas de page, on trouve quelques informations supplémentaires : on apprend que Céphise est un « cours d'eau qui prend sa source en Phocide dans le Mont Parnasse et se jette dans le Lac Copäis » (p.80). Liriope, une « rivière de Béotie » (p.80). Ainsi, de la rencontre de ces deux sources d'eau, naît Narcisse.

L'histoire de Narcisse est bien connue de tous : il tombe amoureux de sa propre image, qu'il voit reflétée dans la même matière dont il est originaire : à savoir, l'eau (on y reviendra). Et cet « étrange délire » lui coûtera la vie.

Pour l'instant, concentrons-nous sur les qualificatifs de cette image : Narcisse

ignore que l'image fugitive qu'il aime et désire n'est qu'une illusion : « sans s'en douter, il se désire lui-même » (Ovide, 1985, p.83). Il prend son image pour un autre, ayant un corps et lui répondant. L'auteur va dire : « il se passionne pour une illusion sans corps ; il prend pour un corps ce qui n'est que de l'eau » (p.83). Dans le mouvement de prendre son image comme ayant un corps propre, il la prend pour un autre.

A l'apogée de son désespoir, lorsque l'image disparaît par l'agitation du bassin et brouillement de l'eau causé par ses larmes, il parle à son image à la deuxième personne : « où fuis-tu ? Demeure ; n'abandonne pas, cruel, celui qui t'adore ! » (Ovide, 1985, p.85).

Narcisse suppose un désir chez l'autre (son image), mais l'autre ne désire le même que lui : « lui aussi, il désire mon étreinte, car chaque fois que je tends mes lèvres vers ces eaux limpides pour un baiser, chaque fois il s'efforce de lever vers moi sa bouche » (Ovide, 1985, p.84).

L'image que Narcisse voit reflétée (dans l'eau) est lui-même, mais l'histoire nous montre combien il prend cette image pour un autre, et non pas pour lui-même. Quel est le statut de cet autre pour Narcisse ? Qui est cet autre insaisissable dont Narcisse est amoureux ?

C'est certes un autre qui lui est semblable, qui lui ressemble. C'est une image en miroir, mais c'est avant tout un autre. Or, cet autre-semblable qui se présente comme un miroir du sujet tout en gardant une altérité, cela ne renvoie-t-il pas aux conceptualisations à propos du double que nous venons de travailler ?

Rappelons ce que nous pouvons dégager de ce qui a été présenté sur le double. Le double du sujet est une duplication du moi. Il garde donc une similitude, une ressemblance avec le sujet, mais cette « duplication » du moi est en quelque sorte autonome, elle a une « vie propre ». Ainsi, nous pouvons dire que le *double* est un *même* qui garde une dose *d'altérité*.

Si l'on articule le mythe de Narcisse avec la notion de double à partir de l'essai d'Otto Rank (1914) et des considérations de Freud (1919) sur ce thème, que pourrions-nous développer ?

On voit que, dans le mythe, Narcisse est amoureux de son image, son semblable, mais son image est, de son point de vue, également un autre : nous avons vu comment Narcisse prend sa propre image pour un autre, qui a des désirs propres (bien que les désirs de cet autre coïncident avec les siens) : l'autre veut l'embrasser au même temps que lui aussi veut embrasser l'autre. En outre, il parle de son image à la troisième et deuxième personne.

Or, à partir des conceptualisations à propos du double, nous pouvons avancer que l'image objet d'amour de Narcisse est bien un double de lui-même. D'ailleurs, nous pouvons y ajouter, la seule relation possible pour Narcisse est une relation avec son double.

Avant d'avoir une « relation » avec son image reflétée dans l'eau, Narcisse a une rencontre avec la nymphe Echo. Selon la version d'Ovide de ce mythe, Echo, condamnée à n'utiliser sa voix que pour répéter les fins des phrases entendues, reflète la voix de Narcisse. Son rapport avec Echo est aussi un rapport avec sa propre voix, un rapport avec son double dans le champ sonore. Une duplication de ce qui va se passer plus tard dans le champ visuel, où Narcisse va avoir une « relation » avec le reflet de son image, son double aussi.

On voit d'ailleurs représenté, par le rapport de Narcisse avec Echo et par le rapport de Narcisse avec son double, les deux premiers objets de la pulsion : la voix et le regard.

Toutefois, la relation de Narcisse avec Echo ne peut se réaliser que si Echo se présente comme son double. Quand Echo imagine que c'est bien elle qu'il désire et saute à son cou, Narcisse s'effraie et lui ordonne de s'en aller. Voir Echo dans toute la dimension de l'altérité révélée par son action (de vouloir l'embrasser) brise le rapport possible que Narcisse était en mesure d'avoir avec un autre. Pour Narcisse, l'autre doit être son double.

Dans la version de ce mythe proposé par Ovide, Narcisse duplique aussi Echo (Nathan, 2004, p.55) : de même que celle-ci meurt de ne pas pouvoir saisir l'objet de son amour, Narcisse mourra d'amour pour sa propre image dont il ne peut pas se détacher pour la saisir. C'était bien cela la prière qu'une des innombrables nymphes méprisées par Narcisse avait invoquée : « puisse-t-il aimer lui aussi et ne pas posséder l'objet de son amour ».

En étant prisonnier d'un rapport avec son double, Narcisse ne peut pas accéder à l'autre, et de cela il meurt.

2.2.3. Freud et Narcisse

Revenons maintenant à Freud et à ses théorisations sur le narcissisme et, à partir de ce qui a été exposé sur Narcisse et sur le double, essayons de comprendre pourquoi Freud emprunte de ce mythe le terme utilisé pour désigner le premier investissement libidinal du sujet.

Nous avons vu dans le chapitre précédent que la pensée freudienne oscille entre deux hypothèses : (1) celle d'une phase développementale où l'investissement de la libido sur le Moi serait antérieur à tout investissement objectal. D'après cette hypothèse, l'objet n'existerait pas du point de vue du nourrisson et le narcissisme coïnciderait avec l'auto-sensualité, type de satisfaction possible dans le *narcissisme anobjectale* ; et (2) une autre où l'objet est investi d'abord, même si la libido va revenir sur le propre moi. Cette hypothèse, le *narcissisme objectal*, comporte un type de satisfaction auto-érotique dans le sens où elle comprend *eros* dans le nom (comme nous l'avons vu avec Lazink dans le chapitre 1). Le narcissisme objectal suppose l'idée que l'investissement libidinal, avant de se retourner sur le moi, passe d'abord par l'objet (l'autre).

Dans cette dernière perspective, la satisfaction narcissique consiste à actualiser une expérience de plaisir vécue avec l'objet (l'autre). Cette actualisation se fait appuyée sur un objet, un support concret, une présence. Dans l'exemple donné par Freud sur l'auto-érotisme, forme de satisfaction narcissique, cet objet est une partie du propre corps de l'enfant (le pouce), ce qui permet d'actualiser l'expérience de satisfaction primaire que l'enfant a éprouvée *dans* la rencontre avec l'autre. C'est dans ce sens que Golse évoque la relation entre l'expérience de satisfaction et « l'inscription mnésique *de la rencontre avec l'objet* » (Golse, 2002, p.563, souligné par l'auteur).

Nous avons discuté ces questions dans le chapitre précédent, tout en essayant de montrer l'embarras de Freud concernant sa difficulté à séparer ce qui était de l'ordre de

la pulsion sexuelle de ce qui était du domaine des pulsions d'autoconservation. Dire que l'enfant rougit de plaisir en suçant son pouce après avoir tété renvoie à l'étayage de la pulsion sexuelle sur la pulsion d'autoconservation. Nous avons ensuite suggéré que Freud aurait pu dénouer les pulsions s'il avait eu accès à des recherches plus récentes avec les nourrissons. Comme Laznik nous l'avait indiqué, cette difficulté (d'émanciper les pulsions sexuelles des pulsions du moi) pourrait être résolue si on prenait la voix de l'autre comme premier objet de la pulsion (et non pas le sein ou l'alimentation). Ainsi, la pulsion peut faire le tour et revenir sur le sujet, et une satisfaction autoérotique sera alors possible seulement dans un deuxième temps.

Narcissisme objectal ou anobjectal, question qu'il ne tranchera pas, Freud recourt tout de même au mythe de Narcisse pour faire allusion au stade où la libido est investie sur le propre moi. La question qui se pose ici est celle de comprendre pourquoi Freud fait allusion au mythe de Narcisse pour décrire ce premier stade d'investissement de la libido.

Si nous partons de l'hypothèse d'un narcissisme objectal, ne serait-ce pas une bonne intuition freudienne qui pourrait expliquer le choix du mythe de Narcisse pour caractériser cette première relation ? Nous allons voir dans quel sens nous pensons que c'était une bonne intuition.

Si on considère un narcissisme objectal, on peut dire que l'objet de satisfaction narcissique du sujet serait finalement le moi. Mais le retour de la libido sur le moi ne sera pas possible sans d'abord passer par l'autre, l'objet (d'où la possibilité de satisfaction autoérotique). Comment cela se passe pour Narcisse ? Prendrait-il son propre moi comme objet de satisfaction libidinal ? Y-aurait-il ce détour vers l'autre dans un premier temps ? Si oui, de quel autre s'agirait-il ?

On le sait, de son point de vue, Narcisse n'était pas finalement amoureux de lui-même, car nous venons de le voir, il prenait sa propre image pour un autre. Pour Narcisse, le seul investissement objectal possible était limité à son double (qui se présentait tantôt comme voix, tantôt comme image). Mais l'objet de son amour était son double (une duplication du moi), et non pas son propre moi, comme Freud le présente dans sa théorie sur le narcissisme.

Néanmoins, appeler par *narcissique* la première forme d'investissement

libidinal ne laisserait pas se faire entendre que ce premier investissement se fait avec un objet qui garde une dimension quelconque d'un double ? Peut-être que l'intuition freudienne avait touché le fait que, tel que dans le cas de Narcisse, cet autre, l'objet autour duquel la libido passe avant de se retourner sur le sujet lui-même, doit être un autre très pareil au moi, un autre qui se présente en miroir, qui lui ressemble.

Et si l'on considère un narcissisme objectal, cet objet (autre-sujet) dans le cas du narcissisme freudien, serait-il un double du sujet, tel qu'il se présente dans le mythe de Narcisse ?

C'est là que nous nous éloignons de la proposition de Roussillon d'appeler cet autre par le double. Il ne faut pas oublier ce que nous venons de voir avec Rank et Freud : le double comporte une dimension effrayante, inquiétante, ce qui ne se fait pas présent dans le premier type de relation objectale. Ainsi, nous ne pouvons pas soutenir l'idée selon laquelle le premier investissement objectal du sujet serait, tel comme pour Narcisse, un double du propre sujet. Si un double est un autre semblable dans la mesure où il est similaire au sujet, un autre qui garde une dimension pareille au sujet (son image, sa voix...), un semblable qui se présente en miroir, qui lui ressemble, il comprend tout de même une dimension de l'inquiétant, dimension qui n'est pas vécue par le sujet dans sa relation au premier objet.

Toutefois, Freud nous fait remarquer que, finalement, la dimension effrayante du double n'est issue que d'un familier refoulé qui fait retour :

Premièrement, si la théorie psychanalytique a raison quand elle affirme que tout affect d'une motion de sentiment, de quelque mode qu'il soit, est transformé en angoisse par le refoulement, il faut qu'il y ait parmi les cas de l'angoissant un groupe où l'on puisse montrer que cet angoissant est quelque chose de refoulé qui fait retour. Ce mode d'angoissant serait justement inquiétant, et ici, il est forcément indifférent qu'à l'origine cet inquiétant ait été lui-même angoissant ou bien qu'il ait été porté par un autre affect. Deuxièmement, si telle est effectivement la nature secrète de l'inquiétant, nous comprenons que l'usage de la langue fasse passer le *Heimlich* en son opposé, l'*Unheimlich*⁵⁴, car cet *Unheimlich* n'est

⁵⁴ Freud examine les mots allemands *Heimlich* et *Unheimlich* et nous montre qu'un des sens de celui-là comporte une dimension de celui-ci. Le *heimlich* peut avoir deux acceptions différents, celle qui renvoie à ce qui est familier, confortable, et à celle qui comporte quelque chose de l'ordre du caché, du dissimulé. Le

effectivement rien de nouveau ni d'étranger, mais quelque chose qui est pour la vie d'âme de tout temps familier, et qui ne lui a été rendu étranger que par le procès du refoulement. [...] l'inquiétant serait quelque chose qui aurait dû rester dans le monde du caché et qui est venu au jour. (Freud, 1919, p.175).

Et l'auteur, de résumer plus loin : « l'inquiétante dans l'expérience de vie se produit lorsque des complexes infantiles *refoulés* sont ramenés à la vie par une impression, ou lorsque des convictions primitives *surmontées* paraissent de nouveau confirmées ». (Freud, 1919, p.184). Sachant que pour Freud, la dynamique de ce qui origine le sentiment inquiétant est du même ordre dans les deux cas décrits (dans la vie de l'enfant et du primitif), une fois que dans la pensée freudienne, l'ontogénie et la phylogénie se trouvent souvent superposés : « Si l'on songe que les convictions primitives sont dans la plus intime corrélation avec les complexes infantiles et qu'à proprement parler elles s'y enracinent, on ne s'étonnera pas beaucoup de voir les délimitations s'estomper ainsi » (Freud, 1919, p.184).

Dans le cas de Narcisse, si son double ne l'effraye pas, c'est parce qu'il ne se voit pas là où son image apparaît. Il ne se reconnaît pas dans son image, il est pris dans cette espèce de narcissisme absolu où le passage par l'objet (l'autre) n'a pas eu lieu.

Autrement dit, il est possible que dans son rapport à l'eau, que nous pouvons interpréter comme le représentant de sa mère, Narcisse n'a pas pu se voir d'abord, dans un premier temps. Mais il ne voit pas l'eau non plus : il voit un autre, qui a la même image que lui, mais dont il méconnaît la ressemblance, car il ignore sa propre image – quelque chose de ce premier moment est raté pour lui.

Narcisse n'est pas inquiet face à son double car pour lui, être face à cette image ne signifie pas un retour de ce premier moment constitutif pour le sujet où il se voit dans l'image que sa mère lui renvoie de lui-même – une image suffisamment pareille à soi-même. L'exemple de Narcisse est différent des autres illustrations de Rank (1914) à propos du double, où les personnages reconnaissent dans leur double quelque chose d'eux même,

unheimlich, sont antonyme, désigne quelque chose « qui met mal à l'aise, suscitant une horreur angoissée. [...] On qualifie de *unheimlich* tout ce qui devrait rester... dans le secret, dans le monde du caché, et qui est venu au jour » (Freud, 1919, p.157). C'est ainsi que ses deux vocables se touchent dans leurs sens.

ils se reconnaissent dans leur double. Et c'est cela qui leur provoque un sentiment d' « inquiétant »⁵⁵. Mais cela n'empêche que même dans le cas de Narcisse, il y a quelque chose de pareil à soi dans le double.

Nous pouvons conclure donc que cette dimension de miroir, de pareil au sujet, présent dans la première rencontre, est refoulée ultérieurement (avec le développement du moi) et dont le retour est inquiétant justement pour représenter quelque chose de familier dans la vie psychique infantile. À l'origine, ce « pareil » n'est pas lié à un affect angoissant. Mais, comme nous indique Freud, c'est le *retour* de cela qui était refoulé (un objet en miroir, un autre pareil) ce qui provoquerait chez le sujet une expérience inquiétante.

En ce sens, le premier autre du sujet n'est pas certes un double. Mais nous pouvons penser qu'il y a des rapprochements possibles entre l'histoire de Narcisse et ce qui est en jeu dans la première rencontre du sujet avec l'autre : elle se fait tout d'abord (dans un premier temps) avec un autre suffisamment « pareil », qui fait fonction de miroir, dont le retour après avoir été refoulé est vécu comme inquiétant.

Ainsi, nous pouvons formuler que l'intuition freudienne de qualifier ce premier moment de l'investissement libidinal de narcissique fait penser que ce n'est pas seulement l'investissement sur le moi qui est en jeu, mais également un investissement sur un objet qui est semblable au moi, qui lui ressemble, qui se présente au sujet en miroir, tout en étant un autre-sujet.

Nous voulons insister, toutefois, sur le fait que nous considérons que telle rencontre avec cet autre en miroir où le sujet se reconnaît, cet autre qui ressemble le sujet, est inscrite aux premiers moments de la vie psychique, et que c'est au sein de cette rencontre que l'autre va devenir de moins en moins pareil, de plus en plus « autre ». Nous connaissons bien le risque mortifère qui comporte à être prisonnier de son double : Narcisse a payé de sa vie l'impossibilité de l'accès à l'autre. Pour s'en sortir, le travail de construction de l'altérité s'impose.

⁵⁵ Lorsque Freud (1919) se voit, voit son propre reflet dans la fenêtre du train, sans se rendre compte qu'il était face à une surface en miroir, il s'effraie. Il éprouve un sentiment inquiétant de voir sa propre image (qui lui est pourtant bien familier) ailleurs. Il se reconnaît dans sa propre image au même temps qu'il reconnaît sa propre image ailleurs.

Nous ne voulons donc pas sous-estimer l'importance de l'altérité dans la structuration de la vie psychique ; seulement nous pensons que cela vient dans un deuxième temps, et que cela n'est possible que sur une base d'une rencontre première avec l'objet, ce qui se fait avec un suffisamment « pareil » au sujet.

Dans l'effort de mieux saisir les caractéristiques de cet autre, nous proposons de revenir sur Freud bien avant la construction de ses idées à propos du narcissisme, afin de comprendre comment il parle de ce premier autre et le rôle qu'il joue dans la vie psychique du nourrisson. Ce premier autre, il le désigne par le terme allemand *nebenmensch*.

2.2.4. Le *Nebenmensch* freudien, un premier autre ?

L'idée selon laquelle l'autre joue un rôle fondamental dans le développement psychique du sujet est présente chez Freud depuis ses premières formulations, et même dans les textes qui s'éloigneraient le plus d'une dynamique intersubjective.

C'est bien le cas de l'*Esquisse* (1895), où sa vraisemblable intention de donner à la psychologie un statut scientifique l'amène à une description du mécanisme de constitution psychique en termes essentiellement intrapsychiques : il va ainsi représenter les processus psychiques par des particules qui comportent des quanta d'énergie, qui vont alors par leur décharge avoir une inscription mnésique à travers les frayages.

Rien donc de plus éloigné d'un propos intersubjectif, on pourrait penser. Mais bien que Freud soit dans un modèle énergétique où les enjeux sont surtout d'ordre intrapsychique, il a conscience que « l'impuissance originelle de l'être humain » (Freud, 1895, p.336) empêche que tout se passe dans ce niveau intrapsychique : le nourrisson a besoin d'une aide extérieure pour parvenir à baisser la quantité endogène d'excitation.

Le remplissage des neurones nucléaires en ψ a pour conséquence un besoin de décharge, une poussée, qui va se réaliser par le moyen de la motricité. L'expérience montre que la première voie à suivre est celle menant à une *modification interne* (manifestations

émotives, cris, innervations musculaires). Mais, nous l'avons déjà dit, aucune décharge de ce genre ne fait baisser ma tension puisque de nouvelles excitations endogènes continuent, malgré tout, à affluer et que la tension ψ se trouve rétablie. L'excitation ne peut se trouver supprimer que par une intervention capable d'arrêter momentanément la libération des quantités à l'intérieur du corps. Cette sorte d'intervention exige que se produise une certaine modification à l'extérieur (par exemple, apport de nourriture, proximité de l'objet sexuel), une modification qui, en tant qu'action spécifique, ne peut s'effectuer que par des moyens déterminés. L'organisme humain, à ses stades précoces, est incapable de provoquer cette action spécifique qui ne peut être réalisée qu'avec une aide extérieure et au moment où l'attention d'une personne bien au courant se porte sur l'état de l'enfant. Ce dernier l'a alertée, du fait d'une décharge se produisant sur la voie des changements internes (par les cris de l'enfant, par exemple). La voie de décharge acquiert ainsi une fonction secondaire d'une extrême importance : celle de la *compréhension mutuelle*. (Freud, 1895, p.336).

Freud va dire ensuite que c'est le *nebenmensch*, traduit dans la version française par « la personne secourable », qui va exécuter cette action spécifique nécessaire à la décharge.

Arrêtons-nous sur sa description de ce *nebenmensch*. Le dictionnaire allemand donne comme traduction du vocable *Neben* « à côté de, près de, auprès de » (Larousse, p.562) ; Ainsi, *nebenmensch* peut être l'homme d'à côté, l'être humain qui est près de. Freud qualifie le *nebenmensch*, cette personne qui s'occupe du nourrisson dans ses stades précoces, par plusieurs adjectifs, comme la personne secourable, attentive, bien au courant, étrangère et extérieure.

En portugais, le *nebenmensch* est traduit par un terme équivalent tantôt à un autre être humain, tantôt à un semblable, similaire, pareil. Nous ne pouvons pas oublier la notion de semblable en psychanalyse : le semblable est un autre être humain, un autre être

du même spécimen, et c'est finalement par le langage que deux êtres se font semblables – semblable à l'image de Dieu, qui de son côté, n'a pas d'image⁵⁶.

Mais au-delà d'une opération linguistique, il y a aussi quelque chose de similaire dans l'image du semblable en tant qu'être humain. Il y a quelque chose de commun entre deux êtres du même spécimen, et qui comporte des petites différences (bien que se sont ces petites différences qui font, finalement, une grande différence entre deux êtres).

Revenons alors à l'*Esquisse* : Freud établit que c'est grâce aux actions de cette personne que l'enfant va pouvoir effectuer ses processus intrapsychiques. Autrement dit, c'est grâce à la présence du *nembenmesch* que l'enfant peut être agent d'une expérience de satisfaction :

Quand la personne secourable a exécuté pour l'être impuissant l'action spécifique nécessaire, celui-ci se trouve alors en mesure, grâce à ses possibilités réflexes, de réaliser immédiatement, à l'intérieur de son corps, ce qu'exige la suppression de stimulus endogène. (Freud, 1895, p.337).

On voit déjà que le modèle économique intrapsychique de Freud n'écarte pas le rôle de l'autre dans ce mécanisme. Le *nebenmensch*, ce premier autre, « semblable [au sujet qui perçoit], c'est-à-dire à un être humain » (Freud, 1895, p.348), doit être présent et attentif aux besoins spécifiques du nourrisson à un moment donné.

Nous pouvons nous avancer ici en disant que cette attention portée par ce *nebenmensch*, si attentif à l'état interne de l'enfant, n'est possible que grâce à l'état décrit par Winnicott de toute mère ordinairement dévouée : l'état de préoccupation maternelle primaire.

Enfin, Freud dit que l'enfant fait quelque chose pour alerter cet autre secourable qui, de son côté, pour être une personne bien au courant et attentive aux états de l'enfant, peut interpréter ces cris comme un appel, un appel à l'aide. Cela crée alors un partage, et c'est Freud lui-même qui souligne la fin de sa phrase : *une compréhension*

⁵⁶ C'est donc une opération linguistique qui trace l'équivalence, qui détermine ce qui est similaire.

mutuelle se met en place, écrit-il. Pour lui, ce qui dans un premier temps n'était qu'une décharge motrice, acquiert une autre fonction, extrêmement importante. Pour qu'il y ait compréhension mutuelle, il faut que les deux partenaires se mettent en accordage, qu'ils partagent un état, un affect. Nous allons voir que la mère ordinairement dévouée est tout à fait capable de se mettre dans cette position d'accordage, où une compréhension mutuelle s'installe, avec bien sûr tous les « malentendus » qui sont inhérents à toute rencontre.

A propos de cette décharge motrice qui se transforme en appel, Freud va ajouter plus loin le commentaire suivant : « cette voie acquiert une fonction secondaire, elle doit attirer l'attention d'une personne secourable (qui est ordinairement l'objet désiré) sur les besoins et la détresse de l'enfant. Par ce moyen, qui va s'intégrer dans l'action spécifique, l'entente avec autrui se trouve assurée » (Freud, 1895, p.376). La fonction primaire, on le sait, consiste en la décharge de l'énergie, motivée par le principe d'inertie qui régirait le fonctionnement psychique.

Ainsi, le *nebenmensch* est la personne secourable, le semblable d'à côté qui vient non seulement par sa présence et ses actions concrètes intervenir dans la source qui entraîne la montée de la tension interne chez l'enfant ; Le *nebenmensch* est encore plus que cela : Freud nous dit *en passant* que le *nebenmensch* est aussi l'objet de désir de l'enfant, celui avec qui il a eu sa première expérience de satisfaction : « *c'est un objet du même ordre qui a apporté au sujet sa première satisfaction* » (Freud, 1895, p.348).

Le *nebenmensch*, par sa présence, étaye « l'image mnémonique désirée » (Freud, 1895, p.348) sur le *nebenmensch* lui-même, en tant qu'objet correspondant à celui désiré (l'objet qui, psychiquement investi, peut être re-présenté de forme hallucinatoire appuyé sur la présence de l'objet). Autrement dit, par sa présence réelle, le *nebenmensch* apporte au nourrisson un accordage entre l'hallucination et la perception de l'objet. L'hallucination va pouvoir donc s'étayer sur la perception, et cet étayage n'est possible que par la présence et la réponse du *nebenmensch*.

D'ailleurs, Freud nous dit que dans le cas où il n'y a pas d'accordage, dans le cas où la perception ne s'accorde « d'aucune manière avec l'image mnémonique désirée, [...] la perception se trouve surinvestie à partir du moi » (Freud, 1895, p.348). Dans ce cas, c'est l'activité de la pensée qui se déclenche, et non pas la décharge. La décharge et, donc, l'expérience de satisfaction, n'est possible que lorsqu'il y a une coïncidence entre

« l'investissement du souvenir empreint de désir et un investissement perceptuel qui lui ressemble » (Freud, 1895, p.346).

Dans la mesure où le *nebenmensch*, à travers sa présence et sa réponse, étaye l'hallucination – nature du processus de réalisation ou de réactualisation de cette image mnémonique désirée, inscrite à partir de l'expérience première de satisfaction *dans* la rencontre avec cet autre – sur la perception de l'objet, il permet par cela la réussite de la décharge de la part de l'enfant. C'est à ce niveau que sont intriqués les processus intrapsychiques et intersubjectifs.

Dans ce sens, l'absence de réponse de la part de celui qui est premier objet désiré risquerait de faire basculer l'équilibre entre hallucination et perception. Ce c'est que soutient Allendesalazar (2007) :

Si le cri reste sans réponse, l'excitation produite par l'expérience d'angoisse s'intensifie du fait que la souffrance laisse derrière elle 'des frayages particulièrement abondants', autrement dit, un terrain fragile, favorable aux éboulements. Là où la satisfaction n'a pas lieu, la tension se transmet à la mémoire et le moi est alors obligé de puiser dans ses propres forces l'image mnésique de la satisfaction. [...] Coupée de la perception de l'autre, la quantité d'excitation douloureuse se fixe, tourne à vide, envahit le moi. Est-ce la coupure, la mise en retrait par rapport à l'autre, l'absence du Neben et du Mit qui permettraient de tracer la frontière entre, d'une part, la dimension porteuse de désir et, en définitive, créatrice, expressive de l'hallucinatoire et, de l'autre, le versant destructeur, envahissant, douloureusement solitaire et stérile de l'hallucination ? » (Allendesalazar, 2007, p.149).

Nous partageons cet avis selon lequel la présence du *nebenmensch* est cruciale pour étayer l'hallucination et, ainsi faisant, promouvoir la décharge de l'excitation (si l'on parle en termes économiques), ou permettre le processus de symbolisation primaire (en termes dynamique).

Freud qualifie d'ailleurs l'absence totale de l'objet pour étayer l'hallucination comme étant dangereux pour le moi dans un état précoce du système psychique. D'ailleurs, la décharge (qui peut être traduite dans ce modèle par satisfaction) ne peut pas avoir lieu dans l'absence totale de l'objet:

Tout ce qui précède nous permet de conclure qu'il existe deux situations où le moi [...] risque de tomber dans une impuissance dangereuse.

La première de ces situations est celle où le moi, *en proie à quelque désir*, investit à nouveau le souvenir de l'objet puis déclenche le processus de décharge alors que, l'objet n'étant *réellement* présent et n'existant que dans l'imagination, toute satisfaction est impossible. (Freud, 1985, p.342-343)

Toutefois, Freud fait remarquer qu'une rencontre parfaite entre l'image mnémonique désirée et l'objet perçu n'est pas utile au développement de l'appareil psychique :

La charge en désir de l'image mnémonique peut s'accompagner d'une perception simultanée de celle-ci [c'est-à-dire d'une perception de l'objet dont on se souvient]. Les deux investissements vont alors coïncider (situation dont aucun profit biologique ne peut découler). En outre, W [le système perceptif] envoie un indice de réalité qui, nous l'avons vu, est suivi d'une décharge réussie. Ce cas est aisément convenable (Freud, 1985, p.345)

Freud remarque d'ailleurs que cette coïncidence entre perception et hallucination n'est non seulement pas utile à la maturation de l'appareil psychique, mais qu'elle est également rare. Selon Freud, le cas le plus ordinaire et plus fréquent que celui d'une coïncidence totale, est celui où l'hallucination ne coïncide que partiellement avec la perception.

Dans ce type de situation plus fréquente, il y a donc une partie de la perception de l'objet qui correspond à l'image mnémonique désirée et une autre qui ne coïncide pas. Il y a ainsi chez le *nebenmensch* une partie « semblable » et une partie « variable ».

Autrement dit, il va y avoir dans ces cas une partie de l'objet perçu qui ressemble à l'image mentale de l'objet (représentation) et une autre qui diffère, qui va varier. Il part de la prémisse selon laquelle les investissements (perceptuels ou « par le désir » (Freud, 1985, p.345) sont toujours effectuées non pas par un seul neurone isolé, mais par des « complexes de neurones » (Freud, 1985, p.345) : « supposons que l'investissement par le désir soit, d'une façon générale, lié à un neurone *a* + un neurone *b*, tandis que l'investissement perceptif est attaché à un neurone *a* + un neurone *c*, c'est là le cas le plus ordinaire, plus fréquent que celui d'une identité » (Freud, 1985, p.345-346).

Il avance son raisonnement en disant alors que si l'appareil psychique trouve devant lui un objet qui ne coïncide que partiellement avec l'objet investi par le désir (qui, on l'a vu, se présente de façon hallucinatoire), il s'ensuit que un neurone *a* va demeurer semblable à lui-même (dans le champ perceptuel et représentationnel), alors que le neurone *b* va varier. Et Freud, d'ajouter : « il découvrira aussi la ressemblance existante entre le noyau du moi et l'élément constant du complexe perceptuel, d'une part et, d'autre part, entre les investissements changeants dans le pallium et l'élément inconstant du complexe perceptif » (Freud, 1985, p.346).

Roussillon formule ces idées en parlant en termes d'une partie réfractaire de l'objet et d'une partie qui accueille l'hallucination de la matière psychique. Il va reprendre donc les idées de Freud lorsque celui-ci décrit une partie de l'objet qui fait fonction de miroir, qui comporte une ressemblance entre quelque chose que l'objet renvoie au sujet et le noyau du moi ; et une autre partie qui va réfracter, qui ne ressemble pas à l'image mnémonique de l'objet investi, et c'est alors qu'un certain « profit biologique » peut en découler, pour reprendre les termes de Freud.

Mais de quel profit biologique s'agit-il ? Freud va parler d'acte mental, la pensée cognitive dont le but serait d'instaurer un état d'identité. La note de bas de page nous amène à penser qu'il fait là allusion peut-être à la distinction entre ce qui est subjectif et ce qui est objectif. Mais nous n'allons pas approfondir les opérations du moi nécessaires à l'épreuve de la réalité, puisque nous ne voulons pas nous éloigner du but de notre

discussion. Ce que nous souhaitons mettre en évidence par cette immersion dans l'*Esquisse*, c'est de relever que Freud, dès les débuts de ses formulations à propos du fonctionnement de l'appareil psychique, et bien que dans une perspective essentiellement intrapsychique, n'exclut pas la présence réelle de cet autre dans cette dynamique. Et que ce prochain secourable, le *nebenmensch* freudien, est dessiné par lui comme étant un semblable qui, en partie, ressemble au sujet (ou à l'objet que le sujet peut se représenter) et qui garde, en même temps, une dimension variable.

Nous proposons maintenant de consulter deux auteurs psychanalystes qui ont discuté la notion de *nebenmensch* chez Freud afin de poursuivre notre recherche à propos du statut de ce premier autre de l'enfant que Freud laisse transparaitre par cette notion.

Balestrière (2005) attire notre attention sur ce que Freud écrit à propos du rôle de la présence de la mère, de ce *nebenmensch*, dans la possibilité d'action du nourrisson dans le règlement de sa tension interne :

L'action spécifique externe rend possible l'action spécifique interne, l'agent externe rend au 'sujet' sa propre activité. L'apaisement étant alors cette expérience où, grâce à la capacité de contact d'une personne 'attentive', et à l'action que cette capacité détermine, un 'sujet' se trouve en mesure d'être agent d'un processus de transformation » (Balestrière, 2005, p.24).

Et l'auteur, d'ajouter plus loin :

Le mouvement d'apaisement est porteur de potentialités symbolisantes, par son rapport originaire à la présence (de l'autre et de l'éprouvé de plaisir) (Balestrière, 2005, p.25).

On voit bien que Balestrière insiste sur la présence de cet autre. L'auteur souligne le fait que Freud parle de l'action concrète de l'autre, de ce *nebenmensch*, dans le processus d'inscription psychique et de symbolisation première ? : « car c'est la présence attentive qui permet de différencier les excitations, de les 'spécifier' grâce à l'action spécifique et de les rendre par-là aptes aux élaborations futures » (Balestrière, 2005, p.25).

On voit aussi que, dans un premier temps, et au vu du niveau de maturation où l'être humain vient au monde, c'est bien la présence dans l'autre qui est essentielle, structurante pour le nourrisson. Sa présence, ses actes concrets, c'est cela qui va composer la matière psychique première et la matière à symboliser. En outre, et Balestrière le remarque bien, ce n'est pas n'importe quel type de présence : c'est une présence attentive au nourrisson.

Rolland (2005), notre deuxième auteur, met également en évidence la présence réelle d'un autre : « Dans cette opération, où l'on va de l'indifférenciation subjective à l'unité individuelle, il faut la présence de ce que Freud, dès les Esquisses, s'est figuré comme le *Nebenmensch*, autre et proche, même et lointain, un 'tiers' » (Rolland, 2005, p. 686)

Si pour Rolland, le *nebenmensch* est un tiers (il le précise bien), cet auteur le décrit pour autant comme un autre qui est au même temps *autre* que *même*, qui est à la fois proche et lointain. Or, appuyé sur ce que nous avons travaillé jusqu'ici, cela revient à nous donner des éléments pour considérer le *nebenmensch* comme un autre, certes, mais comme un autre qui ressemble au sujet et qui lui est en même temps différent.

Voyons comment l'auteur va développer l'idée de cet autre, qu'il va le caractériser par sa dimension spéculaire (dans le sens de faire fonction de miroir), dans le sein du processus analytique : « Je désignerai comme 'spéculaire' l'acte psychique par lequel je saisis ce que je suis dans le reflet de ce que l'autre me renvoie. » (Rolland, 2005, p. 686) On voit par ce passage qu'il fait allusion à la réponse de l'autre dans ce processus. L'autre fait fonction de miroir pour le sujet. L'auteur va ensuite ajouter : « Cet acte constitue un des axes majeurs du travail analytique. Il est la figure la plus énigmatique du transfert. Il structure l'expérience informelle, mais initiatrice, de la rencontre intersubjective » (Rolland, 2005, p. 686).

Même si l'auteur écrit que le *nebenmensch* est un tiers, il est possible de voir dans ses constructions qu'il conçoit que l'autre, dans un premier temps de la rencontre intersubjective, est un autre qui fait fonction de miroir pour le sujet. Tel que nous concevons ce premier autre, le tiers n'est pas exclu car c'est avant tout un autre, mais ce tiers est en quelque sorte minimisé pour que cet autre puisse se présenter comme miroir au

sujet. Cela est vrai tant dans le processus psychanalytique (comme nous l'indique Rolland), que dans le processus de constitution psychique.

Se présenter comme autre en miroir, renvoyer l'image du sujet lors de cette première relation, ne serait-ce justement pas cela, d'après Winnicott, le rôle de miroir du regard la mère dans le développement de l'enfant ?

2.3. La fonction de miroir de l'autre et la proposition d'un autre suffisamment pareil

2.3.1. Winnicott : le rôle du miroir joué par la mère

Winnicott nous dit que le bébé voit lui-même (son self) dans le regard de sa mère, avant qu'il ne puisse se voir dans le miroir. De cette façon, le pédiatre-psychanalyste qualifie le regard de la mère comme étant le précurseur du miroir. C'est par son regard que la mère renvoie l'image du self de son bébé, et cela dès les premières rencontres, au tout début du développement psychique.

Winnicott se dira influencé par le stade du miroir de Lacan pour construire ces formulations à propos du rôle du regard de la mère comme premier miroir, et non pas par le mythe de Narcisse. Toutefois, l'histoire de Narcisse se prêtera encore une fois à nos illustrations **sur** cette première relation sujet-objet (ce qui indique, une fois de plus, que le choix de Freud de la désigner par ce mythe n'était pas anodin, ni exclusive d'une seule interprétation), mais cette fois-ci en consonance avec la pensée winnicottienne.

Reprenons le mythe : Où voit Narcisse sa propre image ? Qu'est-ce que lui renvoie cette image ? Nous avons vu que Narcisse est le fils de deux entités décrites comme étant de l'eau, des rivières. « Liriope aux cheveux d'azur » est une « rivière de Béotie », écrit Ovide (1985, p.80). Même l'allusion à l'acte sexuel qui décrira la conception de Narcisse comporte une description de la rencontre de deux sources d'eau différentes. Comme nous l'avons déjà indiqué, ces descriptions nous amènent à formuler

que Narcisse voit sa propre image reflétée dans la même matière dont il est originaire : dans l'eau. Ce qui le conçoit est ce qui lui renvoie sa propre image.

On peut ainsi s'avancer en disant que c'est sa mère lui renvoie sa propre image. Si l'on suit ces propositions, on va dire que Narcisse tombe amoureux de l'image qu'il voit, de ce que sa mère lui reflète, de l'image qu'il voit dans les yeux de sa mère. Et que, finalement, Narcisse se perd dans sa propre image envoyée par sa mère (mais dans laquelle il ne se reconnaît pas). Voilà tout le problème si l'on reste pour toujours prisonnier de cette relation spéculaire.

Toutefois, et Winnicott nous l'indique très finement à partir de ses observations cliniques en tant que pédiatre psychanalyste, ce moment où le nourrisson se voit reflété dans les yeux de sa mère est cruciale dans son développement psychique. Avant de pouvoir voir un autre, il faut qu'il puisse se voir lui-même dans le regard de sa mère.

Winnicott (1971) va dire que si au lieu de refléter l'image du bébé, au lieu de renvoyer au bébé sa propre image, la mère reflète sa propre image à elle, la rigidité de ses défenses ou « son propre état d'âme » (Winnicott, 1971, p. 155), le bébé ne verra pas dans les yeux de sa mère sa propre image. Or, si le bébé n'est reflété dans les yeux de sa mère, si son image ne lui est pas renvoyée, que voit-il quand il regarde sa mère? Il ne voit que sa mère. Il ne voit pas lui-même, mais l'autre.

La mère ne peut renvoyer l'image de son bébé que par une syntonie avec ce dernier, en plaçant son altérité ailleurs. Elle ne peut pas à la fois se présenter comme autre, avec toute son altérité, qui a des soucis ou qui désire ailleurs, et exprimer par son visage l'image de son bébé. Ce n'est pas cet état de maladie de toute mère suffisamment bonne, la préoccupation maternelle primaire, qui oblitérerait d'une certaine façon de sa propre altérité, dans un premier temps ?

Selon Winnicott, la préoccupation maternelle primaire est une « maladie normale » à toute mère ordinaire, qui dure quelques semaines après la naissance de l'enfant. Cette maladie se traduit par un état très spécifique d'hypersensibilité, qui permet à la mère de se centrer sur son bébé, d'utiliser toutes les ressources pour s'identifier, pour se présenter en syntonie, en accordage, en miroir, pour s'ajuster aux tous premiers besoins de son bébé et à ses états internes.

D'après l'auteur, certaines mères ne parviennent pas à accéder à cet état pour diverses raisons. Elles peuvent avoir des difficultés à abandonner leurs centres d'intérêts : « ces femmes-là seront incapables d'être uniquement préoccupées par leur enfant, à l'exclusion de toute autre intérêt, de la façon qui est temporairement normale » (Winnicott, 1956, p.288). Dans l'état de préoccupation maternelle primaire, le père ne figure pas parmi les investissements maternels, il est d'une certaine façon éclipsé de sa réalité psychique. La mère ne désire pas ailleurs, et Winnicott précise que cela serait une maladie si les mères « en bonne santé » ne parvenaient pas à s'en remettre ensuite.

Winnicott fait même allusion à l'autisme comme un ratage de ce moment où la rencontre entre la mère et le bébé doit se faire à partir de cet état de préoccupation primaire où la mère se trouve. Toutefois, pour nous, dans le cas de l'autisme, la mère a beau accéder à cet état de préoccupation maternelle primaire, a beau s'identifier à son nourrisson, se présenter en syntonie, en synchronie, en accordage, l'enfant qui va devenir autiste ne pourra pas s'empêcher de voir l'autre. Car, finalement, la mère, même dans cet état de maladie normale, est tout de même un autre. Pour nous, c'est le composant d'hypersensibilité du côté de l'enfant autiste que lui rend difficile de ne pas remarquer l'autre lorsqu'il voit sa mère. Nous allons développer cette idée dans le chapitre 3.

Revenons pour l'instant aux cas ordinaires. C'est ainsi grâce à cet état d'hypersensibilité de la préoccupation maternelle primaire que tout est centré sur le bébé que leur disposition à désirer ailleurs est réduite. Cette disposition de la mère va permettre l'étaillage du moi de l'enfant en lui offrant une continuité d'existence dans un environnement sécurisant, suffisamment bon.

L'établissement du moi doit reposer sur un 'sentiment continu d'exister' suffisant, non interrompu par des réactions à l'empiétement. Pour que ce 'sentiment continue d'exister' soit suffisant au début, il faut que la mère se trouve dans cet état qui, d'après moi, existe vraiment lorsque la mère normale touche au terme de sa grossesse, et au cours des semaines qui suivent la naissance du bébé. (Winnicott, 1956, p.289).

La mère dans l'état de préoccupation maternelle primaire renvoie au bébé sa propre image à lui. Si le bébé ne voit pas sa propre image, si le bébé voit l'autre et non pas lui-même, alors, Winnicott va dire que le visage de la mère n'est pas un miroir. L'auteur ajoute ensuite ce qui se passe pour l'enfant quand le nourrisson ne voit pas son reflet dans l'autre :

Ainsi donc, la perception prend la place de l'aperception. Elle [la perception] se substitue à ce qui aurait pu être le début d'un échange significatif avec le monde, un processus à double direction où l'enrichissement du soi alterne avec la découverte de la signification dans le monde des choses vues. (Winnicott, 1971, p.155).

Si le regard de la mère ne fait pas fonction de miroir, c'est alors la capacité créative de l'enfant et par conséquent le vrai échange avec le monde (à partir d'un vrai self, dans le sens winnicottien) qui sont affectés. Autrement dit, lorsque la mère ordinaire n'est pas en accordage avec l'enfant, le processus dialectique perception-aperception qui construit ce rapport créatif avec le monde est atteint, la perception se faisant dominante. Ces formulations winnicottiennes ne retrouvent-elles pas un écho dans ce que nous indique Freud dans l'Esquisse à ce propos ? Souvenons-nous que, d'après Freud (1985), lorsqu'il n'y a pas d'accordage entre l'image mnémorique désirée et l'objet de la perception qui correspond à celui désiré (correspondance étayée par la présence du *nebenmensch*, nous l'avons vu), la perception se trouve alors surinvestie.

Winnicott insiste sur ce moment d'accordage presque parfait qui se passe ordinairement au tout début du développement émotionnel du bébé : la mère va présenter l'objet (ou plutôt se présenter, vu que c'est elle le premier objet, on y reviendra) de telle façon qu'une expérience d'omnipotence, légitime au nourrisson, va pouvoir être créée et renforcée. Comment va-t-elle faire pour présenter cet objet de façon à ce que l'enfant ait l'expérience subjective d'omnipotence ? Winnicott écrit :

Au début, la mère, par une adaptation qui est presque de 100%, permet au bébé d'avoir l'*illusion* que son sein à elle est une partie de lui, l'enfant. Le sein est, pour ainsi dire, sous le contrôle magique du bébé. Il en va de même des soins en général pendant les périodes de calme alternant avec

les périodes d'excitation. L'omnipotente est presque un fait d'expérience. (Winnicott, 1971, p.154).

Et l'auteur, d'ajouter plus loin :

En d'autres termes, le sein est créé et sans cesse recréé par l'enfant à partir de sa capacité d'aimer ou, pourrait-on dire, à partir de son besoin. Un phénomène subjectif se développe chez le bébé, phénomène que nous appelons le sein de la mère [où Winnicott inclut toute la technique du maternage]. La mère place le sein réel juste là où l'enfant est prête à le créer, et au bon moment. (Winnicott, 1971, p.154).

La mère accorde ainsi la capacité créative primaire du nourrisson avec des objets qui sont, du point de vu d'un observateur, des objets externes. Dans un premier temps, c'est cela qui permet à l'enfant l'expérience d'omnipotence dans une aire d'illusion, où l'objet interne coïncide avec l'objet externe. Autrement dit, pour que l'objet soit présenté de façon à ce que l'enfant ait l'expérience subjective d'omnipotence de création de cet objet, il faut tout d'abord que cet objet ne soit pas très différent de ce que le bébé peut concevoir.

C'est dans ce sens que nous pouvons formuler que se présenter en miroir comme premier objet du bébé est donc se présenter comme un objet pareil à lui-même, pareil à ce qu'il peut créer. C'est finalement se présenter au moment même où l'enfant va pouvoir la créer, et ce sont là les fondements de l'expérience d'omnipotence dans une aire d'illusion créatrice. Ce processus où l'hallucination ou création de l'objet coïncide avec sa perception qui construit et qui renforce l'expérience d'illusion. Ne retrouvons-nous pas dans ces idées une résonance à ce que nous venons d'exposer sur le *nebenmensch* ?

Nous l'avons vu, tel accordage est commun aux mères ordinairement dévouées et passe par un ajustement aux besoins de l'enfant. Mais de quels besoins Winnicott nous parle ? Il ne les spécifie pas, mais vraisemblablement sa référence ne se restreint pas aux besoins biologiques. Roussillon (1981) suggère que ces besoins sont des besoins psychiques, nécessaires à la construction de l'appareil psychique. C'est d'ailleurs pourquoi

le phénomène que Winnicott appelle *le sein de la mère* est répété encore et encore. Le phénomène n'est pas limité à l'aspect nutritif du sein. Plus que cela, il est la fondation et la matière aux premiers processus psychiques, ceux par lesquels le bébé va lier ce qu'il hallucine, ses propres créations, avec ce qui se présente devant lui, une matière sur laquelle il va pouvoir appuyer ses créations.

Cette expérience d'omnipotence du bébé est la matrice sur laquelle l'altérité et la différence vont pouvoir, peu à peu, être introduites. Au fur et à mesure de la maturité de l'enfant et de ses capacités à faire face à l'inadaptation maternelle, la mère introduit un écart dans cette adaptation, qui était presque parfaite au départ. Autrement dit, elle introduit *peu à peu* de petites différences (entre le trouvé et le créé), de petites expériences de frustrations. Tel est le processus de désillusionnement, « la tâche ultime de la mère », nous dit Winnicott (1971, p.21), mais non pas sans tout de suite nous rappeler que telle tâche ne peut être exécutée que sur les bases de l'expérience d'illusion.

Si tout se passe bien, l'enfant peut effectivement bénéficier de l'expérience de la frustration, car une adaptation incomplète au besoin rend les objets réels, c'est-à-dire aussi bien haïs qu'aimés. Il en résulte que, *si tout se passe bien*, l'enfant peut être perturbé par une adaptation étroite à ses besoins qui persiste trop longtemps, n'autorisant pas une décroissance naturelle, puisqu'une adaptation parfaite ressort de la magie et qu'un objet dont le comportement est parfait ne vaut pas plus qu'une hallucination. Néanmoins, *au début*, l'adaptation doit être presque totale car, si tel n'était pas le cas, l'enfant ne pourrait pas développer la capacité de vivre une relation avec la réalité externe ou même de se faire une conception de cette réalité. (Winnicott, 1971, p.20)

Winnicott connaît bien les problèmes qui peuvent être engendrés par une adaptation parfaite (ou presque) pour trop longtemps. Nous l'avons vu, Freud dit qu'aucun profit à l'appareil psychique ne peut découler d'une rencontre parfaite entre l'image mnémonique désirée et l'objet perçu. Ainsi, la désillusion, la défaillance maternelle, est cruciale au développement psychique. L'enfant se développe psychiquement dans la mesure où il doit employer des moyens qui sont à sa disposition à un moment donné pour faire face aux frustrations que la défaillance maternelle (environnementale) provoque en

lui. Freud écrit que « dans la mesure où les investissements coïncident, ils ne fournissent pas à la pensée l'occasion de s'exercer » (Freud, 1895, p.348).

Mais, d'un autre côté, une adaptation incomplète d'emblée, ou trop brusque, rend les objets réels mais empêche un rapport créatif du sujet avec le monde. Pour Freud, nous l'avons vu, cette situation où il n'y a aucune coïncidence entre l'objet (le *nebenmensch*) et l'hallucination ne permet pas la décharge de l'appareil psychique et, donc, aucune expérience de satisfaction n'est possible.

Ainsi, la mère suffisamment bonne « doit, pendant un certain temps, protéger activement les illusions de l'enfant et lui éviter des désillusions trop précoces, alors qu'il n'est pas prêt à les accepter sans dommages pour sa santé mentale » (Roussillon, 1981, p.506).

Winnicott insiste sur le fait que le désillusionnement est aussi important que l'expérience d'illusion, mais il doit être un processus qui s'accorde d'une certaine façon avec la capacité du bébé à tolérer ces frustrations et à y faire face, et qui, si tout se passe bien, évolue de pair avec cette capacité du bébé. Nous voulons attirer l'attention sur l'aspect *temporel* présent dans la dimension de *processus* qu'est le désillusionnement.

Mais ce que nous désirons mettre en évidence dans la pensée winnicottienne est surtout l'idée selon laquelle l'expérience de désillusion est un processus qui ne peut se dérouler qu'*au sein* de l'expérience d'illusion. Telle pensée est en consonance avec notre hypothèse selon laquelle la différence s'inscrit peu à peu sur le fond de « suffisamment pareil », et que ce n'est qu'au sein de la relation avec l'autre, qui se présente d'abord en miroir, que l'enfant peut faire face à l'altérité et ainsi la stabiliser.

Toutefois, pour Winnicott, pendant ce premier temps où l'adaptation presque parfaite de la mère fait suffisamment bien coïncider la perception et la création, il n'y a pas de vrai échange entre la mère et le nourrisson. Autrement dit, il n'y a pas de rencontre intersubjective dans ce temps d'illusion :

Il n'y a pas d'échange entre la mère et l'enfant. Psychologiquement, l'enfant prend au sein ce qui est partie de lui-même et la mère donne du lait à un enfant qui est partie d'elle-même. En psychologie, l'idée d'un échange réciproque est basée sur une illusion du psychologue.
(Winnicott, 1971, p.22)

Ainsi, nous pouvons constater que pour Winnicott, l'intersubjectivité n'est pas primaire comme le veut Trevarthen (2003), bien qu'elle puisse être précoce (par rapport à ce que conçoivent d'autres psychanalystes). Elle dérive toutefois de ce premier temps d'illusion, où il n'y a pas de rencontre possible puisque, pour l'auteur, l'enfant et la mère ne sont pas séparés.

Nous pouvons donc formuler que dans la pensée winnicottienne, l'intersubjectivité, tributaire de la séparation sujet – autre, passe par ce que l'auteur appelle les phénomènes transitionnels : « Ce n'est pas l'objet, bien entendu, qui est transitionnel. L'objet représente la transition du petit enfant qui passe de l'état d'union avec la mère à l'état où il est en relation avec elle, en tant que quelque chose d'extérieur et de séparé » (Winnicott, 1971, p.26).

Les phénomènes transitionnels sont une façon plus complexe de faire face à l'inadaptation maternelle, au processus de désillusion. Les phénomènes et les objets transitionnels dérivent du « royaume d'illusion qui est à la base de l'initiation de l'expérience » (Winnicott, 1971, p.25).

Toutefois, les objets transitionnels présupposent une certaine annulation de l'omnipotence du bébé. C'est dans ce sens qu'ils se diffèrent des premiers objets, ceux que Gaddini (1985) appelle les *objets précurseurs*. Il y a un écart temporel entre ces deux types d'objets (les précurseurs et les transitionnels), qui sont la marque de ce processus de désillusionnement qui se fait dans le temps.

A travers l'objet transitionnel, le bébé peut alors faire face à la frustration issue du fait que l'objet échappe un peu à son contrôle, car l'objet transitionnel est caractérisé par une existence propre. L'objet transitionnel doit donc présenter une caractéristique qui lui est propre (une odeur, une chaleur, un mouvement, une consistance), ce qui va permettre à l'enfant de le différencier psychiquement de lui-même.

Les objets transitionnels sont la première possession non-moi, mais l'enfant n'a pas tout à fait conscience que ces objets font partie d'une réalité extérieure : ce sont des « objets qui ne font pas partie du corps du nourrisson et qu'il ne reconnaît pourtant pas encore complètement comme appartenant à la réalité extérieure » (Winnicott, 1951, p.170).

Winnicott nous dit d'ailleurs que la question de savoir si l'objet qui fait fonction de transitionnel se trouve dans la réalité partagée ou dans la réalité psychique de l'enfant ne se pose même pas :

On peut dire à propos de l'objet transitionnel, qu'il y a là un accord entre nous et le bébé comme quoi nous ne poserons jamais la question : « cette chose, l'as-tu conçue ou t'a-t-elle été présentée du dehors ? » L'important est qu'aucune prise de décision n'est attendue sur ce point. La question elle-même n'a pas à être formulée. (Winnicott, 1971, p.23).

Ainsi, les phénomènes transitionnels, l'auteur les place *entre* l'autoérotisme et les vraies relations d'objets, une façon de souligner que l'objet transitionnel n'appartient ni à la réalité intérieure ni extérieure du bébé. « J'ai introduit les expressions 'objet transitionnel' et 'phénomène transitionnel' pour désigner l'aire d'expérience qui est intermédiaire entre le pouce de l'ours, entre l'érotisme oral et la relation objectale vraie [...] » (Winnicott, 1951, p.170).

Ce n'est plus du propre pouce ou du sein maternel qu'il s'agit, ni d'aucun autre « objet précurseur » (Gaddini, 1985), car l'objet transitionnel prend la place d'un représentant de l'objet mère. Il est le symbole d'un objet partiel (tel que le sein), et comme symbole ne peut surgir que dans l'absence de la mère, dans cet écart introduit à partir du processus de désillusionnement.

Au contraire, les objets précurseurs ne sont pas issus de la création de l'enfant. Ils sont plutôt des objets d'ordre sensoriel (comme la tétine dans la bouche) et servent à apaiser, à consoler l'enfant. Ils vont saturer le manque laissé par l'objet, vont le remplacer dans le sens où ils établissent avec l'objet mère une « équation symbolique » (Gaddini, 1985, p.59-60) où l'enfant prend l'un pour l'autre dans la stimulation de la zone érogène⁵⁷.

L'objet transitionnel n'est néanmoins pas utilisé pour nier l'absence (quoi que cela puisse arriver lors d'une fixation aux objets transitionnels, comme par exemple dans le cas pathologique du garçon et de la ficelle, comme Winnicott nous a montré à travers

⁵⁷ Pour en savoir plus, nous remettons le lecteur à Gaddini, R. (1985).

l'observation clinique, publié en 1960 et ajouté en 1971 pour illustrer son article sur les phénomènes transitionnels).

Si tout se passe bien (comme Winnicott aime le dire), l'objet transitionnel est une façon de surmonter l'absence, d'y faire face, et non pas de la nier. C'est dans ce sens aussi que l'objet transitionnel est pensé comme un symbole d'union : « la représentation symbolique de la réunion avec la mère perdue »⁵⁸, écrit Gaddini (1985, p.56). C'est un recours à une opération mentale plus complexe que celle qui est en jeu dans les objets précurseurs, et qui ne peut se mettre en place qu'après la séparation avec la mère (pour reprendre Gaddini), ou à l'issue de l'écart introduit par les expériences de frustrations dans le processus de désillusionnement.

Winnicott écrit que les phénomènes transitionnels sont transitionnels dans le temps. Ils marquent un processus, le passage des objets internes aux externes, entre la créativité primaire et la perception. Les phénomènes transitionnels ouvrent à l'enfant la possibilité d'établir et d'accepter la différence, l'écart.

Dans ce sens, la proposition winnicottienne des phénomènes transitionnels (dont la condition est une expérience d'illusion omnipotente préalable vécue du côté de l'enfant) nous révèle que, au sein du processus de désillusionnement, les différences, les « petits pas-pareils » (Haag, 2007), vont apparaître sur un fond de « suffisamment pareil ». Dans ce sens, nous pouvons dire que les phénomènes transitionnels sont finalement le passage par lequel s'inscrit l'altérité. Cette inscription de la différence entre les objets internes et externes est un processus qui a lieu à travers les phénomènes transitionnels.

L'aire intermédiaire d'expérience propre aux phénomènes transitionnels inaugure une séparation au même temps qui fait communiquer les deux réalités du sujet, l'intérieure et l'extérieure. L'approche créative du sujet par rapport à la réalité serait le témoin de l'articulation de ces deux réalités (la « créativité » dont nous parle Winnicott). D'ailleurs, les phénomènes qui se passent dans cette aire vont dès les objets transitionnels du petit enfant jusqu'aux manifestations culturelles et artistiques de l'adulte, en passant par le jeu de l'enfant.

⁵⁸ Traduction de l'auteur. Dans l'original : « the symbolic representation of the reunion with the lost mother ».

Ainsi, cette aire d'expérience est constitutive de l'individu. Lorsque Winnicott nous donne sa définition à propos de la nature humaine, il soutient que l'individu est quelqu'un qui a constitué une unité, une membrane qui délimite la réalité extérieure et intérieure, mais qui comporte aussi bien une aire tiers, un espace d'expérience qui demeure entre ces deux réalités. « Il existe une partie de la vie d'un être humain que nous ne pouvons négliger: la troisième partie qui constitue une aire intermédiaire d'expérience (*experiencing*) où la réalité intérieure et la vie extérieure contribuent l'une et l'autre au vécu » (Winnicott, 1951, p.171).

La tâche humaine de maintenir les réalités intérieure et extérieure à la fois séparées et reliées l'une à l'autre est accomplie par les phénomènes transitionnels, dans cette aire intermédiaire d'expérience cette fonction. Mais cette aire demeure aussi le lieu de repos de l'individu, où il peut se reposer de cette activité.

L'espace intermédiaire confère ainsi à l'individu une zone neutre d'expérience où il ne s'impose pas de connaître le statut du vécu, s'il appartient à telle ou telle réalité. C'est une aire qui n'est pas contestée, ni « mise à l'épreuve de la réalité » (Winnicott, 1951, p.171), et qui ne disparaît pas avec le développement du sujet vers l'indépendance (comme pense Winnicott). Or, ces formulations ne retrouvent pas un écho dans l'idée selon laquelle l'intersubjectivité n'est jamais définitivement acquise ? (Golse, 2006a).

2.3.2. Symbolisation primaire et objet suffisamment pareil

Si plus tard, cet espace intermédiaire va faire fonction d'aire de repos, Roussillon (2004a) nous montre que dans un premier temps du développement psychique, c'est le moment antérieur et nécessaire à la constitution de cet espace intermédiaire – l'espace d'illusion – qui va servir de terrain de jeu au processus de symbolisation primaire.

D'après l'auteur, le travail de symbolisation primaire consiste dans « les premiers processus psychiques de transformation et de traitement des états internes » (Roussillon, 2004a, p. 50). Autrement dit, c'est un jeu dynamique de constitution de la matière psychique et de son appropriation subjective.

Pour comprendre ce processus, qui rend possible le travail de l'appropriation subjective, Roussillon nous invite à revisiter Freud lorsque celui-ci théorise l'hallucination primitive dans l'autoérotisme. Au moment où le bébé suce son pouce, Freud dit qu'il réactualise une expérience de satisfaction primaire.

Ce que Freud indique, Roussillon le reformule en écrivant que le nourrisson qui suce son pouce se re-présente l'expérience (qu'il a eu avec un autre-sujet) à l'aide de sa matérialisation dans un objet capable de l'accueillir. D'après Roussillon :

La matière première psychique, pour se saisir d'elle-même, doit commencer par se présenter au sujet, elle doit se faire perception, elle va devoir se matérialiser au-dehors dans une forme perceptive susceptible d'accueillir, par ses propriétés perceptives singulières, l'hallucination première. (Roussillon, 1999, p.224).

Roussillon remarque que cela est le processus en jeu dans l'animisme primitif de *Totem et tabou*. L'auteur montre l'importance attribuée par Freud aux premiers rapports du sujet au monde :

En s'hallucinant dans les objets, les processus psychiques, immatériels et insaisissables en eux-mêmes, prennent forme perceptive et matérielle, ils deviennent figurables et repérables : la psyché peut commencer à s'en saisir par le biais de leur forme matérialisée (Roussillon, 1999, p.224).

Roussillon nous indique que c'est justement ce mouvement de la psyché de matérialisation de ses inscriptions sur la présence d'un objet qui permet l'opération de symbolisation: « Tel est le processus essentiel du travail de symbolisation primaire, la psyché (se) présente l'expérience antérieure en transférant hallucinatoirement dans un objet matériel perceptible la matière première qu'elle doit symboliser » (Roussillon, 1999, p.224-225).

Ainsi, afin de se (re)présenter l'expérience à symboliser, la psyché s'appuie sur un objet matériel, où la matière psychique va « prendre forme et vie » (Roussillon, 1999,

p.226). La psyché élit donc des objets perceptibles qui peuvent accueillir cette matière à être transférée.

C'est bien winnicottien comme idée, la création d'un monde qui coïncide finalement avec ce qui est trouvé. Le processus trouvé-crée est la façon dont Winnicott parle de cette appropriation première de l'expérience qui se fait appuyée sur la présence de l'objet.

Mais nous trouvons également cette l'idée chez Freud (1895) dans *L'Esquisse*. Comme nous l'avons vu, Freud nous montre l'importance d'une coïncidence, au moins partielle, entre l'image mnémonique désirée et la perception de l'objet pour que la décharge de l'appareil psychique puisse avoir lieu et, ainsi, engendrer une expérience de satisfaction.

Nous l'avons vu, le *nebenmensch* est celui qui, à travers sa *présence*, se prête au nourrisson comme objet perceptuel qui va étayer l'objet mnémonique désiré. Mais il est aussi l'objet de désir du bébé, nous dit Freud. Ainsi, « l'investissement par le désir » peut se lier, se mettre en accord avec « l'investissement perceptif », de cette façon, par cet accordage, l'hallucination peut se matérialiser sur la perception.

C'est d'ailleurs à cela que renvoie l'étymologie du vocable « symbolisation ». Jusqu'au XIX^{ème} siècle, le seul sens du mot « symboliser », du latin « simbolizare », était celui de « concorder » (Le Robert, 1998), « s'accorder avec, avoir du rapport avec » (Dictionnaire étymologique de la langue française, 2002, p.618).

Ce qui se joue dans le processus de symbolisation primaire est justement cette *liaison* entre l'expérience à symboliser et l'objet matériel. La tâche première du psychisme est donc de lier les traces de l'expérience subjective à un objet qui peut leur donner forme et consistance ; ou, pour reprendre les termes de Winnicott, nous pouvons dire que la tâche du psychisme dans le processus de symbolisation primaire serait celle de faire accorder, de faire le rapport entre le créé et le trouvé (dynamique en jeu dans l'expérience d'illusion).

Dans la dynamique de ce processus, la mère serait, selon Roussillon, le premier objet à symboliser. Car la matière psychique est issue des expériences de satisfactions vécues notamment avec l'objet maternel.

Mais la mère est en même temps le premier objet *pour* symboliser, nous indique Roussillon. Puisque ces traces psychiques des premières expériences subjectives sont issues de la rencontre avec celle-ci, il est même logique que l'objet qui va mieux accueillir le transfert de ces traces soit la mère elle-même. *C'est* donc la mère elle-même qui va accueillir ce qui doit être symbolisé.

Cette formulation semble d'ailleurs aller dans la même direction de ce qu'indique Freud lorsqu'il écrit dans *L'Esquisse*, entre parenthèses, que le *nebenmensch* est à la fois l'objet de désir de l'enfant et celui qui, par sa présence attentive, va étayer « l'image mnémonique désirée » (Freud, 1895, p.348).

Le processus de symbolisation primaire indiqué par Roussillon nous place devant un paradoxe : « l'objet pour symboliser est aussi l'objet à symboliser » (1999, p.226-227). Mais c'est un paradoxe à être accepté pour que ce processus de symbolisation puisse se développer, pondère l'auteur.

Selon Roussillon, ce processus de symbolisation primaire se construit à partir d'une matrice de trois moments, qu'il qualifie par jeu : le jeu intersubjectif, le jeu auto-subjectif et le jeu intrapsychique. « Chacun de ces temps ou moments structuraux contribue à la formation progressive de la représentation de choses, chacun des temps apporte ses caractéristiques propres à cette production, celles-ci sont spécifiques s'articulent chacune sur les limites des autres » (Roussillon, 1999, p.225). Ces jeux primordiaux vont fonder le travail de symbolisation primaire, celui de lier la trace première de l'expérience à sa représentation et de se l'approprier.

La classification de chaque moment de la « matrice symbolisante » est établie en fonction du choix de l'objet support de la matière psychique à être symbolisée. Il ne nous semble cependant pas utile pour cette thèse de développer en détail chacun d'entre eux, selon ce que propose Roussillon. Nous allons donc nous limiter aux jeux intersubjectifs, le début de l'inscription du registre de l'altérité.

Le *jeu* intersubjectif concerne le jeu avec un autre-sujet. Nous l'avons vu, ce jeu intersubjectif se fait avec la mère, premier objet pour symboliser. La mère suffisamment bonne se présente comme objet de façon à pouvoir accueillir ce qui lui est transféré.

Selon Roussillon (1997), pour pouvoir être utilisé et faciliter la symbolisation, l'objet doit se disposer à minimiser le rappel de son altérité (p.404). Afin de pouvoir accueillir la matière psychique, l'objet doit s'accorder, se présenter comme un double, nous dira Roussillon plus tard (2004). C'est cela la caractéristique du premier objet à symboliser, faire fonction de miroir, se mettre en écho du sujet. En ce sens, dans un premier temps, le monde extérieur va se constituer comme une sorte de « miroir primaire de soi », où le premier autre fait fonction de miroir au sujet.

Telle idée rejoint finalement ce que nous avons vu à propos du rôle de miroir du regard de la mère, où l'enfant se voit lui-même lorsqu'il regarde sa mère (Winnicott, 1975). A ce sujet, Green (1977) écrit :

Lorsque l'enfant contemple le visage de la mère, ou il se voit lui-même ou il la voit, elle. C'est-à-dire que dans le premier cas le circuit qui s'établit permet le retour sur lui-même de la communication qui part de lui. Il peut alors constituer son monde d'objets subjectifs à partir de ce rapport d'échange où lui revient ce qu'il donne. (Green, 1977, p.90)

Déjà en 1977, Green parlait d'une relation en double qui s'instaure entre la mère et l'enfant aux premiers temps de la constitution psychique. La constitution de monde interne d'objets subjectifs serait tributaire de cette relation en double avec la mère.

C'est peut-être depuis Green que Roussillon propose de nommer le double le premier objet du sujet. Par la notion du double, les auteurs semblent vouloir mettre en évidence un autre qui ressemble au sujet (qui se présente comme une sorte de miroir), et qui en même temps conserve une différence, une petite marque d'altérité propre au double. Le double, nous l'avons vu, est un autre qui incarne quelque chose du sujet.

Green ajoute :

En fait il ne faut pas limiter ces échanges [où ce que l'enfant donne lui revient⁵⁹] à une pure symétrie. Tout un jeu s'instaure, qui permet tout autant à des phénomènes de complémentarité, voire d'opposition, à prendre place. [...] C'est en ce sens que nous parlerons d'une relation de

⁵⁹ voir plus haut.

double entre mère et enfant. Des nœuds d'identifications réciproques sont à l'œuvre, qui font intervenir un courant progressif de l'enfant à la mère et régressif de la mère à l'enfant jusqu'au carrefour du semblable, à la fois différent et « identique », puisqu'il est fondé sur la reconnaissance du même dans le visage de l'autre. (Green, 1977, p.90)

« Le carrefour du semblable, à la fois différent et identique » dont parle Green (1977) montre bien cet aspect de l'altérité du double, cette différence du premier autre qui ne permet pas que l'enfant soit enfermé dans une relation complètement spéculaire (ce qui lui capturerait dans une expérience d'illusion sans place au processus de désillusionnement, pour reprendre Winnicott).

Ainsi, bien que la mère se laisse utiliser par le bébé, elle est aussi un être vivant, avec des désirs qui lui sont propres, des mouvements qui ne correspondent pas exactement à la matière psychique qui lui est transférée. Il y a une partie d'elle qui est réfractaire, qui ne se laisse pas utiliser complètement.

En accord avec l'idée winnicottienne selon laquelle la mère suffisamment bonne va, petit à petit, opérer la désillusion, l'objet élu va introduire progressivement l'écart entre le trouvé et le créé. L'objet élu a également des propriétés qui vont contre cette projection, car l'objet ne correspond pas exactement à la matière projetée. Il y a un aspect de l'objet qui accueille l'hallucination de la matière psychique, et l'autre qui résiste, qui réfracte ce qui lui est transféré. L'aspect réfractaire va introduire un décalage dans ce paradoxe, ce qui fait que la projection ne s'enferme pas dans le champ de l'hallucination.

Le reste du premier moment du processus de symbolisation, ce qui n'a pas pu être symbolisé dans le rapport avec l'objet primaire – donc ce qui a été réfracté – pousse le psychisme à chercher ailleurs, à trouver d'autres objets qui puissent accueillir cette matière à être symbolisée.

Le mouvement réfractaire de l'objet (mère) va aussi réagir, transformer ce qui lui est transféré, inscrivant ainsi dans le psychisme les différences (entre soi et l'objet). En ce sens, le processus de symbolisation primaire est constitutif de l'altérité, même si le bébé vient au monde déjà avec une notion d'altérité « nébuleuse » (pour reprendre le terme de Roussillon).

Nous avons vu plus haut que les premières interactions mère – nourrisson se construisent par une sorte de relation en « écho » - à travers l'imitation, l'accordage « esthésique », l'accordage affectif, les protoconversations, ou toute autre forme de synchronie qu'on peut y retrouver. Cette relation en « écho », « précondition pour que s'établisse le processus en trouvé-crée » (Roussillon, 2004a, p. 51), est la base sur laquelle l'enfant pourra effectuer le travail de symbolisation primaire.

Roussillon parle de l'importance de la construction et du maintien de cette relation en écho « jusqu'à ce que l'objet soit 'concevable' comme différent de sa représentation interne » (Roussillon, 2004a, p.51). La relation en écho permettrait « la bonne mesure » de l'écart entre le sujet et l'autre pour que cette différence soit concevable par le bébé.

2.3.3. La présence de l'objet dans le processus de symbolisation primaire

Avec Roussillon, nous avons donc essayé de montrer l'importance, dans un premier temps, d'une minimisation du caractère réfractaire de l'objet pour pouvoir accueillir la matière à être symbolisée, et à partir de là, dans un deuxième temps, inscrire l'altérité. Si le mouvement réfractaire de l'objet est trop rapide ou trop abrupt, l'angoisse de différenciation et de séparation risque d'être trop intense et traumatique.

Autrement dit, le bébé ne peut faire face à l'altérité (et l'absence qui la définit) que sur une base de présence, de la rencontre réelle avec l'objet, ce-dernier se présentant, dans un premier temps, comme une sorte de miroir du sujet. L'altérité ne peut être introduite, petit à petit, qu'à partir de cet autre en miroir et en présence de l'objet, *au sein* de la rencontre (même si, comme Winnicott a dit, il ne s'agit pas encore d'une « vraie » rencontre).

Ce point est si important que Winnicott décrit de façon détaillée que si l'absence est plus grande que ce que l'enfant est capable de supporter à un moment donné de son développement, le sentiment de continuité d'existence risque d'être en danger.

Il dit ainsi que la constitution de la réalité psychique du bébé dépend d'une séparation « suffisamment bonne » de la mère d'avec son bébé. Winnicott nous dit que, pour faire face à l'absence de sa mère, le bébé commence à se servir d'un symbole⁶⁰. Mais cet imago dure un temps déterminé, qu'il désigne par X, après quoi elle commence à s'effacer, ce qui interrompt la capacité du bébé à « utiliser le symbole de l'union » (Winnicott, 1971, p.135). Winnicott appelle donc le « symbole de l'union » l'imago créé par le bébé dans son monde intérieur, de la représentation mental de sa mère.

Winnicott ne nie pas l'importance de l'absence dans la structuration psychique. C'est l'absence de la mère qui entraîne le maniement des représentations mentales et l'utilisation des symboles. Si elle était présente sans interruption, le bébé n'aurait pas à se servir d'une représentation pour faire face à son absence, car l'absence ne se produirait pas.

Néanmoins, l'absence doit être graduelle, sur une base de présence, dans un mouvement dynamique qui va se jouer entre des moments de présence et d'absence. Autrement dit, si c'est bien le bébé qui crée cette représentation, cet imago mental pour faire face à ces moments d'absence, c'est la mère à son tour, par sa présence, qui la soutient, ou plutôt, qui renforce cette image⁶¹.

D'ailleurs, nous avons vu que la conceptualisation de mère suffisamment bonne de Winnicott prévoit un écart entre la mère et le bébé : « [...] la tâche principale de la mère (tout de suite après celle qui a consisté à favoriser l'illusion) est de désillusionner » (Winnicott, 1951, p.183). Cet écart, précise l'auteur, est nécessaire pour que le nourrisson se constitue comme individu, à travers la création d'une *membrane* (pour reprendre ses termes) qui va le séparer du monde extérieur. Mais, et Winnicott ne cesse d'insister là-dessus, cette distance doit être insérée de façon très graduelle, sur la base de la construction de l'aire d'illusion que la présence de la mère ordinairement dévouée permet. Désillusionner son enfant se fait sur la base de l'expérience d'illusion.

⁶⁰ un « imago » mental.

⁶¹ La présence de la mère, Winnicott va la décrire en termes de *holding* et *handling*. Ces concepts ne seront pas travaillés ici puisqu'ils ne sont pas essentiels pour le développement de notre raisonnement dans cette thèse.

Ainsi, Winnicott va dire que si l'absence de la mère dépasse X minutes, le bébé commence à être « bouleversé »⁶². La structure de l'ego qui est en train de se former ne souffrira pas d'altération si la mère revient en X+Y minutes, car sa présence peut alors relier cette structure. Mais si X+Y+Z minutes se sont écoulées avant son retour, la structure de l'ego sera rompue et cette expérience sera traumatique pour le bébé, qui va éprouver « une coupure dans la continuité de son existence » (Winnicott, 1971, p.135). L'auteur ajoute que les enfants ayant éprouvé une privation de X+Y+Z minutes ne sont pas nombreux car, dans la plupart des cas, la mère retourne dans un intervalle de temps suffisamment bon pour que la structure de l'ego soit reliée, ce qui offre à l'enfant le sentiment de *continuité d'existence*.

En faisant partie de l'équipe d'évacuation des enfants de Londres pendant la deuxième guerre mondiale, Winnicott a pu voir d'innombrables cas d'enfants privés de leurs mères et les effets que leur absence a provoqués surtout chez les plus jeunes.

En fait, pour faire face à l'absence, pour la supporter et même pour l'utiliser dans le processus de symbolisation, l'enfant doit tout d'abord développer la capacité d'être seul.

Winnicott va dire que la capacité d'être seul est un phénomène sophistiqué, tributaire de la relation du sujet avec ses objets internes. Cette capacité dépend donc des intériorisations des « objets bons » (Winnicott reprend ici les termes de Klein, 1957), ce qui n'est possible à son tour que par des relations avec l'objet (mère) dans un environnement suffisamment bon. Toutefois, Winnicott parle d'une forme plus précoce de solitude, une forme qui va être la condition même de cette capacité d'être seul : c'est la capacité d'être seul en présence de l'autre.

Bien que des expériences diverses et nombreuses contribuent à la formation de cette capacité d'être seul, il s'en trouve une qui est fondamentale. Si elle est insuffisante, son développement s'en trouve arrêté : *il s'agit de l'expérience d'être seul en tant que nourrisson et petit enfant, en présence de la mère.* (Winnicott, 1958, p.327)

⁶² Traduction proposée par l'auteur, *distressed* dans l'original. La traduction en français propose le mot « désemparé » (p.135).

La capacité d'être seul va se développer dans la mesure où l'enfant se rend compte de l'existence ininterrompue de la mère à laquelle l'enfant peut se fier (la mère étant un objet introjecté). « La sécurité qu'elle [la mère] apporte ainsi lui rend possible d'être seul et de jouir d'être seul, *pour une durée limitée* ». (Winnicott, 1958, p.330, souligné par l'auteur).

La capacité d'être seul est donc un phénomène qui va permettre à l'enfant de faire face à l'absence, de la supporter, et même d'en jouir. Autrement dit, en développant cette capacité, l'enfant pourra alors faire l'expérience de satisfaction en l'absence de l'objet. Mais pour la développer, il faut d'abord être seul *en présence* de l'objet : « De cette façon, j'essaie de justifier ce paradoxe que la capacité d'être seul est basée sur l'expérience d'être seul en présence de quelqu'un et que si cette expérience est insuffisante, la capacité d'être seul ne parvient pas à se développer » (Winnicott, 1958, p.330).

Nous voudrions en outre attirer l'attention sur l'importance accordée par Winnicott concernant l'aspect temporel en jeu dans la construction de la capacité d'être seul. Cela expliquerait le fait que les effets de l'absence de la mère observés par Winnicott pendant la guerre étaient plus importants chez les plus jeunes.

Nous l'avons vu, dans un degré de maturité tel et ayant les conditions nécessaires, le sujet développe cette capacité d'être seul basé sur le sentiment de continuité d'existence de l'objet qui est alors intériorisé. Il peut alors supporter l'absence de l'objet. Mais, nous dit Winnicott, pour un temps limité. Le sujet a tout de même besoin de la présence de l'objet de temps en temps, pour étayer la continuité d'existence intrapsychique (de soi et de l'objet)⁶³.

Mais revenons sur ce stade plus primitif, les fondements de la capacité d'être seul. Cette forme non élaborée de solitude (celle paradoxale, en présence de l'autre) ne correspondrait pas à la dynamique proposée par Roussillon concernant le processus de symbolisation primaire ? La capacité d'être seul en présence de l'autre ne correspondrait pas au moment intrapsychique du cycle en jeu dans le processus d'appropriation de la

⁶³ Et cela, nous dirons, jusqu'à la fin de la vie. Cela est joliment retraité par le film du réalisateur argentin Campanella, J.J. (2009) : *El secreto de sus ojos*. L'assassin d'une femme dont la punition par la justice avait échoué se retrouve à la fin du film prisonnier dans une captivité fabriquée par le mari de la femme assassinée. Chaque jour, le veuf, en silence, nourrissait l'assassin, la mort n'étant pas une peine à la hauteur de sa douleur. Le héros du film (l'avocat de ce procès) découvre cette situation, 50 ans après le meurtre et la disparition de l'assassin. Celui-ci, qui se donnait de toutes ses forces pour s'attacher à ce peu qui restait en lui-même d'humain, en voyant le héros, le supplie : « s'il vous plaît, dites-lui d'au moins me parler ».

matière psychique dont nous parle Green (1977) ? Ce moment de solitude en présence de l'objet ne fait pas référence au circuit qui s'établit entre objet-sujet lorsque ce-dernier se voit dans le visage l'autre, ce qui permet le retour sur le propre sujet de quelque chose qui part de lui ? Pour le formuler autrement, la solitude ne renvoie-t-elle pas à ce moment où la matière psychique projetée sur l'objet (donc en sa présence) va retourner sur le sujet, va être introjectée ? Ce ne serait pas cela que nous indique Winnicott, lorsqu'il écrit que « c'est seulement lorsqu'il est seul (c'est-à-dire en présence de quelqu'un) que le petit enfant peut découvrir sa vie personnelle » ? (Winnicott, 1958, p.330-331).

Nous l'avons vu, avant que l'absence soit structurante, il faut au sujet une période de présence (et Winnicott ne minimise pas l'aspect temporel en jeu). De pair avec cette perspective, nous pouvons soutenir que la différence s'installe à partir du même, ou que l'altérité est introduite et se stabilise à partir d'un rapport avec un autre suffisamment pareil.

Il faut suffisamment de pareil et suffisamment de pas-pareil dans la transformation ; cela rejoint, au niveau des premiers échanges, ce que décrit très bien Daniel Stern dans le transmodal : on renvoie quelque chose avec une modification qui fait que l'angoisse ou l'émotion esthétique violente, aussi bien positive que négative, sont renvoyées avec une autre forme qui va permettre à l'enfant de les métaboliser. Pour reprendre le détail du processus, ce pas-pareil provoque un petit sursaut tonique, face à un petit négatif de la différence, chose qui fait un petit vertige. Ce qui est important, ce n'est pas de penser qu'un beau jour, après une période fusionnelle hypothétique, à la fin de la première année de la vie, le père va séparer l'enfant de la mère ou bien que tout d'un coup, il va falloir sortir de la symbiose et que ça va faire la conscience de l'absence etc. Ce n'est pas comme ça que ça se passe. (Haag, 2007, p.41)

La première forme d'interaction serait une relation avec un autre suffisamment pareil qui fait fonction de miroir : « il faut recevoir avec suffisamment d'empathie, c'est-à-

dire de résonnance en mêmété », nous dit Haag (2007, p.41). Ce premier autre renvoie à l'enfant quelque chose qui fait résonnance en lui, et lui « présente » le monde de façon suffisamment pareil à ce qu'il est capable de créer.

Mais dire suffisamment pareil ne veut pas dire identique. Les échanges ne sont pas symétriques, car il s'agit avant tout de se voir (de se reconnaître) dans l'autre. Même si l'état de préoccupation maternelle primaire proposé par Winnicott lui permet de minimiser l'altérité en jeu dans cette rencontre première, cet autre reste, tout de même, un autre. L'échange avec l'environnement renvoie ce qui relève du « pareil » avec un petit peu de « pas-pareil », ce qui opère une petite transformation, y insère une petite différence. La construction de l'altérité est tributaire des intériorisations de tous ces successifs petits écarts entre le sujet et l'objet que comprend la rencontre intersubjective.

Ainsi, dans les premières interactions autre – sujet, la différence est dosée, introduite peu à peu sur une base de similitude, de suffisamment pareil. Suffisamment pareil à ce que l'enfant peut anticiper ; suffisamment pareil à ce qu'il peut se représenter ; suffisamment pareil à ce qu'il peut concevoir ; suffisamment pareil à soi-même. C'est sur la base du suffisamment pareil que la différence va pouvoir être graduellement concevable et inscrite.

Chapitre 3 – l'autisme : compréhension et prise en charge

3.1. L'autisme

3.1.1. L'autisme comme trouble de la relation intersubjective

L'autisme infantile a été défini pour la première fois par Kanner en 1943. Il avait alors étudié en détail le comportement de 11 enfants atteints d'un déficit dans le développement social et dans le domaine du langage, les classant d'abord sous le titre de « troubles autistiques du contact affectif ». Ce n'est que plus tard qu'il va appeler désigner par le terme *autisme* le syndrome qu'il venait de formuler.

Depuis la description de Kanner de l'autisme infantile précoce, plusieurs auteurs ont proposé de différentes théories à propos de l'étiologie de cette pathologie. Quelques-unes de ces théories considèrent que l'autisme serait une réponse spontanée de l'enfant à des anomalies de l'environnement psychologique qui l'entoure (Bettelheim, 1969); d'autres proposent des causes organiques dans l'autisme⁶⁴ (les théories génétiques qui cherchent les rôles des gènes dans l'autisme) ; et une troisième qui suggère une prédisposition de la part de l'enfant d'un côté, et un dysfonctionnement dans l'entourage de l'autre.

Nous n'allons pas développer ici chacune des propositions étiologiques de l'autisme. Il nous semble cependant pertinent de préciser que nous ne considérons pas l'autisme comme une réaction à certains éléments adverses dans l'environnement où l'enfant se trouve ; ni comme une pathologie qui vient répondre exclusivement aux fantasmes parentaux. Il semble y avoir une participation active de l'enfant dans l'autisme. Mais indépendamment de ce qui se trouverait à l'origine de l'autisme, nous pensons que,

⁶⁴ Même si des recherches génétiques n'ont pas pu, jusqu'à l'heure actuelle, identifier l'existence d'un composant génétique associé à la cause de l'autisme, cette perspective est renforcée actuellement par les données statistiques de la population atteinte des troubles envahissants du développement. La proportion des TED est de 4 garçons pour 1 fille ; et « le risque de développer un autisme pour un nouvel enfant dans une fratrie où il existe déjà un enfant avec TED est de 4 % si l'enfant déjà atteint est un garçon et de 7 % si l'enfant déjà atteint est une fille ». (Haute Autorité de Santé, 2010).

pour une raison inconnue, l'enfant aurait une difficulté, dès la naissance, à la rencontre intersubjective.

Cette compréhension de l'autisme s'appuie en partie sur celle soutenue par Trevarthen (Trevarthen et Aitken, 2003). Sa compréhension nous paraît pertinente surtout puisqu'elle est formulée par un chercheur considéré comme une référence sur la question de l'intersubjectivité, et dont les recherches intègrent plusieurs domaines scientifiques actuels (comme la neuroscience par exemple). D'après Trevarthen et Aitken (2003) :

L'autisme est une maladie qui provient apparemment de beaucoup de perturbations fonctionnelles plus générales et plus larges, qui, ensemble, entravent la présence consciente, la programmation volontaire des actions, les interactions avec les autres et le fait de se penser soi-même et de penser l'autre (Trevarthen et Aitken, 2003, p. 504)⁶⁵.

Et l'auteur d'ajouter plus loin :

Nous proposons de considérer l'autisme comme une maladie dans laquelle l'individu affecté, par manque des représentations efficaces des motivations permettant de comprendre l'autre virtuel, interprète les actes des autres comme s'ils n'étaient pas nettement distincts des siens propres. Quand les actes de l'autre personne correspondent aux motivations que leur attribue l'enfant autiste, il peut y avoir un cadre adéquat pour une interaction réussie ; il y aura cependant de nombreuses situations où ces attentes aboutiront à un échec de toute satisfaction de part et d'autre et où le partenaire abandonnera l'interaction. Nous pensons que l'installation de cette absence effective d'un autre virtuel dans un espace de compagnonnage (Bråten, 1987) est probablement précédée chez l'enfant de difficultés interactionnelles précoces, qui ne deviendraient cependant pas manifestes avant le stade du développement connu sous le nom d'intersubjectivité secondaire, qui commence en général vers neuf mois. (Trevarthen et Aitken, 2003, p. 505)

⁶⁵ Article apparu pour la première fois en 1997.

Trevarthen et Aitken pensent donc l'autisme comme « un trouble de l'intersubjectivité inné » (Trevarthen & Aitken, 1996, p. 10), plus spécifiquement comme un défaut de la motivation pour l'interaction intersubjective. C'est une défaillance de l'appétit pour l'autre, dira t'-il. D'ailleurs, il nous semble que ce qui avait le plus frappé Kanner dès sa première description de l'autisme était justement un déficit dans le domaine de l'interaction et de l'affect. Son choix de les regrouper sous le titre de troubles autistiques du contact affectif n'était certainement pas anodin.

Nous sommes partiellement d'accord avec les idées de Trevarthen concernant un trouble intersubjectif précoce. Mais selon l'hypothèse à laquelle nous souscrivons ici, le problème de l'autisme ne serait pas de l'ordre du déficit. L'autisme ne serait pas un *manque* de motivation pour l'interaction. L'idée d'une défaillance dans la motivation pour la rencontre renvoie à une position passive ou d'indifférence face à l'autre. Or, on constate dans la clinique des bébés à risque autistique et à travers les visionnements des vidéos familiaux des bébés qui sont devenus autistes plus tard, qu'il s'agit avant tout d'un *évitement actif* de la relation avec autrui. Une vidéo provenant de la base de données de Pise (Italie) montre un bébé plus tard diagnostiqué autiste qui tourne la tête vers l'arrière lorsque sa mère le place devant elle pour capter son regard. Son effort physique nous indique un évitement actif plutôt qu'une indifférence qui renverrait à une passivité ou à un manque de motivation à l'interaction.

Autrement dit, que l'autisme s'agisse d'un trouble intersubjectif, nous sommes entièrement d'accord. Mais pour nous, ce trouble est lié plutôt à un excès qu'à un défaut. L'autre n'est pas inexistant pour le sujet autiste. Il perçoit l'autre, mais son altérité comporte une imprévisibilité telle qu'il lui est difficile de le supporter. L'autre peut être ressenti comme trop pour lui : trop dangereux, trop différent, trop autre.

C'est dans ce sens que nous considérons la difficulté de l'autiste à la rencontre intersubjective comme une problématique de l'ordre de l'hypersensibilité. Mais pour nous, le bébé à devenir autiste aurait une hypersensibilité à repérer la différence chez l'autre. Comme toute rencontre avec autrui renvoie essentiellement à cette dimension d'altérité, de la différence et de l'inattendu, la rencontre intersubjective lui devient très compliquée. Pour le sujet atteint d'autisme, l'autre serait à éviter.

3.1.2. Hypersensibilité à l'altérité

Tustin (1981) avait détecté un facteur d'hypersensibilité chez les enfants autistes. L'hypersensibilité dont Tustin parle fait référence non seulement aux stimuli sensoriels qui entourent l'enfant. Elle a également précisé que les enfants autistes se protégeaient contre la terreur de ce qui est inconnu, « du 'non moi' étranger » (Tustin, 1981, p. 106). Nous pouvons avancer que Tustin avait d'une certaine façon l'intuition que les nourrissons à risque autistique auraient une hypersensibilité à repérer ce qui est différent d'eux-mêmes.

Lazink (2006) développe plus tard cette idée d'hypersensibilité, en précisant que le facteur d'hypersensibilité du nourrisson concernerait surtout ce dont peuvent être porteurs la voix et le regard maternel. C'est-à-dire que, dès la naissance, le nourrisson à risque autistique aurait une très grande sensibilité à repérer le moindre signe d'inquiétude de sa mère (ce qu'il peut repérer à travers sa voix ou son visage) :

Quand ils sont bébés, si les enfants aux troubles autistiques ne se tournent pas vers le visage et la voix, c'est probablement chez eux un signe de trop grande sensibilité. Quand ils entendent, ils entendent d'une façon trop précise, ils ne repèrent aucune équivoque dans la voix même, ils ne peuvent pas se dire : « Elle est contrariée, mais elle est contente quand même de me voir ! » Pour eux, elle est contrariée alors rien n'est possible. C'est ce que j'appelle « le syndrome de la Princesse Petit Pois ». J'appelle ces enfants des Princesses Petit Pois⁶⁶. (Laznik, *apud* Cacciali & Froissart, 2006, p. 52)

Telle la princesse du conte d'Andersen, celle qui repère un petit pois sous une pile de matelas, les enfants autistes auraient une grande sensibilité à remarquer des détails que, chez les enfants banales, passeraient inaperçus. Cette hypersensibilité les mènerait alors à éviter le visage et la voix de la mère dans la mesure où ces deux dimensions

⁶⁶ Le conte parle de l'histoire d'un prince à la recherche d'une princesse digne de l'épouser. Aucune des prétendantes qui lui sont présentées ne lui plaise. Une nuit d'orage, une jeune femme trempée frappe à la porte du château pour demander un abri. La reine, bien décidée à trouver une épouse digne de son fils, l'accueille et la fait dormir sur une pile de matelas sous laquelle elle place un petit pois. Le lendemain matin, la reine lui demande si elle a bien dormi. La jeune femme lui répond qu'elle a passé une nuit épouvantable, gênée par la présence d'un petit pois sous les matelas. Convaincu alors de la délicatesse et de la sensibilité de cette fille, le prince l'épouse.

peuvent révéler des inquiétudes ou des signes dépressifs chez cette dernière, ce qui lui serait intolérable. Le nourrisson se protège d'un environnement qui peut lui être insupportable par ses défenses autistiques.

Nous comprenons donc l'autisme en tant qu'un mouvement actif d'évitement de l'autre, ce qui engendrerait une difficulté dans la relation intersubjective, non pas par manque ou défaut d'une compétence chez l'enfant, mais par une hypersensibilité de sa part.

Nous avons dit que par l'état de préoccupation maternelle primaire (Winnicott, 1956), la mère fait fonction de miroir au bébé. Pour cela, il est important qu'il voie dans les yeux de sa mère, dans un premier temps, lui-même et non pas sa mère. Avant de voir l'autre, il doit voir quelque chose suffisamment pareil à lui-même, à ce qu'il fait, à ce qu'il anticipe (et qui l'anticipe). Il se voit un beau bébé, il voit l'image totale de lui-même, il se voit lui comme celui que sa mère peut anticiper. Par cette image qui lui est renvoyée de lui-même, il va se reconnaître dans ce qu'il va potentiellement devenir.

Ainsi, afin de pouvoir voir soi-même dans le regard de l'autre, il faut que cet autre ne se présente pas comme autre, mais comme suffisamment pareil à lui, pareil à ce qu'il va devenir. Pour nous, c'est ce qui est important dans les temps les plus archaïques de la constitution psychique.

Si l'autisme peut être compris comme un ratage dans quelque chose qui se passe lors de ce premier moment, de cette première rencontre, avec cet autre primordial, ce n'est pas parce que la mère n'a pas pu atteindre un état de préoccupation primaire suffisamment bon qui lui permettrait de placer, pour un certain moment, son altérité ailleurs, déléguer son désir d'ailleurs à un second plan. Mais plutôt par une hypersensibilité du bébé à devenir autiste à repérer l'autre chez l'autre, à repérer les pas-pareils malgré la « bonne volonté » ou la « bonne maladie » de la mère à se présenter comme suffisamment pareille à son bébé. Pour nous, le nourrisson à devenir autiste repère dès très tôt la différence, alors qu'il ne peut pas encore lui faire face sans que cela soit traumatisant.

3.1.3. Défenses autistiques – mise à l'écart de l'autre

A partir de ses observations, Kanner avait décrit une préférence chez les enfants qu'il a nommés autistes par la « mêmété »⁶⁷ (la similarité). Il avait repéré cette préférence par la répétition d'un même geste par lequel l'enfant était pris, ou encore par la difficulté de l'enfant à faire face à des situations de changement de routine, d'architecture, etc.

On le sait, ces gestes répétitifs caractéristiques des symptômes du trouble autistique sont des mouvements stéréotypés, un type de conduite autocentrée. Il y a certes plusieurs façons de comprendre la stéréotypie autistique. Etant une conduite autocentrée, elle peut avoir pour fonction l'autostimulation sensorielle. Mais elle peut également être comprise comme une défense autistique, à travers laquelle l'enfant peut se protéger contre ce qui peut lui être insupportable.

L'autostimulation sensorielle entraînée par la stéréotypie autistique est une façon de privilégier une modalité sensorielle en détriment d'autres. Ce processus, Meltzer (1980) l'appelle le démantèlement autistique. Selon l'auteur, c'est précisément la dissociation de différentes modalités sensorielles qui est en jeu dans la problématique de l'autisme. C'est d'ailleurs selon Meltzer (1980) ce qui consisterait la prise en charge de l'autisme : rassembler les modalités sensorielles que l'enfant vit comme démantelées

C'est justement de ce démantèlement sensoriel que D. Williams⁶⁸ nous parle dans son livre autobiographique, lorsqu'elle remémore sa façon d'appréhender les objets : « les objets m'apparaissaient parfois réduits à leurs plus simples caractéristiques, à leur couleur, à leur son, à leur toucher » (Williams, 1994, p.102). C'est-à-dire, sa façon d'appréhender les objets n'était pas dans une intégration sensorielle qui permettrait d'y conférer une unité. Chez Williams, chaque modalité sensorielle saisissait de l'objet des caractéristiques intramodales sans qu'ait lieu le processus de multimodalité⁶⁹, qui consiste dans la coordination et l'intégration de ces différentes informations sensorielles.

⁶⁷ *Sameness*

⁶⁸ Diagnostiquée autiste pendant son enfance, Donna Williams raconte à travers son livre autobiographique ses observations de sa propre vie d'autiste (Williams, 1992).

⁶⁹ Voir chapitre 1 pour les définitions d'intramodalité et multimodalité.

Meltzer (1980) ne pense pas ce processus de désintégration sensorielle comme une modalité défensive. Pour l'auteur ce processus est plutôt en lien avec un état d'inattention (dans le sens de laisser errer l'attention). Dans cet état de suspension de l'attention, où la focalisation du sujet est diminuée, sa perception s'attacherait alors à la caractéristique la plus saillante de l'objet :

Nous suggérons donc l'existence de quelque capacité [...] de suspendre l'attention qui permet aux sens d'errer chacun vers un objet, le plus attractif de l'instant. Cette dispersion semble produire le démantèlement du self en tant qu'appareil mental mais d'une manière très passive, comme s'il tombait en morceaux. (Meltzer, 1980, p.31)

Cette désintégration sensorielle a cependant une conséquence sur la conception de l'objet. Nous avons vu dans le chapitre 1 de cette thèse le rôle de l'intégration sensorielle sur le ressenti de l'extériorité de l'objet (ou sur la conception elle-même de l'objet, puisque ce-dernier a bien pour définition ce qui est à l'extérieur du sujet). Nous avons mentionné des travaux cognitifs (Streri, Gentaz, & Hatwell, 2000) qui indiquent l'importance de l'articulation des différents flux sensoriels (d'au moins deux) pour la reconnaissance de l'extériorité de l'objet : sans une intégration des flux sensoriels, l'objet ne pourrait pas être ressenti comme tel, perçu comme extérieur au sujet. Autrement dit, le vécu d'extériorité de l'objet est tributaire de l'intégration sensorielle ou du mantèlement sensoriel, si l'on adopte des termes cognitifs ou psychanalytiques.

Ce que Meltzer (1980) constate comme la problématique de l'autisme, Golse (2006b) l'observe chez le nourrisson tout venant lors de ses premières semaines de vie. L'auteur suggère encore que, dans un moment archaïque de la vie psychique, les conduites d'autostimulation sensorielle peuvent avoir une fonction protectrice contre un environnement externe potentiellement envahissant pour l'enfant (Golse, 2006b) :

On peut certes considérer, nous l'avons dit, que des stéréotypies de tapotage par exemple, et cela dans la perspective de D. Meltzer, auraient une fonction de parexcitation en privilégiant une modalité sensorielle au détriment des autres – ici, le tact – pour cliver la réalité selon l'axe des différentes perceptions sensitivo-sensorielles et protéger ainsi l'enfant, via le démantèlement, d'un excès ou d'un surcroît de stimulations qui

risqueraient, sinon, d'être perçues par lui comme débordantes, menaçantes et dangereuses. (Golse, 2006b, p. 454)

Pour l'auteur, ce sont des stimuli sensoriels saillants de l'environnement ce qui le rendrait envahissant à l'enfant – qu'il s'agisse d'un nourissant tout venant ou d'un enfant atteint d'une pathologie dite archaïque telle que l'autisme (ce qui relèverait d'une hypersensibilité physique de la part de l'enfant). Par le biais de ce processus archaïque qui est en jeu dans le démantèlement, l'enfant se défendrait d'un environnement potentiellement envahissant.

Les stéréotypies autistiques sont un type de conduite autocentrée. Les conduites autocentrées, caractérisées par la répétition et la circularité du mouvement dirigé vers le sujet à des fins d'autostimulation, sont présentes également chez les enfants tout venants. En effet, l'activité du sujet banal peut être pensée en termes d'une balance composée par des conduites autocentrées et exocentrées (Pry, Guillain, & Pernon, 2000). Ces activités sont réglées par une loi fonctionnelle qui fait alterner ces deux orientations dans un va-et-vient quasi permanent.

Chez les enfants tout venants, les conduites autocentrées laissent place graduellement aux conduites exocentrées, qui sont quant à elles « des actions qui privilégient l'interaction ou l'échange avec le milieu physique et/ou humain » (Pry, Guillain, & Pernon, 2000, p. 152) et qui remplissent des fonctions telles que l'expression et la communication.

Mais si ces derniers semblent trouver une sorte d'équilibre entre les conduites autocentrées et exocentrées au cours de leur développement, les enfants dont le développement est troublé sont, de leur côté, comme absorbés dans un type de conduite autocentrée (Wallon, 1941), sans interaction avec le milieu.

L'autostimulation sensorielle caractéristique des conduites autocentrées ne prévoit donc pas de place à l'interaction intersubjective : l'enfant atteint d'un trouble autistique ne s'ouvre pas à l'interaction avec son entourage. Il s'en protège surtout. En ce sens, ce type de conduite autocentrée (l'autostimulation sensorielle caractéristique de la stéréotypie autistique) peut également être une modalité défensive contre l'autre.

Ainsi, même si Meltzer ne met pas en avant la fonction défensive du processus de démantèlement, il est possible tout de même de l'inférer. A travers ce processus de démantèlement, l'enfant opère un clivage du monde extérieur en différentes informations sensorielles, les isole et se fixe sur une modalité sensorielle. L'accrochage de l'enfant à un seul flux sensoriel révoquerait l'extériorité de l'objet. Ainsi, rester dans un état de démantèlement est tout de même une défense autistique assez efficace contre l'autre, dans la mesure où, ainsi faisant, il annule la prise en compte de l'extériorité de l'objet (autre-sujet).

C'est ainsi que nous pensons la stéréotypie autistique : une conduite autocentrée défensive qui n'ouvre pas le sujet à la rencontre intersubjective. Pour aller un peu plus loin dans la perspective que nous proposons d'adopter dans cette thèse sur l'autisme, la préférence par la similarité repérée dès 1943 par Kanner peut être comprise comme une défense contre la différence à laquelle l'enfant atteint d'autisme serait hypersensible. Ainsi, une répétition stéréotypée peut être considérée comme une façon de mettre à l'écart l'autre porteur de cette différence. De surcroît, la stéréotypie autistique rompt avec la différence et, dans sa répétition à l'identique et à l'infini, rend tout pareil.

3.1.4. Une pathologie de l'interaction

Les données les plus récentes de la génétique de l'autisme convergent vers l'hypothèse d'une défaillance de certains mécanismes moléculaires impliqués dans la plasticité synaptique nécessaire à la régulation des réseaux neuronaux. Ces défaillances induiraient un déséquilibre entre les phénomènes d'excitation et d'inhibition au sein de ces réseaux en réponse à leur activation, et mettraient en péril l'homéostasie de ces réseaux. Elles ne sont pas spécifiques d'une pathologie donnée, et leur expression dépend d'autres facteurs épigénétiques liés à l'environnement interactif. Les fonctions cognitives les plus vulnérables sont celles qui impliquent des interconnexions multiples. Cela est compatible avec les dysfonctionnements observés au niveau du sillon temporal supérieur, impliqué dans l'intégration de stimuli multimodaux. Or, la

comodalisation se trouve en défaut chez l'enfant autiste, et constitue alors une entrave à l'accès à l'intersubjectivité. L'ensemble de ces phénomènes contribue à une spirale interactive négative, correspondant au « processus autistique » décrit par Hochmann (1990). (Robel & Golse, 2010, p. 369)

Robel et Golse (2010) semblent synthétiser une bonne partie de ce qu'on a développé jusqu'ici. Mais cette citation nous paraît intéressante pour montrer que finalement, qu'on adopte une fonction défensive ou pas, les conduites autocentrées dans lesquelles l'enfant autiste semble être absorbé ont une conséquence sur l'accès à l'intersubjectivité. Et de surcroît ils ajoutent que cela entraîne une spirale négative dans la possibilité d'interaction intersubjective.

Cette spirale négative dans l'interaction entre le nourrisson et l'autre, Laznik l'a finement repérée dans les films familiaux des bébés qui vont plus tard avoir le diagnostic d'autisme :

Nous sommes tous d'accord qu'à propos de la majorité des enfants dont on a pu recueillir des films familiaux, que je n'ai jamais visionnés moi-même, d'enfants devenus autistes, nous n'avons jamais vu que ça ne commence pas dès le début du film par ceci : ce n'est pas du tout une mère qui ne répondait pas, ne répondait pas, ne répondait pas à l'appel de l'enfant qui aurait fabriqué un bébé au devenir autistique. (Laznik *apud* Cacciali & Froissart, 2006, p. 53)

Et l'auteur d'ajouter plus loin :

Mais même avant, quand il est tout petit, même s'il ne les regarde pas, les parents demandent. [...]. Ça commence d'entrée de jeu l'hypothèse du sujet. Dans un deuxième temps, quand le bébé ne répond jamais, il n'y a plus d'hypothèse possible, parce que le grand Autre c'est avant tout une fonction... [...] Tu ne peux pas tenir une fonction de grand Autre tout seul dans la nature. Tu la tiens parce que l'autre te répond et te met à cette place qu'il te crée en mettant une demande en route. C'est pour cela, que

dire que l'autre ne fait pas l'hypothèse d'un sujet chez l'enfant, c'est problématique. (Lazinik *apud* Cacciali & Froissart, 2006, p. 53)

C'est-à-dire qu'à force de ne pas répondre aux appels de l'autre (ou de l'éviter), l'interaction avec cet autre devient compromise. Le « manque d'appétit symbolique » (Crespin, 2007) ne permet pas la fonction du grand Autre de se soutenir pour longtemps. L'autre ne peut soutenir l'hypothèse d'un sujet chez le nourrisson qu'à partir du moment où ce-dernier lui répond (par un regard, une vocalise, un geste, etc.). Les parents font d'ailleurs l'hypothèse de sujet aux nourrissons plus tard devenus autistes⁷⁰, mais cette supposition, l'enfant autiste n'est pas en mesure de l'absorber (peut être puisque frappé par l'altérité, il ne peut pas se reconnaître avec lesquels les signifiants que l'autre primordial coud son existence subjective). En ce qui concerne l'interaction, si ce sont les parents qui vont chercher l'enfant au début (Lazinik *apud* Cacciali & Froissart, 2006), au bout de quelques mois ils le cherchent un peu moins, par manque de réponse.

Ainsi, l'enfant autiste peut engendrer par son refus d'interaction une pathologie de la propre interaction. Par son action à long terme de refus du contact, le bébé peut abimer la capacité de la mère à être suffisamment bonne, pour reprendre les termes de Winnicott. Autrement dit, l'autiste peut rendre l'interaction elle-même autistique, pathologique. C'est d'ailleurs ce qu'on observe dans la clinique : la mère perd peu à peu sa capacité d'accordage et, ainsi, de rencontre avec l'enfant.

Cette perte progressive de capacité d'accordage est démontrée par Almada-Lima (2011). L'auteur montre que l'interaction mère-bébé à 6 mois de vie est similaire quand on compare un bébé à risque d'autisme et un autre atteint du syndrome de West sans risque autistique. En revanche, à 9 mois de vie, elle constate une différence qualitative dans l'interaction de la dyade, si l'on compare les deux dyades entre elles.

Trevarthen et Aitken suggèrent aussi quelque chose de cet ordre en se basant sur des recherches en neurosciences : « Tous les résultats de ces diverses études du

⁷⁰ Laznik (communication orale) montre par la vidéo familiale d'Hortense la supposition du sujet que font les parents lorsqu'ils commentent que leur fille va être actrice puisqu'elle ne regarde que la caméra (il est possible que cette supposition les aide à supporter aussi le fait que leur fille préfère regarder la caméra qu'eux, leur parents).

développement du cerveau et du comportement au cours de l'autisme tendent à montrer une baisse progressive des fonctions permettant l'intersubjectivité » (Trevarthen & Aitken, 2003/4, p. 385). Les recherches auxquelles Trevarthen et Aitken font référence indiquent que cette capacité intersubjective existerait au début de la vie⁷¹, mais à force de l'évitement de la rencontre, les zones cérébrales concernant les fonctions de l'intersubjectivité ne se développent pas. C'est-à-dire que la difficulté initiale pour la rencontre intersubjective entraîne une diminution de zones fonctionnelles normalement impliquées dans l'intersubjectivité.

Laznik (Cacciali & Froissart, 2006) fait remarquer que depuis longtemps, Diatkine et Bergès pensaient qu'il devrait y avoir une « psychosomatique » de l'autisme. Ils disaient que le non-usage de l'organe pourrait bien y provoquer une lésion. Un renfermement autistique, dans la mesure où les fonctions intersubjectives ne sont pas activées, « ne pouvait pas ne pas nuire à son appareil neuropsychologique » (Cacciali & Froissart, 2006, p. 51).

A l'heure actuelle, on sait qu'il y a un dysfonctionnement du sillon temporal supérieur chez l'autisme, même si on ne précise pas si cela serait une cause ou une conséquence du fonctionnement autistique.

Mais cela ne veut pas pour autant dire que l'enfant devient complètement hermétique à l'interaction. Quelqu'un extérieur à cette relation autistique pourrait plus aisément avoir une rencontre avec lui. Cela peut être illustré par l'exemple de la vidéo familiale d'un bébé italien devenu plus tard autiste⁷² (Laznik, communication orale). À l'occasion de son premier anniversaire, ce bébé en question ne répond pas aux appels de son père, ni de sa mère, mais répond avec des grands yeux et un bon sourire à la joie qui transparait dans la voix de son oncle, qui ne le voit pas souvent. C'est un exemple assez parlant qui connote que l'espace pour la rencontre peut-être préservé en tant que potentiel, et qui peut être plus facilement atteint par un partenaire qui se trouve en dehors d'une interaction pathologique.

⁷¹ Par « inné », les auteurs comprennent que ce trouble intersubjectif est « 'déjà présente à la naissance', déclenché génétiquement et épigénétiquement avant la naissance et fonctionnant comme régulateur du développement ultérieur à travers 'l'assimilation de' ou 'la réponse aux' effets d'expérience » (Trevarthen & Aitken, 1996, p. 10)

⁷² Vidéo provenant de la base de données de l'équipe de Pise, Italie, coordonnée par le prof. Muratori.

Si un autre extérieur à une interaction pathologique peut offrir à l'enfant autiste des moments de rencontres intersubjectives, il faut encore se demander quel type de rencontre un enfant autiste est en mesure de supporter.

Lazink nous indiquerait l'hypothèse selon laquelle l'enfant atteint d'autisme ne peut pas s'empêcher de répondre aux courbes prosodiques contenues dans la voix humaine (d'un humain qui s'adresse à l'enfant en dehors de l'interaction pathologique).

Nous ne mettons pas en cause ni ne cherchons pas à valider l'hypothèse de l'irrésistibilité des courbes prosodiques dans la voix de l'autre. Toutefois, l'hypothèse que nous soutenons ici est d'un autre ordre, puisque la démarche de recherche est une autre. Nous n'allons pas nous appuyer sur des données physiques (des courbes prosodiques), mais sur un dialogue entre des cas cliniques dans le contexte d'une méthode de prise en charge de l'autisme, des théories psychanalytiques et des recherches cognitives.

Toujours est-il que cette perspective nous ouvre la question suivante : si on adopte alors l'autisme non pas comme une pathologie individuelle, mais comme un mode de fonctionnement qui rend des interactions pathologiques (peut-être par la détérioration de l'environnement), peut-on supposer que d'autres personnes, qui ne sont pas « contaminées » par cette interaction autistique, qui « bénéficient » d'une certaine manière d'une légèreté contre-transférentielle, peuvent profiter d'un autre positionnement et d'un autre type de relation, non autistique ?

En outre, est-ce que plus on sollicite le sujet dans la rencontre intersubjective, plus ces zones du cerveau responsables pour les « fonctions permettant l'intersubjectivité » dont nous parle Trevarthen et Aitken (2003) se développent-elles ? Est-il possible même de les restaurer ? Si c'est dans la rencontre avec l'autre que le sujet se constitue, ne serait pas-il intéressant de proposer à l'enfant d'autres possibilités de rencontre intersubjectives ?

Si l'on part de ces prémisses, cela se répercutera sur la conception de la thérapie de l'autisme : traiter le refus de la rencontre avec justement ce que l'enfant autiste refuse – la rencontre. Cela pose, avant tout, des questions éthiques. Pourquoi ne pas respecter leur choix et leur donner une condition d'être, un lieu de vie ?

3.2. La prise en charge de l'autisme

3.2.1. Questions éthiques

Un lieu pour vivre, c'est justement la pensée qui a inspirée Mannoni à créer l'*École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne* en 1969. Mannoni a vécu les premiers processus de transformation des hôpitaux psychiatriques. Elle s'est inspirée d'expériences institutionnelles antérieures, comme celles de Tosquelles, Oury, entre autres pour penser *Bonneuil*. On constate également une influence de l'antipsychiatrie italienne, dont la politique thérapeutique était de ne pas proposer des « bains thérapeutiques », mais avant tout d'assurer une présence, un accueil à la parole et au comportement de l'handicapé.

Ainsi, Mannoni a voulu offrir aux enfants marginalisés du système éducatif français un lieu d'accueil qui leur offrait un minimum de sécurité affective dans leur existence quotidienne. Cette institution française accueille jusqu'à présent des enfants et des adolescents autistes, névrosés grave, ou débiles. Mais en fait, la question du diagnostic en *Bonneuil* n'est pas important pour la direction du traitement. *Bonneuil* se veut avant tout un lieu de vie, indépendamment du diagnostic psychiatrique de chaque enfant.

C'est une perspective intéressante. A Bonneuil, on propose aux enfants chaque jour des ateliers, des moments de rencontre. Mais si un enfant décide de ne rien faire et de passer sa journée dans un coin, à faire des mouvements stéréotypés, ou à se masturber, il a également le droit.

Pour un sujet de structure psychotique, ce dispositif de prise en charge peut s'avérer intéressant. Quels pourraient être les enjeux de la demande de l'autre lorsqu'on sollicite l'enfant à faire une telle activité ou à répondre à une invitation à la rencontre ?

Si nous reprenons Lacan (1960), il nous indique que nous nous structurons finalement comme sujet du désir à partir de la question de l'Autre « Che vuoi ? ». « C'est pourquoi la question *de* l'Autre qui revient au sujet de la place où il en attend un oracle, sous le libellé d'un : *Che vuoi ?* que veux-tu est celle qui conduit le mieux au chemin de son propre désir » (Lacan, 1960, p.815).

Cette question représente l'énigme du désir de l'autre que Lacan propose dans le graphe du désir, question par laquelle le sujet peut accéder à cette dimension d'Autre et dans laquelle il se trouve aliéné. Mais cette question, structurante du sujet du désir, comporte aussi une dimension d'angoisse, puisqu'il n'y a pas de réponse ni de satisfaction possible. Cette question aliénante, qui structure le désir du sujet, peut laisser transparaître la marque du caprice d'un Autre tout puissant :

Le désir s'ébauche dans la marge où la demande se déchire du besoin : cette marge étant celle que la demande, dont l'appel ne peut être inconditionnel qu'à l'endroit de l'Autre, ouvre sous la forme du défaut possible qu'y peut apporter le besoin, de n'avoir pas de satisfaction universelle (ce qu'on appelle : angoisse). Marge qui, pour linéaire qu'elle soit, laisse apparaître son vertige, pour peu qu'elle ne soit pas recouverte par le piétinement d'éléphant du caprice de l'Autre. C'est ce caprice néanmoins qui introduit de fantôme de la Toute-puissance non pas du sujet, mais de l'Autre où s'installe sa demande [...] et avec ce fantôme la nécessité de son bridage par la Loi. (Lacan, 1960, p.814).

Ainsi, dans la clinique de la psychose, proposer quelque chose de façon indirecte à l'enfant, ou voire ne rien lui demander, peut être intéressant en termes thérapeutiques. Car solliciter l'enfant pourra actualiser un fantôme d'un Autre tout puissant, s'il n'y a pas une « Loi » qui vient faire écran à cette toute puissance. Solliciter une réponse alors qu'il n'y a pas de réponse possible pour l'énigme *che vuoi ?*, cela peut, *a minima*, susciter de l'angoisse chez le sujet psychotique.

Mais lorsqu'il s'agit des enfants atteints des troubles autistiques, il faut considérer la problématique spécifique de cette pathologie. Laznik (2006) nous indique que ces enfants, même s'ils sont capables de répondre à l'autre, de regarder l'autre, c'est avant tout l'autre qui les cherche : « Les enfants autistes ou qui présentent des signes de cette pathologie, ces bébés-là, même quand ils regardent, c'est l'autre qui est allé les chercher. C'est l'autre qui y va, qui y va, qui y va et qui ne veut pas lâcher » (Interview de Marie-Christine Laznik, 2006, p. 53)

Lorsqu'il s'agit de l'autisme, il serait vraisemblablement plus intéressant de proposer aux enfants encore et encore des occasions de rencontres intersubjectives, de les

inviter systématiquement à la rencontre. Car lorsque livrés à eux-mêmes, ils tendent à s'enfermer dans leurs conduites autocentrées qui coupe davantage leur contact avec le monde extérieur.

Ainsi, des perspectives de traitement qui ont comme premier but offrir des possibilités de rencontres intersubjectives nous semble plus intéressant que de respecter le choix de l'enfant de refuser les rencontres avec l'autre. On peut montrer aux enfants atteints des troubles autistiques, à travers des rencontres qu'ils seraient en mesure de supporter, que l'autre n'est pas si dangereux que ça. C'est d'ailleurs ce que préconise Tustin pour le traitement de l'autisme.

L'hypothèse à laquelle nous adhérons ici est que ces rencontres sont plus « supportables » à l'enfant autiste avec un autre qui se présente de façon suffisamment pareille à lui. Autrement dit, l'autre, lorsqu'il se présente de façon suffisamment pareille à l'enfant, ne lui semblerait pas si dangereux que ça. Et cela pourrait amorcer des rencontres avec un autre-sujet.

Chapitre 4 – Méthodologie

4.1. Le contexte clinique de la prise en charge interactive de l'autisme

Nous avons énoncé dans l'introduction de cette thèse ce qui nous avait poussées dans ce travail de recherche. Nous nous sommes laissés interroger par la clinique de l'autisme, notamment celle proposée par la méthode des *3i*.

Nous allons exposer quelques principes de cette méthode qui se définit par le fait d'être interactive (dans le sens de proposer à l'enfant de l'interaction avec l'autre). En ce sens, cette modalité de prise en charge s'inscrit dans la perspective selon laquelle le traitement de l'autisme passerait par la proposition de nouvelles opportunités de rencontre avec un autre-sujet.

En s'agissant d'une méthode essentiellement empirique, nous jugeons utile d'exposer également la méthode qui a inspiré celle des *3i* : la méthode américaine *Son-Rise*. Cela permettra au lecteur de comprendre l'origine de quelques-unes de ses directives de traitement.

4.1.1. La méthode interactive des *3i*

La méthode des *3i* est un dispositif de prise en charge adapté de la méthode américaine *Son-Rise*. Elle a été développée en France par Catherine de la Presle, initialement dans le but « de faire sortir son petit-fils autiste de sa boule ». Au bout de trois ans, satisfaite du résultat obtenu avec son petit fils (qui est actuellement scolarisé dans une classe normal avec des enfants de son âge), de la Presle décide de créer une association pour remettre en pratique son expérience avec d'autres enfants autistes et coordonner leur prise en charge. C'est donc une méthode essentiellement empirique, basée sur les

expériences accumulées au long des cinq ans d'existence de l'association et de l'expérience de la méthode *Son Rise*.

Le but de la prise en charge de la méthode des *3i* est fondamentalement l'interaction, et non pas l'apprentissage de comportements socialement adéquats aux enfants atteints d'autisme. La méthode des *3i* se présente comme une méthode développementaliste, différente des méthodes comportementalistes (comme ABA⁷³ ou TEACCH⁷⁴).

Dans le cadre des *3i*, l'interaction se fait individuellement par des bénévoles formés à la méthode dans une salle de jeu aménagée chez l'enfant. Les interactions se créent à travers le jeu, défini ici par le *plaisir d'être avec*, dont le but n'est autre que l'interaction elle-même, son propre déroulement.

Le jeu a une place centrale dans la méthode des *3i*. Par ailleurs, l'expression « jouer avec » est estimée plus adéquate que l'expression « prendre en charge », voire travailler avec un enfant. L'idée est que le jeu favorise l'interaction : jouer *ensemble*, c'est faire ensemble une activité quelconque, tout en ayant du *plaisir*. Dans ce dispositif, le jeu est pensé comme un moyen d'interaction.

Bien que les fondateurs de la méthode des *3i* n'aient pas pensé le jeu en tant qu'outil thérapeutique, cette idée de prise en charge à travers le jeu renvoie d'emblée aux conceptions de Winnicott (1971) lorsqu'il trace un parallèle entre le jeu et la psychothérapie : « il ne faut jamais oublier que jouer est une thérapie en soi » (p.102), affirme l'auteur. Il considère encore que si la psychanalyse peut aider à comprendre ce qui entrave la possibilité de jouer chez l'enfant, « ce serait [...] avoir la vue courte que de prétendre que la psychanalyse est l'unique moyen permettant de faire un usage thérapeutique du jeu de l'enfant » (p.102). Même si les effets thérapeutiques du jeu ne sont pas emphasized dans la prise en charge proposée par les *3i*, on ne peut pourtant pas les négliger.

L'interaction étant l'objectif prioritaire de la méthode des *3i*, tout jeu est valide à la condition qu'il amène à l'interaction. Puisqu'il ne s'agit pas d'une méthode éducative,

⁷³ *Applied Behavioral Analysis* (ABA) est une méthode de prise en charge de l'autisme basée sur le renforcement des comportements « adéquats » de l'enfant.

⁷⁴ *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*

jouer à la pâte à modeler, par exemple, n'a pas pour but d'apprendre à l'enfant à faire un bonhomme. Ce qui est recherché, c'est de détendre l'enfant afin de capter son regard et d'établir une relation avec lui. L'apprentissage ne serait qu'une conséquence.

La durée moyenne du traitement est de deux ans de séances *intensives* (30 à 40 heures par semaine). L'intervention intensive requiert une trêve scolaire d'égale durée. L'intensité de l'approche, qui inclut des séances même pendant les weekends et les vacances, est bien soulignée par les fondateurs de cette méthode, allant jusqu'à penser les progrès de l'enfant en relation avec le nombre d'heures investies.

Afin de parvenir au montant d'heures nécessaires, la famille va compter avec l'aide de 25 à 30 bénévoles, qui interviendront auprès de l'enfant dans la fréquence d'une heure et demie par semaine. Si d'un côté, les bénévoles viabilisent financièrement le projet, de l'autre ils offrent à l'enfant une richesse de rencontres due à la diversité de leurs compétences (musicales, manuelles, artistiques, sportives, etc.). L'enfant peut, donc, avoir une diversité de rencontres, avec des personnes différentes qui peuvent ainsi offrir des stimulations bien variées.

En outre, nous pouvons supposer que la fréquence d'intervention requise préserverait une certaine légèreté contre-transférentielle aux intervenants. Réduire le nombre d'intervenants impliquerait augmenter la durée de leurs interventions (afin de maintenir la même intensité de cette prise en charge) : cela n'est pas sans effets sur la disponibilité des intervenants. Leur disponibilité pour la rencontre (leur contre-transfert) conditionne la possibilité de partager des moments d'amusement (de plaisir) ensemble.

Cette méthode préconise que les bénévoles qui interviennent auprès de l'enfant partent toujours de son centre de intérêt (à l'enfant) afin d'établir le contact avec lui. Il est possible de lui suggérer un jeu, mais jamais le lui imposer. En outre, on évite l'interdiction.

Dans le même sens de rejoindre l'enfant dans son centre d'intérêt, les bénévoles sont orientés à ne pas empêcher les stéréotypies, mais à toujours essayer de les imiter ou de les transformer dans un jeu en les intégrant dans une activité ludique. Les fondateurs de l'association ont constaté que les enfants atteints d'autisme sont sensibles à être imités. C'est pourquoi, dans un premier temps, surtout lorsque l'enfant se trouve enfermé dans ses stéréotypies autistiques qui le rendent moins disponible à l'interaction, il est conseillé aux bénévoles d'imiter les mouvements de l'enfant.

L'imitation est un axe si important dans la méthode des *3i* que nous pourrions aisément ajouter un quatrième « i » à son nom. L'imitation est un moyen important de « rentrer dans le monde de l'enfant », selon l'expression utilisée dans la formation.

Dans le cadre de cette méthode de prise en charge, « rentrer dans le monde de l'enfant » est l'idée qui va guider l'intervenant dans ces essais d'établir une interaction avec l'enfant. Cette idée dérive du principe de base de la méthode américaine (*Son Rise*) qui a inspiré celle des *3i*, à savoir, le principe de rejoindre l'enfant (*joining*), dont l'imitation et d'autres modalités d'interventions dérivent.

4.1.2. Le programme Son-Rise

L'approche *Son-Rise*, d'où dérive la méthode des *3i*, est un programme de prise en charge des enfants atteints de troubles envahissants du développement (comme autisme et asperger) et d'autres difficultés liées à l'interaction interpersonnelle.

Le nom choisi de l'approche, un jeu de mot avec *sun rise* (le lever du soleil), renvoie à une sorte de nouvelle naissance d'un fils pour ses parents. Le mot anglais *rise* fait penser à remonter en surface, émerger, ce qui renvoie à l'idée de remonter jusqu'au « monde » des parents. Ce vocable, dans son sens religieux, a l'acception de résurrection, ce qui renforce l'idée d'une renaissance de l'enfant au monde des parents.

Ainsi comme la méthode des *3i*, le programme *Son-Rise* a été également créé à partir d'une expérience familiale avec un enfant autiste. Dans ce cas, ce n'était pas le petit-fils, mais le fils le protagoniste. Dans les années soixante-dix, aux Etats-Unis, Barry Neil Kaufman et Samahria Kaufman ont eu leur fils Raun diagnostiqué comme autiste sévère à l'âge de trois ans et demie. À l'époque, la communauté médicale leur avait donné un pronostic très pessimiste de l'autisme, et leur avait proposé l'institutionnalisation de Raun, l'autisme étant une maladie incurable. Son père relate qu'à cette époque, les traitements pour l'autisme allaient de thérapies comportementales à électrochocs (Kaufman, 1993).

Les Kaufman, mécontents de l'avis médical, ont décidé de s'occuper eux-même de leur fils. Ils se sont penchés sur la littérature de l'époque disponible sur le thème, et à partir de Kanner (1943), ils se sont aperçus que Raun souffrait non pas d'un trouble de comportement, mais d'une grave difficulté de relation avec les autres. Ainsi, la prémisse balise (guide) était l'idée que Raun s'enfermait dans un monde propre où il était bien, et qu'il fallait d'abord le *rejoindre* dans son monde si on voulait être avec lui.

Raun avait plusieurs mouvements stéréotypés (comme tournage d'assiette, *flapping* les bras, et le balancement, pour ne mentionner que quelques exemples). Pour les Kaufman, si Raun avait des difficultés de lien avec les autres, ses mouvements stéréotypés étaient le mieux qu'il pouvait faire pour faire face à ses difficultés à ce moment. Autrement dit, les stéréotypies lui permettraient un rapport un peu plus confortable et moins difficile avec le monde. Ainsi, au lieu de les empêcher, comme le faisaient les thérapies courantes, ses parents ont commencé à imiter ses mouvements stéréotypés.

D'emblée, l'imitation a été motivée par une tentative de comprendre ce qui l'intéressait, comprendre « son monde », pour reprendre ses termes. Il faut dire que l'imitation était restreint aux stéréotypies, ces mouvements répétitifs qui renforcent le fermement en excluant l'autre.

Au fur et à mesure, l'imitation des stéréotypies, outre que viser *comprendre* son « monde », est devenue une façon d'être avec Raun, le moyen par lequel ses parents essayaient de « *rentrer* dans son monde ». Pendant des heures, sa mère ou son père restait avec lui en essayant de faire en sorte que cette activité d'isolement soit d'une certaine façon partagée.

De manière progressive, le regard, la parole ou la chanson ont été introduits dans l'activité d'imitation. Dès que possible, ils essayaient de transformer une stéréotypie dans un jeu. Non seulement il ne s'agissait pas d'empêcher les stéréotypies, mais bien le contraire, de les penser comme un moyen de création de lien. Ses mouvements répétitifs étaient pris comme des activités d'intérêt de l'enfant, d'où il fallait partir pour pouvoir accéder à son monde. Imiter ses stéréotypies avait comme horizon de favoriser la communication avec l'enfant.

À partir de ces idées, les Kaufman ont choisi l'espace de la maison où Raun était le plus apaisé, endroit où ils passeraient des heures par jour à fin de communiquer

avec leur fils. La pièce en question était la salle de bain. Dans l'après-coup, les parents de Raun supposent que la caractéristique de l'effet apaisant de cet endroit était ses stimulations visuelles et sonores réduites⁷⁵.

Les Kaufman ont donc travaillé avec Raun dans cette petite pièce pendant trois ans tous les jours, jusqu'à 75 heures par semaine. Selon leur témoignage, ils n'avaient pas d'objectif préalable ni de but spécifique. Chaque jour, ils réaffirmaient à leur fils que la seule raison pour laquelle ils étaient là, c'était le fait de vouloir être avec lui. Ils étaient disponibles pour Raun, qui leur indiquait le chemin du programme, le parcours à être parcouru. Selon eux, Raun était leur professeur.

Au bout de huit semaines, le premier contact visuel a été établi. Ils ont continué le travail avec l'aide de deux autres personnes bénévoles. Trois mois après le début des interventions, Raun avait été évalué par une institution à travers des tests dont les résultats indiquaient un enfant retardé, autistique, dans un cadre similaire à celui de *brain damage* (cerveau endommagé), avec un pronostic très pessimiste. Au bout de sept mois de travail, Raun a été réévalué par la même institution, qui l'a classé par rapport à son développement comme un enfant de 30-36 mois, avec un QI supérieur à la plupart des enfants de son âge. Quelques mois après, il a replongé dans un cadre autistique très sévère. Ses parents ont persisté avec la thérapie jusqu'à ce qu'il sorte totalement du cadre d'enfermement autistique.

Raun a pu être scolarisé dans une école traditionnelle, réussir un diplôme universitaire (comme biologiste), aussi bien qu'il a entretenu des amitiés stables pendant sa vie. D'après ses proches, il mène une vie normale.

En 1978, Kaufman publie un livre concernant son expérience et son « triomphe sur l'autisme » de son fils. Un an après, Glenn Jordan réalise un film à partir de ce livre, ce qui étend la connaissance de l'expérience avec Raun, notamment en Amérique.

Petit à petit, des parents de différents endroits contactent les Kaufman en quête d'aide pour leurs propres enfants. La première famille est venue du Mexique avec un enfant dont le tableau autistique était plus sévère que celui de Raun. Les Kaufman ont décidé de les aider pour trois mois, ce qui a été finalement déployé en quelques années. Pour cela, ils

⁷⁵ Nous pouvons ajouter que la taille réduite de la pièce lui donnait un contour qui faisait fonction d'enveloppe corporel (Anzieu, Haag)

ont formé quelques bénévoles universitaires dans ce qu'ils ont pu formaliser comme étant la méthode *Son-Rise*.

A partir de là, leur approche est devenue de plus en plus sollicitée par des parents d'enfants autistes, et en 1983, Barry et Samahria Kaufman ont décidé de fonder une association à but non lucratif pour s'occuper de ces parents qui viennent en quête d'aide. Aujourd'hui, l'association Autism Treatment Center of America – ATCA (Centre de Traitement de l'Autisme de l'Amérique), basé à Sheffield, Massachusetts, reçoit des familles et des thérapeutes d'enfants autistes du monde entier pour les former dans leur méthode. D'ailleurs, c'est Raun Kaufman le président actuel du centre ATCA.

La compréhension que la méthode *Son-Rise* fait du sujet atteint d'autisme passe par l'idée que ces enfants vivent dans leur monde, dans « leur coquille » ; ils ne participent pas à « notre monde ». Le sujet autiste se réfugie dans son propre monde, qui lui est plus sécurisé. Pour cela, il faudra donc « rentrer d'abord dans son monde pour l'en faire sortir ». La méthode des 3i partage cette même idée.

Le principe de base qui suit cette conception de l'autisme est le « *joining* », (re)joindre. Pour les fondateurs de l'approche *Son-Rise*, il faut dans un premier temps participer, rentrer dans les activités qui, d'emblée, favoriseraient l'enfant à s'enfermer et mettre l'autre à l'écart : les stéréotypies. Il faut créer un partage justement à partir de ces activités exclusives (dans le sens d'exclure l'autre) et répétitives, qui représentent leur tentative d'assurer la prédictibilité du monde. Autrement dit, la répétition de ses stéréotypies est un moyen à travers lequel l'enfant autiste peut plus aisément prévoir et anticiper les événements. L'imitation de ces mouvements stéréotypés serait donc une façon de rentrer dans ces activités, de créer un partage au sein des activités qui sont rassurantes à l'enfant.

Ils considèrent ainsi l'imitation comme une caractéristique du principe de « (re)joindre », mais qui pour autant ne l'épuise pas : ce dernier se traduit plutôt par un vrai intérêt pour tout ce qui capte l'attention de l'enfant que par une simple imitation de son activité.

L'idée centrale du *joining* est de rejoindre l'enfant là où il porte son intérêt. C'est pourquoi les activités sont toujours proposées à partir des intérêts de l'enfant. De la stéréotypie à un jeu plus élaboré, la personne qui travaille avec l'enfant doit attendre son

mouvement pour le suivre. L'intervenant se laisse conduire par l'enfant dans le jeu, et va enrichir ses propositions, les prendre comme point de départ pour l'interaction. Il est possible de proposer des jeux, mais l'idée c'est d'utiliser les motivations indiquées par l'enfant. Dans cette perspective, le jeu est vu comme une sorte de pont qui lie « le monde de l'enfant autiste » à « notre monde » (pour reprendre ses termes).

On comprend alors les fondements de la méthode des *3i*, et le statut des interactions favorisées par le jeu et par l'imitation dans ces deux approches. On comprend également l'importance du cadre physique : une salle aménagée dont les stimuli extérieurs réduits, bien que cela peut se porter à des discussions qui ne font pas l'objet de cette analyse pour l'instant.

Si les données divulguées par l'association responsable pour la méthode des *3i* font remarquer des résultats satisfaisants de cette proposition d'interaction intensive et individuelle, il nous faut, de l'autre côté, analyser comment cela se passe. Qu'est-ce qui serait en jeu dans ces interactions proposées à l'enfant ? Comment comprendre l'interdiction d'interdire, l'imitation et d'autres types d'intervention en consonance avec le principe du *joining* mis en place dans le contexte de cette prise en charge ? Auraient-ils des modalités de rencontre plus faciles que d'autres à un enfant autiste de supporter ?

4.2. Participants et Procédure

A la lumière de nos propositions développées jusqu'ici concernant la construction de l'altérité et son corrélat accès à l'intersubjectivité – à savoir que l'altérité se construit au sein des rencontres avec un autre qui est au départ *suffisamment pareil* au sujet – nous prétendons analyser les principes d'intervention préconisés par la méthode des *3i*.

Nous chercherons à mettre en évidence comment cette notion peut se manifester dans la clinique, dans ce contexte de prise en charge de l'autisme. Comment l'autre peut-il se présenter comme suffisamment pareil à l'enfant ? Est-ce que le fait d'ainsi se présenter peut amorcer des rencontres intersubjectives avec des enfants autistes ? Est-ce

que le cadre peut se construire de façon à reproduire cette structure où la différence s'introduirait dans une base de pareil, tel que les *formats* d'interaction de Bruner (1983) ?

Afin de procéder à cette analyse, nous allons nous appuyer sur des aspects du cadre et des principes de la méthode ci-mentionnée, aussi bien que de la clinique. Il nous servira comme éléments d'étude :

- a) des caractéristiques du dispositif des 3i;
- b) des conseils d'intervention donnés aux intervenants-bénévoles lors de leur formation ;
- c) des extraits de comptes-rendus des séances de Mathieu, un enfant autiste pris en charge dans ce cadre au long de 20 mois. Ces comptes-rendus étaient rédigés par le chercheur après chaque séance hebdomadaire ; le chercheur était dans la condition d'intervenant ;
- d) des extraits de comptes-rendus de séances de Mathieu réalisées par d'autres intervenants ;
- e) des fragments d'entretiens réalisés avec des bénévoles qui interviennent auprès d'autres enfants autistes suivis dans le même cadre de prise en charge. Ces entretiens ont été réalisés par le chercheur, avec leur consentement de participation à la recherche.

Les analyses seront axées sur les principes d'intervention exposés – à savoir, l'interdit d'interdire, l'imitation et le principe de rejoindre l'enfant – aussi bien que sur un des éléments du cadre – la multiplicité d'intervenants.

Les axes de discussion ont été choisis car nous pensons que chacun de ces thèmes laisse transparaître la notion du suffisamment pareil. Nous allons voir donc dans quelle mesure l'interdit d'interdire, l'imitation et le principe du *joining* seraient passibles d'inviter l'intervenant à se présenter comme autre suffisamment pareil à l'enfant. A travers des extraits cliniques, nous proposerons de réfléchir sur les enjeux des rencontres créées (ou pas) entre l'enfant autiste et un autre suffisamment pareil à lui.

Le dernier axe de discussion – celui concernant la multiplicité d'intervenants – nous permettra d'examiner dans quelle mesure le cadre thérapeutique peut reproduire cette

notion du suffisamment pareil et de réfléchir aux éventuels effets thérapeutiques du dispositif.

Dans chaque axe de discussion, nous proposerons un dialogue avec la théorie psychanalytique, aussi bien qu'avec ce que nous avons pu formuler jusqu'à présent autour du statut de l'autre dans le premier temps de la vie psychique.

Chapitre 5 – Discussion

5.1. L'interdit d'interdire

Comme il a été exposé, lors de la formation dans la méthode des *3i*, les intervenants sont orientés à ne pas dire « non » à l'enfant pendant les séances. L'absence du « non », l'interdit d'interdire, est une question susceptible de discussion si l'on voudrait proposer un dialogue entre la clinique que propose la méthode des *3i* et la psychanalyse.

Devant l'interdiction d'interdire préconisée par la méthode des *3i*, les psychanalystes s'interrogent d'emblée sur la question du désir. Le désir, on le sait, est en rapport avec la recherche d'une expérience de satisfaction perdue, avec ce qui pousse le sujet vers des substitutions de cette expérience de satisfaction perdue à jamais et dont la réalisation est par définition impossible. Comment alors penser le désir chez le sujet dans une dynamique où l'interdiction n'a pas de place ? Comment vouloir faire émerger le désir dans un contexte où, sans interdiction, tout serait possible ? Si la méthode des *3i* se définit, entre autre, par une prise en charge interactive par le jeu, comment susciter le désir de jouer chez l'enfant si tout lui est possible ?

On sait que le jeu symbolique se met en place à partir des substitutions, où un objet fait fonction d'un autre. L'activité ludique entraîne des mécanismes du langage comme la métaphore et la métonymie, pour reprendre Lacan, ou le déplacement et la condensation, pour reprendre Freud. Mais de telles substitutions ne peuvent se faire que devant le manque. Tel que le langage, c'est devant l'absence de l'objet que ces mécanismes peuvent se mettre en place. Ainsi, comment accéder au symbolique, soit du jeu, soit du langage, sans l'interdiction qui installe le manque ?

En outre, l'interdiction et le jeu sont amalgamés à tel point que les limites font partie même des jeux des enfants : il n'est pas rare que les enfants banals (ceux de structure névrotique) créent des jeux où il est interdit, par exemple, de marcher sur telle ligne ou de faire telle chose. On le sait, tout jeu comporte ses règles, ses limites, ses interdictions. Ces règles ne sont pas imposées par l'extérieur. Elles sont inventées par eux-mêmes, et ils semblent avoir du plaisir à jouer dans la dynamique entre l'interdit et le permis.

Tous ces raisonnements nous mènent à considérer pour le moins incohérente l'orientation d'interdire de l'interdiction dans la prise en charge de l'autisme. Toutefois, plutôt que de se précipiter à l'encontre de telle orientation, il serait plus intéressant d'accepter de se laisser interroger par ce que propose la méthode des *3i*. Une telle orientation pourrait avoir un sens dans la clinique de l'autisme ? Dans quelle mesure ? Avec quels risques ?

Pour essayer de comprendre ce qui serait en jeu dans telle orientation, il faudrait tout d'abord se poser une question : l'interdit serait-il en effet banni des relations qui se mettent en place dans le cadre des *3i* ?

5.1.1. L'interdiction malgré l'interdit d'interdire

Revenons à la méthode des *3i* afin de penser ces questions. Il faut tout d'abord faire remarquer que la consigne de ne pas dire « non » aux enfants dans la prise en charge *3i* n'équivaut pas dire que tout est permis en séance. Les éléments du propre cadre indiquent que, malgré cette consigne, les limites sont tout de même posées.

La salle où se déroulent les séances est normalement une pièce de la maison aménagée. Cette salle circonscrit ainsi une délimitation spatiale – les séances ne se déroulent pas n'importe où, suivant l'envie de l'enfant à un moment donné.

Les jouets⁷⁶ sont disposés en hauteur, sur des étagères hors de portée des enfants. Ils ne lui sont pas accessibles directement. Si les enfants peuvent avoir n'importe quel objet de leur salle de jeu, ces objets ne sont pas à leur portée de main car une distance physique les sépare. L'enfant est, par la disposition du cadre, confronté à une distance qui marque le manque. Il faut passer par l'autre pour obtenir ce qu'il veut. Autrement dit, il va devoir, à sa façon, demander l'objet à l'adulte. Même si ce n'est qu'un geste qui va prendre

⁷⁶ Les jouets vont de jeux de motricité globale (comme une balançoire, un trampoline et un toboggan) jusqu'aux jouets qui servent de support à l'activité de « faire semblant ». À l'exception des grands jouets, tout le matériel reste rangé en haut des étagères, et doit être remis à sa place à la fin de chaque séance.

l'autre comme extension de lui-même (de façon utilitaire), l'intervenant va le prendre comme une demande et lui accorder par ce biais une valeur de langage.

A part les jouets, la salle prévoit, entre autre, une horloge et un verrou sur la porte. Le verrou sur la porte marque l'interdiction de sortir. L'horloge, qui va servir de repère à l'intervenant en ce qui concerne la durée de la séance, configure une délimitation temporelle. Pendant le temps de la séance, fixée à une heure et demie par la prise en charge de la méthode des *3i*, la porte doit être verrouillée.

Les dimensions temporelle et spatiale sont donc intriquées : l'une marque la limite de l'autre. Ce n'est pas l'intervenant qui décide le temps de la séance et le moment où la porte sera ouverte, c'est la dimension temporelle à laquelle l'intervenant lui-même est soumis.

Finalement, outre les interdits qui se transmettent pour assurer le cadre, l'on constate l'existence de limites posées spontanément par les intervenants même si la méthode des *3i* préconise l'absence des interdictions. Pendant les séances, il y a un interdit tacite où il n'est pas permis de se faire mal ou de faire mal à l'autre. L'enfant peut jeter des jouets contre le mur s'il le veut (et dans ce cas, il est commun aux intervenants de suivre la consigne d'imiter l'enfant – nous allons y revenir). Toutefois, il ne pourra pas lancer les jouets contre l'intervenant. On observe également que les bénévoles veillent plus ou moins à la conservation de la salle et du matériel utilisé sans qu'on leur dise de le faire.

Nous proposons d'analyser des situations où l'interdiction apparaît dans le discours des intervenants à partir des fragments de comptes-rendus de séances et des extraits d'entretiens réalisés auprès de quelques bénévoles formés à cette méthode. Par cette analyse, nous cherchons à comprendre non seulement comment l'interdiction se manifeste en séance mais également les effets que ces interdictions provoquent chez les enfants autistes. Nous ne prétendons pas cependant généraliser les effets, mais seulement analyser cas par cas à travers les exemples cliniques fournis.

Commençons par le témoignage d'une bénévole qui intervient auprès d'un enfant autiste que nous appellerons Hector :

Je pense qu'en règle générale, quand on ne le contrarie pas, ça se passe très bien. Mais ... [Tu ne dis jamais « non » en séance ?] Bon, (rs),

c'est... il y avait le problème, je ne trouvais pas les feutres, et déjà il était contrarié parce que je ne lui donnais pas les feutres qu'il voulait mais moi je pensais qu'il ne pouvait pas dessiner sur le tableau avec ces feutres-là, donc déjà ça l'a contrarié. Ensuite il a commencé à dessiner, tu sais, il me rejetait complètement, et en fait il a commencé à dessiner sur le mur et ça a été spontané, quoi, je lui ai dit « ah non, Hector », et là, c'était le drame, il m'a dit : « non, non, non ». Mais sinon, je dois avouer que moi je dis non dans les jeux aussi, c'est-à-dire que quand on joue et qu'il fait quelque chose pour rire, vraiment dans le jeu, qui pourrait faire semblant de me gêner, je lui dis « non, non, non, non ! », pour qu'il comprenne que ce n'est pas forcément mauvais ; et je lui dis non quand il fait une bêtise, ou alors d'essayer de lui reprendre, mais c'est quand même être dans la négation, que de le reprendre et de lui dire « on fait autre chose ». Et puis lui, il sait dire non ! Mais le coup du non au tableau, je crois qu'il ne faut pas lui dire non comme ça en fait. Je crois qu'il faut lui dire, mais d'une manière plus calme.

En outre la constatation de l'intervenant comme quoi les séances se passent effectivement bien lorsque Hector n'est pas contrarié, nous pouvons remarquer que le « non » sort involontairement. L'intervenant elle-même le dit, « c'est spontané » : l'interdiction est présente malgré la consigne de l'éviter.

Mais même si elle ne lui dit pas « non », l'interdiction peut être posée lorsque l'intervenant propose à l'enfant de « faire autre chose » – c'est d'ailleurs ce que remarque l'intervenant interviewé. Cette façon indirecte – et pourtant très claire – de poser l'interdiction se montre intéressante dans la mesure où ce n'est pas un « non » trop abrupt qui ferme ou qui coupe l'activité de l'enfant. Au contraire, cette façon de poser l'interdiction peut ouvrir à l'enfant la possibilité de remplacer ce qui lui est interdit, « de faire autre chose ».

Nous observons également que l'interdiction se manifeste non seulement lorsque l'intervenant la verbalise (soit de façon directe ou indirecte). Elle se transmet également à travers les entrelignes des actions : par exemple lorsque l'intervenant ne voulait pas rendre à l'enfant les feutres qui ne sont pas faits pour le tableau blanc, elle lui transmet le message que tout n'est pas permis.

Si la méthode des *3i* n'établit pas ce qui est permis et ce qui est interdit dans les séances (en prétendant que rien n'est interdit), c'est l'intervenant qui va, selon ses propres critères, établir ces limites, ou plutôt *ses* limites. Chaque intervenant signalera, comme dans l'exemple fourni par cet extrait d'entretien, la limite de l'activité de dessin de l'enfant : jusqu'où l'enfant peut faire des gribouillages ? Sur sa propre feuille ? Sur la feuille de l'adulte ? Sur son propre corps ? Sur celui de l'adulte ? Par terre ? Sur le mur ? Avec quel type de feutre ? La limite, bien qu'elle puisse se déplacer, varier (et cela varie en fonction de chaque intervenant), cela existe quelque part.

Voici deux fragments de séances avec un autre enfant, que nous appellerons Mathieu, où nous observons le déplacement de l'interdiction qui circonscrit ce qui est permis. Comme ce qui est interdit n'est pas établi à priori, le risque est celui de transmettre des messages contradictoires à l'enfant alors qu'il cherche les limites dans le rapport avec l'autre.

Lors d'une séance en octobre 2010, j'écris :

Je lui propose la boîte aux legos, il la pousse. Je lui propose le cahier de dessin (nouveau), je prends tout de suite juste trois crayons et je me mets à dessiner. Il me rejoint, et normalement prend le crayon dont je me sers à la fois. On fait plein de gribouillages. Ça commence à déborder de la page, donc je mets le gros tableau blanc par terre. Il dessine partout, surtout sur ses jambes (chose qu'il faisait déjà quelques fois, mais pas avec tant d'intentionnalité et d'attention). Il dessine sur l'espace « vide » (le lino) entre le cahier, le tableau et ses jambes, comme s'il traçait une continuité entre ces espaces. Je me limite à dessiner sur le cahier et sur le tableau blanc. Alors j'ai l'impression qu'il attend que je lui interdise de dessiner par terre, et qu'il le fait exprès, avec peut-être une touche soit de provocation, soit d'agressivité. Mais après-coup, je pense que je lui ai envoyé en fait un message contradictoire, car au même temps que je ne l'interdisais pas, je ne faisais pas comme lui (je me limitais à dessiner sur les « lieux conventionnels »).

Avant de poursuivre la discussion, il convient d'avancer quelques mots concernant ce que nous allons travailler plus loin dans ce chapitre, à propos de l'imitation.

L'imitation est souvent présente dans les interactions avec l'enfant dans le cadre de cette prise en charge. Nous allons le voir, les intervenants essayent de créer une activité en commun en imitant ce que fait l'enfant tout seul. Mais au-delà d'une possibilité de création d'un lien, l'imitation va, peu à peu, accomplir la fonction d'endosser un acte quelconque de l'enfant. Dans le contexte de l'interdiction, imiter ce que fait l'enfant marque sa production comme acceptable, permis, possible. Ainsi, dans la mesure où l'intervenant n'imité pas une action donnée de l'enfant alors qu'il imite d'autres activités de l'enfant, ce dernier peut se perdre dans les repères de la limite de l'interdiction, et la pousser jusqu'à l'obtenir.

Après cette réflexion, lors d'une autre séance avec le même enfant, où la même activité se déroule, je décide d'intervenir différemment : je l'imité là où je juge que ce n'est pas interdit de faire les gribouillages :

Je cherche les feutres et descends l'étui et le cahier en lui disant que ce sont des nouveaux mots qu'il disait là. J'en prends des notes. Il les investit après que j'ai reculé. Je continue à répéter « pi pa fa », et lui, petit à petit, transforme le son en « pi pa pa ». Je lui propose 2 feuilles, une pour moi l'autre pour lui. Il dessine sur la sienne. Puis sur la mienne. Puis par terre, à l'intérieur d'un cerceau. Je fais pareil. Puis par terre à côté de moi. Je fais pareil. Puis il part et va dessiner sur le mur. Là, je lui dis « non ! là c'est interdit ». Il se saisit tout de suite après du fil de mon sac, ce que j'échange contre son fil. (Mathieu, Séance du 07 février 2011)

En l'imitant lorsqu'il dessine par terre, je repousse quelque peu mes propres limites⁷⁷, des limites non seulement conventionnelles – on dessine sur la feuille de papier et non pas sur le lino par terre – mais des limites, on l'a vu, concernant la préservation du cadre. Mais si je décide d'étendre mes propres limites – car finalement ce n'est pas si grave de dessiner sur le lino – nous pouvons considérer que l'enfant continue tout de même à chercher les limites dans la relation : il va dessiner sur le mur, et il touche alors la limite de l'autre.

⁷⁷ Je suis prise entre « on ne dessine pas par terre » et « ce n'est pas grave de dessiner par terre, car, après tout, c'est du lino et cela se nettoie facilement ».

Ainsi, bien que la limite de ce qui est permis puisse se déplacer d'un intervenant à l'autre, ou même varier dans une relation avec un même intervenant, elle est présente dans la relation avec l'autre, par l'autre et par le cadre lui-même.

Nous constatons ainsi que l'orientation d'interdire le « non » dans le cadre de la méthode des *3i* n'implique pas éradication absolue des interdictions en séance. Les intervenants ont beau suivre cette consigne, le « non » les échappe. La différence est là, elle est présente justement parce que l'autre, malgré tout l'effort d'effacer son altérité, demeure autre. Son altérité le traverse, le dépasse, l'autre (dans sa propre position de d'autre-sujet) ne peut pas l'écarter complètement. L'autre (l'intervenant) est tout de même un autre, il désire ailleurs.

Mais si le « non » se fait présent dans les séances malgré la consigne posée aux bénévoles, on peut supposer qu'il se présente de forme réduite. Autrement dit, nous pensons que l'orientation d'interdire le « non » minimise les interdictions imposées par les intervenants aux enfants atteints d'autisme dans ce type de prise en charge.

5.1.2. La question de la fonction de l'interdit dans la clinique de l'autisme

Penser l'autisme comme une structure clinique différente de celle de la névrose ou de la psychose implique un travail de réflexion sur la fonction de l'interdiction spécifiquement dans cette clinique. Quelle fonction aurait l'interdiction spécifiquement dans la clinique de l'autisme ? Dans quelle mesure serait-elle (ou pas) thérapeutique ? Penser ces questions implique tenir en compte non seulement ce que l'interdiction va viser cliniquement, mais aussi la structuration du sujet face à qui l'interdiction va être posée.

Entamons notre effort de compréhension de la fonction de l'interdiction dans la clinique de l'autisme par la question suivante : toute interdiction renvoie-t-elle à l'interdiction structurale de l'inceste ? Il est plausible de poser cette question dans la mesure où les interventions qui visent à marquer les limites prétendent susciter le désir par le manque. L'idée sous-jacente étant que l'interdiction actualiserait le manque de l'expérience de satisfaction : l'interdit créerait le manque qui pousserait le sujet dans le

champ du désir en quête d'une substitution à l'infini de cette expérience de satisfaction primaire, impossible à revivre.

On le sait, pour le névrosé, telle interdiction engendre un mode de fonctionnement où l'acceptation de la castration établit une distance nécessaire entre le sujet et son désir à travers le refoulement. Avoir à faire face aux frustrations et aux interdictions a donc un sens dans la clinique du névrosé dans la mesure où cela actualise les déplacements possibles du désir, lui, par définition, impossible à atteindre.

Dans la clinique de la psychose, l'interdiction prend toute une autre fonction. Sa place et sa fonction dans les interventions cliniques ont été bien travaillées au sein de la théorie psychanalytique (ce qui ne se vérifie pas dans la clinique de l'autisme). Lacan pense la psychose en rapport avec un Autre non-barré, où le signifiant qui porte la marque de l'interdiction est forclos. Pour dire autrement, l'Autre de la psychose est tout puissant. Et cette toute-puissance s'actualise dans les rapports du sujet psychotique avec les autres.

Ainsi, dans la clinique de la psychose, on sait que selon la forme par laquelle elle est présentée, l'interdiction imposée peut facilement être prise comme un signe de pur caprice d'un autre tout-puissant. L'effet thérapeutique de l'interdiction dans cette clinique est tributaire de la forme dont la castration est posée et, surtout, où elle va opérer : sur le sujet ou sur l'autre.

Si une interdiction actualise une castration qui ne vaut que pour le sujet, cela peut s'avérer plus déstructurant qu'organisateur du désir chez le psychotique. Mais l'interdiction peut être thérapeutique (ou au moins apaisante pour le sujet) lorsqu'elle porte sur l'Autre. Dans la clinique de la psychose, les interventions à travers l'interdiction vont dans le sens de barrer l'Autre du sujet psychotique, de tempérer sa toute puissance, d'évoquer la castration de l'Autre. C'est en ce sens que la clinique de la psychose peut être décrite comme la clinique de l'Autre (Faria, 2006)

Revenons sur le dernier extrait clinique présenté. Nous avons vu que même si Mathieu semble tester ou chercher les limites dans le rapport avec l'autre, une fois qu'il est confronté à l'interdiction, il coupe l'interaction. Dans le cas de Mathieu, il revient tout de

suite à son objet autistique (le fil). En agitant le fil, il se centre sur l'auto-sensorialité provoquée par la vision périphérique et écarte l'autre de la relation.

Dans le cas d'Hector (celui présenté plus haut dans ce chapitre), il ne fait pas recours à un objet autistique lorsque confronté à l'interdiction d'écrire sur le mur : il s'agit d'un enfant qui présente moins de stéréotypies que Mathieu. Toutefois, l'intervenant remarque que, lorsqu'elle lui dit « non », « c'est le drame ». Le fait d'être contrarié de ne pas avoir les feutres qu'il veut ne coupe pas le rapport avec l'autre. Hector est dans la provocation, donc dans un rapport à l'autre. Même si c'est un rapport contre l'autre, et non pas une interaction avec cet autre, ce dernier n'est pas pour autant éclipsé de la relation.

Mais la confrontation directe avec l'interdiction, le « non ! » sans une substitution possible, l'a probablement désorganisé. Ainsi, « le drame », « la crise », peut être compris comme sa façon d'exprimer un état d'affect possiblement non-représenté, éprouvé face à l'interdiction posée de façon directe.

D'emblée – et inspiré par la clinique de la psychose –, nous pouvons penser qu'une intervention plus efficace et intéressante serait celle de renvoyer l'interdiction à une loi générale. On apprend avec la clinique de la psychose que dire simplement « non » peut être pris par l'enfant comme l'actualisation d'un rapport avec un Autre non-barré. Nous avons vu que selon la façon dont le « non » est présenté peut être le signe de la toute-puissance de l'Autre, qui décide tout à sa guise et qui n'est pas lui-même soumis aux limites qu'il dicte.

Dans ce sens, nous pouvons supposer que l'interdiction aurait plus de chance d'avoir un effet thérapeutique si, plutôt que d'être annoncée par un simple « non », elle était annoncée par une phrase telle que « *il est interdit* d'écrire sur le mur ». Une phrase de ce type annoncerait la même interdiction de façon générale, une règle à laquelle tout le monde est soumis, y compris la personne qui l'annonce. En fait, de telle manière, l'interdiction serait *annoncée* – et non pas *imposée* – par l'autre (support de l'Autre). Son effet thérapeutique est conçu dans la mesure où une interdiction qui vaut à tous opère une barre sur l'Autre du sujet.

Toutefois, cela est la psychose n'est pas la problématique, et non de l'autisme. Si l'on revient au cas de Mathieu, on constate que l'interdiction a été en effet placée comme une règle générale : « *c'est interdit* ». L'on remarque, néanmoins, que l'effet

provoqué chez cet enfant de structure autistique n'est pas celui qu'on espère dans le traitement de l'Autre de la psychose. Barrer l'Autre de la psychose apaise le sujet, établit les limites nécessaires à la rencontre avec l'autre. Mais Mathieu, n'ayant pas une structure psychotique, face à cette limite générale (qu'il cherche peut-être lui-même d'ailleurs), il ne peut pas poursuivre son activité, la déplacer, dessiner ailleurs. Nous constatons qu'il fait un pas en arrière, s'enferme dans sa stéréotypie et, ainsi faisant, écarte l'autre de la relation.

Des exemples cliniques nous montrent que, face à une frustration où à une limite, il n'est pas rare que l'enfant autiste se mette en retrait autistique ou manifeste de la colère. Hector étant un enfant autiste, il n'est pas évident que la confrontation avec interdiction l'apaiserait, même si posée de façon à valoir pour tout le monde.

Pour l'enfant autiste, il semble lui être indifférent si la limite est posée par l'intervenant ou par l'environnement lui-même ; si la limite traverse celui qui l'annonce ou si elle ne s'impose que pour le sujet. Nous avons vu que Mathieu se renferme dans son mouvement stéréotypé dès lors que je lui annonce l'interdiction d'écrire sur le mur, même si cette interdiction est posée comme une loi générale, de façon à valoir pour tout le monde. La limite ne semble pas avoir comme effet l'inscription d'une barre sur l'Autre, qui serait lui aussi soumis à cette interdiction. Elle semble être plutôt le signe de la différence entre le sujet et l'autre.

L'enfermement de Mathieu dans la stéréotypie est peut-être une façon de se protéger d'un autre qui est tout simplement trop différent de lui et dont l'altérité lui est difficile à concevoir ou à supporter. Face à un sujet autiste, le « non » est vraisemblablement saisi comme la marque d'une altérité excessivement éloignée de soi, ce qui peut lui rendre difficile de soutenir la rencontre. En ce sens, souligner l'altérité dans la rencontre risquerait de la briser.

5.1.3. Le « non » et l'altérité

Ces extraits cliniques nous poussent à essayer de comprendre les possibles effets de l'interdiction dans la clinique de l'autisme. Dans quelle mesure serait-il important

de dire « non », de marquer la différence entre le sujet et l'autre, de souligner l'altérité face à l'enfant atteint d'autisme ? Dans quel sens pourrait-on comprendre l'instruction d'interdire l'interdiction donnée aux intervenants lors de la formation à la méthode des 3i ?

Si, dans le cas de l'autisme, nous considérons que l'altérité en soi pose un problème en ce qui concerne la dimension de l'imprévisibilité (issue de l'altérité) que comporte l'échange avec l'autre, on peut argumenter que la consigne de ne pas dire non à ces enfants peut être, au moins dans un premier temps, intéressante dans le sens de favoriser l'interaction. Mais il faut considérer le risque que telle consigne peut engendrer dans un deuxième temps.

Certes, nous sommes d'accord que vouloir oblitérer la place du « non » dans la rencontre évoque un positionnement de négation de la différence existante entre le sujet et l'autre. Interdire le « non », c'est interdire la différence de l'autre, son altérité. Nous ne pouvons donc pas écarter de notre réflexion que ce que propose cette méthode renvoie à un certain effort de gommer l'altérité, d'effacer la différence entre le sujet et l'autre. Cela tant par l'interdiction d'interdire, comme nous venons de voir, que par la consigne d'imiter et de rejoindre l'enfant, comme nous allons le voir.

Nous savons que l'altérité est tributaire d'une différence qui va se poser entre soi et l'autre (entre sujet et objet). Pour reprendre les formulations de Roussillon discutées dans le chapitre 2, la constitution de l'altérité découle d'un mouvement réfractaire de l'objet. Souvenons-nous que dans le processus de symbolisation primaire, l'auteur précise deux mouvements de l'objet (primaire) : l'un qui accueille, et l'autre qui réfracte. Nous avons proposé d'ailleurs une approximation avec les notions de suffisamment pareil et petit-pas-pareil en jeu dans cette dynamique. C'est le mouvement réfractaire de l'objet qui va réagir, transformer ce que lui est transféré, introduire des petits-pas-pareils. C'est cette réaction qui inscrit dans le psychisme les différences entre le sujet et l'objet.

Ainsi, si l'intervenant reste dans cette position de se présenter comme miroir de l'enfant, dans un effort d'effacer son altérité dans la rencontre avec celui-ci, on peut se demander dans quelle mesure il s'agit d'une rencontre et si une rencontre de ce type peut instaurer la différenciation soi-l'autre et, par conséquent l'altérité.

Cela dit, malgré un supposé effort observé dans le sens d'effacer l'altérité, nous avons remarqué que l'interdiction se manifeste lors des séances. Nous l'avons vu, ne pas

dire « non » n'équivaut pas à dire que tout est permis : il y a des interdits posés par le cadre lui-même. Les limites, l'enfant semble tout de même les chercher quelques fois. Et de surcroît, en séance, on observe que les intervenants manifestent spontanément leurs propres limites, malgré la consigne de ne pas interdire.

Il est toutefois évident que l'orientation de ne pas dire « non » en séance minimise les interdictions imposées par les intervenants aux enfants atteints d'autisme dans ce type de prise en charge. Ainsi, l'orientation d'éviter l'interdiction peut être comprise non pas comme produisant un effacement de la différence entre le sujet et l'autre, mais plutôt comme ayant un effet sur la *minimisation* des différences entre eux. Autrement dit, telle orientation place les intervenants dans une position où la différence existante entre l'un sujet et l'autre-sujet ne va pas être soulignée lors des rencontres.

Ne pas mettre en avant l'altérité peut s'avérer intéressant dans la clinique de l'autisme si l'on vise l'interaction. Nous avons vu avec Trevarthen (2003/2) que le sujet autiste ne peut attribuer chez l'autre que ses propres motivations. C'est dans ces termes que l'auteur décrit des rencontres que le sujet autiste serait en mesure de soutenir. Ainsi, nous dit-il, il y aurait une interaction entre le sujet atteint d'autisme et l'autre lorsque les actes et les pensées de ce dernier se montrent suffisamment proches de ce que suppose l'enfant. Autrement dit, la possibilité de l'interaction repose sur la condition que l'autre ne soit pas tellement différent de l'enfant.

L'autisme étant la clinique de l'archaïque nous supposons que les rencontres sont plus possibles aux enfants autistes lorsqu'elles sont de l'ordre de l'archaïque. Nous avons vu dans le chapitre 2 que dans le développement psychique, avant de mettre en évidence les différences entre le sujet et l'autre, un moment préalable d'illusion, d'accordage entre eux, est nécessaire. Trop de différence entre le sujet et l'autre (plus que ce que le nourrisson serait en mesure de supporter à un moment donné) risque de lui être traumatisant, insiste Winnicott.

Des recherches cognitives avec des nourrissons semblent aller dans le même sens. Elles indiquent que le nouveau-né (au cours des premières semaines de vie) montre des signes de détresse face à un décalage dans ce qu'il suppose chez l'autre : il pleure face à l'absence d'accordage entre l'action de l'autre et ce qu'il prévoit comme action de cet autre dans l'interaction. Nous avons vu cela par les deux expériences mentionnées dans le

chapitre 1 : le « *still face* » (Tronick et al., 1978) et la « *double liaison vidéo* » (Nadel, Carchon et al., 1999).

Tel que ce qui se passe lors des premières rencontres du nourrisson avec l'autre, le sujet autiste serait plus en condition de rentrer et de soutenir une rencontre avec l'autre dans la mesure où cet autre n'est pas très différent de lui. Autrement dit, pour reprendre les idées développées dans cette thèse, l'autre dans les premiers temps de la constitution psychique se présente comme *suffisamment pareil* au sujet.

C'est d'ailleurs dans ce sens que nous pouvons préciser notre compréhension de la description freudienne d'un état narcissique au tout début de la vie psychique. Il ne s'agit pas, pour nous, d'une fusion du sujet à l'autre. Le sujet ressent (dans les conditions appropriées discutées auparavant) que l'autre existe comme une personne séparée, à l'extérieur de lui. Mais il ne peut pas lui supposer une subjectivité très différente de la sienne. Nous pouvons parler de narcissisme au temps archaïque du psychisme dans la mesure où l'enfant ne suppose chez l'autre que quelque chose de lui-même.

Ne pas accentuer l'altérité dans la rencontre avec le sujet autiste permettrait donc de maintenir cette rencontre, *au sein* de laquelle les petites différences qui existent tout de même entre le sujet et l'autre vont pouvoir se mettre en place graduellement⁷⁸. Par conséquent, en opposition, la rencontre risque de se briser par une confrontation avec un autre radicalement différent de l'enfant, différent de ce qu'il suppose chez l'autre.

C'est en ce sens que « l'interdit d'interdire » préconisé par la méthode des *3i* peut être intéressant dans la prise en charge de l'autisme. Eviter de dire « non », c'est ne pas souligner cette différence existante entre le sujet et l'autre.

⁷⁸ Nous avons vu que la mère suffisamment bonne introduit la différence entre la création et la perception du bébé progressivement, dans un processus que Winnicott (1971) appelle le désillusionnement. Dans un premier temps, elle se présente (présente son sein) là où l'enfant est prêt à le créer – cette coïncidence lui donne l'illusion de l'avoir créé. Ensuite, dans un deuxième temps, elle va se présenter comme étant un petit peu différente de la création (hallucination) de son nourrisson. Le processus de désillusionnement qui inscrit la différence (entre le sujet et l'autre) ne peut avoir lieu que si ce moment préalable d'illusion a été offert au nourrisson.

5.1.4. L'effet contre-transférentiel de l'interdit d'interdire

La consigne qui prétend exclure les interdictions des séances, outre que faciliter la rencontre, peut également avoir un effet sur le ressenti contre-transférentiel de l'intervenant. Dans la pratique, en séance, on constate son incidence sur la tolérance de la part de l'intervenant aux mouvements stéréotypés de l'enfant autiste.

Les mouvements stéréotypés sont une défense autistique assez efficace contre un environnement externe ressenti comme envahissant. Nous avons vu dans le chapitre 3 comment, à travers une stéréotypie, l'enfant opère un clivage du monde extérieur en différentes perceptions sensorielles, les isole et se fixe sur l'un des stimuli sensoriels – le démantèlement sensoriel dont parle Meltzer (1980). Ce faisant, l'enfant annule la prise en compte de son extériorité, et ainsi, ferme le contact à l'autre.

Cette façon de mettre l'autre à l'écart a un effet contre-transférentiel très difficile à supporter. Il est pertinent de préciser que nous employons le terme contre-transfert ici dans un sens élargi, englobant l'ensemble des ressentis que l'intervenant peut éprouver (si bien que des mouvements qu'il peut percevoir) pendant une séance. (Joubert, 2009).

A ce propos, Misès (1980) avait évoqué le sentiment d'inanité que les enfants autistes font vivre à ceux qui les prennent en charge. Joubert précise ce sentiment qui frôle l'insupportable : « inanité de nos efforts, inanité de nos désirs : rien, décidément, ne pourra changer, voilà ce qu'ils semblent voués à nous faire entendre » (Joubert, 2009, p. 9).

Il n'est pas compliqué d'imaginer alors qu'une réaction tout à fait naturelle de la part du bénéficiaire serait d'enlever l'objet avec lequel l'enfant s'enferme dans sa stéréotypie. On retire l'objet avec lequel il met l'autre à l'écart en espérant qu'ainsi, il lui ouvre contact. C'est d'ailleurs cela la conduite des méthodes comportementales : empêcher la stéréotypie, ce qui reviendrait à empêcher l'enfermement.

Joubert fait remarquer combien, dans la dynamique de contre-transfert, les enfants autistes semblent susciter chez l'intervenant une position active où leurs manœuvres traduisent un effort de briser leur enfermement autistique :

Ces enfants, et en particulier ceux qui se trouvent très enfermés dans une carapace autistique, semblent induire chez nous l'idée de la nécessité d'une position active, que ce soit sous une forme éducative, interprétative ou bien de contrainte. Comme s'il nous fallait pénétrer par effraction à l'intérieur d'une « forteresse », selon le mot heureux de Bettelheim. (Joubert, 2009, p. 127)

Ainsi, lorsque l'enfant stéréotype par exemple avec la roue d'une petite voiture (en la faisant tourner indéfiniment), l'intervenant peut vouloir lui apprendre comment jouer correctement avec la voiture. Ou alors l'intervenant penserait à ranger la voiture ailleurs. Soustraire l'objet autistique, ou bien réprimer les mouvements à l'aide desquels les enfants semblent s'enfermer, ce sont des formes de contrainte à laquelle Joubert fait référence.

Or, si les personnes qui vont intervenir auprès de l'enfant ont comme balise l'interdiction d'interdire, cette consigne finit par inhiber les mouvements de retraite d'objet ou les efforts d'empêcher les actes stéréotypés.

Il faut souligner que ces intervenants, qui se présentent comme des bénévoles dans le cadre des *3i*, n'ont pas de formation technique si ce n'est la formation dispensée par les dirigeants de cette méthode. Ainsi, si ce ressenti contre-transférentiel provoque des réactions telles que celles évoquées ci-dessus chez les professionnels de santé mentale, nous pouvons imaginer que ces effets prennent une toute autre ampleur chez les intervenants qui, pour la plupart, rencontrent des enfants autistes pour la première fois de leur vie.

En outre, la méthode des *3i* recommande aux intervenants quelques orientations plus intéressantes à adopter en cas de stéréotypies : en particulier celles d'imiter et de rejoindre l'enfant – nous allons les développer plus loin.

Par ces recommandations, la méthode des *3i* offre aux intervenants un « savoir-faire » face à un enfant en situation d'enfermement autistique. Bien qu'il ne soit pas garant de succès (on le sait que dans la clinique, il n'y a pas de recette), cela aurait son importance dans la mesure où « savoir comment agir » face à une stéréotypie peut fournir aux intervenants une suppléance devant le vide qu'ils peuvent éprouver lors de ces situations.

Ayant l'illusion de savoir quoi faire, les intervenants se sentent un peu moins désemparés face à leur propre solitude et, ainsi, le ressenti contre-transférentiel d'être mise à l'écart de la relation serait un peu moins difficile à supporter.

Avoir un savoir-faire face à un enfant en situation d'enfermement autistique semble être vital afin que intervenant ne s'effondre pas. Laznik (communication orale, 2011), raconte comment elle a pu rentrer en contact⁷⁹ avec un enfant enfermé dans un repli autistique sévère à travers l'imitation. Mais ce qu'elle met en avant dans son discours est surtout le fait de pouvoir se tenir psychiquement en pensant aux recherches de Nadel⁸⁰ sur l'interaction avec des enfants autistes par le biais de l'imitation. Or, un contact avec l'enfant n'est possible que si l'adulte ne s'effondre pas devant les échecs de ses essais à créer ce lien avec lui.

De plus, ce qui est proposé comme intervention aux bénévoles lorsqu'ils se voient devant l'enfermement autistique n'est pas de l'ordre de l'effraction. Nous allons le voir, c'est plutôt, un moyen de rentrer en douceur dans cette « forteresse », pour reprendre le terme de Bettelheim (1967).

5.1.5. Interdire ou ne pas interdire ? D'autres effets de l'interdiction

Nous formulons jusqu'ici qu'une interdiction abrupte imposée par l'intervenant en séance pourrait provoquer une coupure dans l'interaction qu'un sujet autiste est capable de maintenir dans la mesure où une intervention de ce type souligne la différence entre lui et l'autre.

Toutefois, nous ne préconisons pas un laisser faire complet. Nous avons vu que le cadre thérapeutique en soi pose déjà des limites. Il a été également indiqué que les intervenants posent, chacun, leurs propres limites. En outre, il y a des interdictions qui vont se placer lorsque l'intégrité physique de l'enfant ou de l'intervenant est en situation de risque.

⁷⁹ Avoir l'attention et le regard de l'enfant.

⁸⁰ Nous allons y revenir.

Nous avons constaté que l'enfant semble chercher quelques fois la limite de ses actes, la limite du cadre, la limite de l'autre. Même si, une fois qu'il le trouve, il ne semble pas savoir faire face à cette différence.

Nous observons cependant que, chez le même enfant, le « non » n'a pas toujours le même effet de retrait autistique. Examinons deux extraits cliniques où Mathieu ne fait pas appel à une défense autistique lorsque confronté à l'interdiction :

Il trouve un trou sur le matelas et commence à arracher la mousse. Je lui dis « non » à plusieurs reprises. La première fois, je m'assieds sur le trou pour qu'il ne le voie pas, mais il me pousse. C'est sûr qu'il a une représentation de ce qu'il ne voit pas. Et cacher le trou ne s'avère pas une bonne stratégie. Après un petit moment, il revient sur le trou et arrive à arracher un bout de mousse. Il s'allonge sur le matelas et fait tomber les bouts de mousse sur son visage, les met dans sa bouche.

Je prends les bulles de savon, il s'y intéresse. J'arrête, il me pousse le récipient pour me demander encore.

Il revient sur le dessin, puis sur le matelas encore. Je lui dis non une autre fois, il se bouche les oreilles. Mais n'en fais plus. Une autre fois, il a la pointe d'un feutre dans sa bouche, je lui dis d'un ton sérieux (car je suis vraiment préoccupée) de me cracher le bout car c'est toxique, et il le fait sans hésiter. (Séance du 01 novembre 2010)

Une autre séance, où je lui interdis également de mettre les feutres dans sa bouche :

Je note ses phrases sur le tableau blanc. Il s'intéresse aux feutres, s'accroupie pour les sentir. Je descends le tableau et me mets à dessiner, il le fait aussi. Il regarde parfois ce que je fais, le contour de mes mains, répète d'ailleurs tout de suite "mes mains". Je lui propose de faire les siennes, il ne veut pas. Il s'assied sur le tableau, fait des gribouillages, mais met les feutres dans son nez et dans sa bouche (je lui dis non, il les enlève). Il ébauche un sourire et une présence quand je fais le contour de ses jambes, pour l'effacer tout de suite après. (Séance du 31 janvier 2011)

Ces deux exemples nous indiquent que l'interdiction ne lui est pas toujours désorganisatrice. Mathieu peut avoir des réactions très différentes face aux limites. Dans une de ces deux vignettes, nous constatons que d'abord il poursuit son mouvement de déchirer le matelas comme si rien n'avait été dit, se montrant indifférent à la parole : elle n'arrive pas à transmettre l'interdiction. Il est possible qu'il soit tellement concentré qu'il n'entend pas ce que je lui dis comme étant des mots, mais tout simplement comme du bruit (tel que le récit autobiographique de Grandin, 1986).

Dans cette situation où la parole qui veut transmettre l'interdiction fait défaut, Mathieu se montre également indifférent au geste : j'ai beau essayer d'empêcher le déchirement en me plaçant entre lui et la mousse, Mathieu me pousse du matelas pour poursuivre l'action que je pense devoir éviter⁸¹.

Sa deuxième réaction est celle de se boucher les oreilles. Il me fait savoir par ce geste le refus de mes mots (ou de leurs sons). Il est probable que je prenne ce mouvement comme m'étant adressé, car il s'agit d'un geste qui a plus ou moins une valeur sociale (c'est-à-dire, un geste qui a valeur de communication, qui peut vouloir dire « je ne veux pas entendre cela »). Mais il est possible que, chez Mathieu comme chez la plupart des enfants atteints d'autisme, ce geste se prête plus à filtrer la voix de l'autre, empêcher le contact avec l'autre, et moins à lui adresser un message. C'est dans ce sens une conduite autocentrée.

Toujours est-il que dans les deux cas, j'ai un vécu contre-transférentiel d'être mise à l'écart de la relation. Ainsi, mon mouvement d'interdire son action non seulement ne met pas en place l'interdiction (car la parole n'a pas d'effet d'interdiction), mais encore, cela n'engendre pas non plus l'interaction.

Mais il y a également des moments où les limites posées à travers la parole ont un effet (d'interdiction) sur Mathieu sans pourtant briser la rencontre. C'est ce que l'on voit dans les séances du 01 novembre 2010 et du 31 janvier 2011: il enlève le feutre de sa bouche, sans que cela entraîne l'interruption de l'interaction.

⁸¹ Nous constatons ici le sens de préservation de l'espace physique qui produit la mise en place des limites spontanément chez les intervenants.

Il est possible qu'à ce moment-là, sans m'en rendre compte, j'ai fait spontanément un geste avec mes mains pour recevoir le bout du feutre qui était dans sa bouche. Mais nous ne saurions pas dire dans quelle mesure le geste qui accompagne la parole influence sa compréhension dans cet exemple clinique. Est-ce cela relève simplement de la compréhension pour que l'interdiction se fasse valoir ?

Soit par la voie de la parole, soit par celle du geste, toujours est-il que l'interdiction a pu avoir une incidence sur l'action de Mathieu sans que cela provoque l'interruption de l'interaction. Il peut continuer dans l'activité de gribouillage à mon côté, me permettre de lui faire le dessin du contour de ses jambes et même montrer sa satisfaction de voir le contour de ses jambes par un sourire.

Nous ne saurions pas dire ce qui fait que l'interdiction peut être transmise dans certains cas et pas dans d'autres. Nous pouvons évoquer la détermination avec laquelle l'interdit a été posé lorsqu'il a mis le feutre dans la bouche. Il serait intéressant une étude future sur les courbes prosodiques des interdictions. Mais il se peut aussi que cela s'avère être une attitude plus commune parmi les intervenants, et par conséquent il lui serait plus facile d'intégrer cet interdit.

Mais dans les cas où l'interdiction ne pose pas une limite dans son action, ne sert pas à apaiser un état d'angoisse, ni n'entame une interaction, il serait légitime de se demander en quoi l'interdiction serait intéressante dans la clinique de l'autisme. Quel sens aurait l'interdiction dans cet exemple où l'activité de Mathieu au départ ne met pas en risque l'intégrité physique des personnes, mais peut abîmer quelque peu le matériel du cadre, qui, d'une certaine façon, est là pour être utilisé ? A quoi l'interdiction servirait-elle ?

Encore, nous ne souscrivons pas à un laisser-faire complet. Nous avons vu que même si cela n'est pas explicite chez la méthode des *3i*, ce n'est pas un laisser faire ce que propose ce type de prise en charge. Mais nous voudrions penser si, dans certains cas, au lieu de l'interdiction, il ne serait peut-être plus intéressant de partir de l'activité de l'enfant, encore qu'inadaptée ou autocentrée, pour créer une interaction ? C'est ce que propose la méthode des *3i* par une deuxième orientation de la prise en charge : imiter l'enfant.

5.2. Imitation

5.2.1. Imitation et partage

Il a été dit que lors de la formation des intervenants à la méthode des *3i*, il leur est conseillé de ne pas dire « non » à l'enfant, mais de beaucoup l'imiter. Au lieu d'empêcher les stéréotypies autistiques ou de vouloir soustraire un objet autistique, l'intervenant est invité à imiter ces gestes stéréotypés ou les écholalies qui leur semble dépourvus de sens.

Nous avons déjà évoqué un des effets contre-transférentiels que cette consigne opère chez les intervenants. Etre orienté par exemple à imiter l'enfant au lieu d'essayer d'empêcher les stéréotypies autistiques est fondamental pour que l'intervenant n'essaie pas de briser le repli autistique dans lequel l'enfant s'enferme « par effraction » (Joubert, 2009, p. 127). Nous avons vu que la position contre-transférentielle dans laquelle l'intervenant se trouve lors de ces situations l'incite à prendre des mesures plus actives, (éducatives ou contraignantes). Imiter, au contraire, c'est essayer de rentrer en douceur à l'intérieur de « la forteresse autistique ».

Pour reprendre les termes employés lors de la formation des bénévoles, imiter l'enfant, c'est une façon de « rentrer dans son monde ». Nous avons vu que cette orientation dérive de la méthode Son Rise, celle qui se trouve à l'origine de la méthode des *3i*. Dans la prise en charge Son Rise, l'imitation a gagné un statut de « porte d'entrée au monde de l'enfant » suite à la constatation que l'enfant répondait au fait d'être imité.

Ces expériences empiriques dans lesquelles la méthode des *3i* va trouver ses bases ont eu lieu dans les années 1970. Depuis, d'innombrables recherches scientifiques se sont penchées sur le thème de l'imitation. Aujourd'hui, nous savons que l'imitation consiste en une forme de communication très primitive, présente chez le nourrisson jusqu'à l'enfant de 3 ans. Nous avons vu que le comportement d'imitation est largement employé lors de premières interactions mère-nourrisson (Stern, 1985 ; Field, 1977) et, plus tard, lors des interactions entre pairs (Nadel, 1986, 1992). Une interaction peut s'établir à travers l'imitation dans la mesure où l'imitation crée le partage d'une

expérience. Ainsi, deux partenaires partagent un thème en commun, ce qui construit un lien entre eux par une sorte de jeu en écho (Stern, 1985 ; Roussillon, 2004).

Le partage que l'imitation met en place, nous pouvons le considérer comme étant d'un ordre plus primitif que le partage produit par le type de communication côte à côte, développé plus loin dans ce chapitre. Nous allons voir que lors de ce type de communication proposé par Danon-Boileau (2004/1), le commentaire proféré par l'adulte repose dans un espace d'attention partagée, au même instant qu'il le crée. L'imitation prend en quelque sorte la même fonction de la communication de type côte à côté, puisque cette façon de faire crée aussi un partage.

Toutefois, lors de l'imitation, ce n'est pas le commentaire qui va produire un espace commun entre le sujet et l'autre. C'est plutôt une façon de se mettre en écho (sonore, posturale, mimique etc.) ce qui va fournir un accordage suffisamment bon entre ce que fait le sujet et ce que fait l'autre. C'est cette façon de se répondre en écho l'un à l'autre qui va créer le partage.

Ainsi, le partage créé par l'imitation serait d'un ordre plus primitif puisqu'antérieur au langage. Il y a certes d'autres moyens dont le nourrisson se sert avant le surgissement du langage pour exercer ses compétences d'attention conjointe⁸² et qui n'engagent pas forcément le comportement imitatif. L'attention peut être partagée par l'alternance des regards, par exemple, ou en suivant le regard de l'autre vers la cible de son attention. Mais tout cela ne fait pas partie du répertoire d'actions d'un nourrisson de quelques semaines.

L'attention conjointe est une compétence acquise autour de la deuxième moitié de la première année de vie. Elle est considérée comme une compétence importante puisqu'associée au futur développement du langage.

En revanche, l'imitation à son tour non seulement est aussi associée au surgissement du langage, mais c'est un comportement compris dans le répertoire du nouveau-né dès le plus jeune âge. Ainsi, quelques auteurs considèrent l'imitation comme

⁸² L'attention conjointe est comprise par les cognitivistes comme l'attention partagée entre deux partenaires d'une interaction vers un objet ou un événement en commun. Cela correspond à ce que Trevarthen et Aitken (2003) appellent par subjectivité secondaire : une forme « d'intersubjectivité coopérative » qui englobe le sujet, l'autre et l'objet.

étant le précurseur même de la compétence de l'attention conjointe chez l'enfant : « il a été théorisé qu'une défaillance en engager des interactions sociales par l'imitation peut interférer dans le développement de l'attention conjointe, la réciprocité sociale et des futures habilités concernant la théorie de l'esprit » (Dawson et al, 2006, p. 994).

Autrement dit, l'imitation favorise la compétence d'attention conjointe et des interactions sociales, nécessaires au surgissement du langage. Qu'on le voit par la perspective cognitiviste ou par une optique psychanalytique, le langage ne peut apparaître qu'au sein des interactions avec l'autre, dont la première forme (nous l'avons vu) passe par l'imitation l'un de l'autre. En psychanalyse, nous dirions avec Lacan que le sujet ne peut avoir accès aux signifiants de l'Autre (à partir desquels il se constitue) que par la médiation de l'autre (Lacan, 1955-1956).

Nadel (1996a) propose que l'imitation soit à l'origine de la compétence d'attention conjointe dans la mesure où le type de comportement imitatif faciliterait le partage d'une activité commune par une duplication de la cible d'attention :

Il est donc devenu pour nous très clair que la référence à l'objet identique est une forme d'attention conjointe dans lequel l'objet d'attention est tout simplement dédoublé. Ceci rend plus aisé l'aboutissement de l'intérêt partagé en activité commune : commune, mais distribuée sur des exemplaires distincts. Ainsi, le partage de thème, dont l'attention conjointe est classiquement considérée comme le précurseur, a-t-il un autre ancêtre : l'intérêt pour l'objet identique. (Nadel, 1996a, p. 60)

L'accord le plus précoce sur un thème serait ainsi établi par l'imitation (Nadel et al, 1996b). Tous ces considérations convergent pour indiquer que l'imitation serait le type d'interaction le plus élémentaire entre deux personnes.

Pour nous, l'imitation faciliterait la rencontre lors des premiers temps de la constitution psychique dans la mesure où, dans le comportement imitatif, l'autre se présente comme suffisamment pareil au sujet. Lorsqu'on imite une production du sujet, la ressemblance prime sur la différence.

Etant la forme la plus élémentaire de l'interaction et un comportement largement employé lors des premiers temps du développement psychique, l'imitation mériterait d'emblée notre attention, si l'on considère l'autisme comme la clinique de l'archaïque. Mais outre une façon de communiquer très primitive, l'imitation nous intéresse particulièrement dans la mesure où c'est une orientation centrale dans la prise en charge des enfants atteints d'autisme par méthode des *3i*.

Nous proposons ainsi d'examiner la place occupée par l'imitation en séance dans le cadre de la prise en charge *3i*. Tout d'abord, nous voudrions savoir si les enfants autistes seraient sensibles au fait d'être imités. La littérature à ce propos nous avance que oui. Mais seraient-ils en mesure de le remarquer même dans des situations d'enfermement autistique ? Pour essayer d'y répondre, nous allons nous appuyer sur des extraits d'entretiens et de séances, aussi bien que sur les recherches sur ce sujet.

Ensuite, nous essayerons d'investiguer dans quelle mesure l'imitation serait favorable à l'établissement de la rencontre avec l'autre, sinon dans la clinique de l'autisme, au moins dans le cas à cas des vignettes cliniques examinées. Tel que nous avons procédé lors des discussions à propos de l'interdit d'interdire, nous allons nous appuyer sur des extraits d'entretiens et de comptes rendus de séances.

5.2.2. Sensibilité de l'enfant autiste à l'imitation

Commençons par un extrait d'un entretien réalisé auprès de la même bénéficiaire de Hector, celle dont les considérations à propos de l'interdit en séance nous ont servi comme matériel de discussion :

Q : Est-ce qu'il est sensible à ce que tu l'imites ?

R : En règle générale, oui, c'est-à-dire que quand... si par exemple il goûte, normalement il se met devant le miroir, et là je peux rêver avant qu'il ne me regarde, donc soit je fais des grimaces devant le miroir, donc ça marche un petit peu, mais le mieux c'est quand je

fais semblant de manger, parce que lui il est en train de manger, il fait des bruits, et j'imite ses bruits. Et là en général c'est bon.⁸³

Nous observons par l'exemple fourni par la bénévole interviewée que le contact peut être repris à travers l'imitation, même dans une situation où il ne remarque apparemment pas la présence de l'autre. C'est ce qu'elle précise lorsqu'elle dit que, pendant le goûter devant la glace, elle peut « rêver » avant qu'il ne lui adresse un regard.

Elle raconte alors qu'elle a plus de succès de se faire remarquer par Hector lorsqu'elle l'imite (lors qu'elle fait à peu près pareil que lui), que dans la situation où elle lui propose quelque chose vraisemblablement drôle, mais différent de ce qu'il fait. C'est-à-dire qu'Hector ne se reconnaît pas dans les grimaces qu'elle lui propose, mais un contact visuel est possible dans la mesure où elle imite son activité.

Cette imitation n'est certainement pas à l'identique, car l'intervenant ne mange pas pour de vrai : elle fait semblant de manger. En outre, nous pouvons supposer qu'elle arriverait difficilement avec exactitude à reproduire les mêmes bruits ou la même mimique que fait l'enfant en mangeant.

Cela dit, nous pouvons que remarquer que même à l'occasion d'une activité où il coupe toute relation avec l'autre (le moment du goûter), un contact peut s'établir lorsque l'autre lui renvoie quelque chose où il se reconnaît, quelque chose pareil à lui, à ce qu'il fait. Pour nous, ce qui permet l'établissement du contact lors de l'imitation est le fait que l'autre se présente comme suffisamment pareil à l'enfant.

Mais si nous reprenons les explications de Nadel (1996a) citées ci-dessus, nous dirons que, en dupliquant son action, l'intervenant dédouble l'activité qui concentre l'attention de l'enfant. Ainsi, par une duplication de ce qui retient l'attention de l'enfant au départ, un espace d'attention peut être plus aisément partagé. Autrement dit, lors de l'interaction par imitation, l'enfant n'est pas sollicité à modifier ou à interrompre l'activité en cours pour s'engager dans une relation avec l'autre. L'imitation permet de partager avec l'autre cette même activité cible de l'investissement de l'enfant, telle activité pouvant être

⁸³ Entretien avec la bénévole A qui intervient auprès d'Hector.

tout de même autocentrée (tel que nous l'avions vu dans le chapitre 3). En se présentant en écho, l'autre peut s'inclure dans une activité qui, à l'origine, l'exclut.

Jacquet (2010) va dire que l'imitation entraîne aussitôt un rapport avec l'objet (autre-sujet) puisque dans le phénomène d'imitation, il y a toujours quelqu'un qui se prête comme modèle et quelqu'un qui imite : « pour qu'il y ait imitation, il faut qu'il y ait un modèle à imiter, ce qui situe d'emblée le processus psychique dans son rapport à l'objet et à l'environnement : un rapport réflexif » (Jacquet, 2010, p. 459). Ceci, bien évidemment, dans la mesure où il y a une possibilité de reconnaissance d'être imité.

Or, des recherches indiquent qu'indépendamment du niveau de développement cognitif, tous les enfants autistes sont sensibles au fait d'être imités : ils manifestent plus de regards et de sourires au partenaire, se montrent plus détendus et se tiennent plus proche physiquement (Tiegerman et Primavera, 1981, Dawson et Galpert, 1990, Nadel, 1996). Nadel (2002) préconise même des « séances imitatives répétées » comme intervention thérapeutique dans la prise en charge de l'autisme.

D'après Tiegerman et Primavera (1981), la raison pour laquelle les sujets autistes engagent plus de comportements sociaux après avoir été imités serait liée au fait que, dans ces situations, l'enfant possède le contrôle de la relation, de l'adulte qui l'imité et de l'environnement où il est exposé. Cela permettrait à l'enfant autiste d'avoir des expériences autour de comment établir une interaction et la maintenir.

En effet, dans le cas de Mathieu, il n'était pas rare que l'imitation d'un acte stéréotypé l'accrochait à l'autre, ce qui pouvait amorcer une interaction. Nous ne souhaitons pas épuiser ici tous les extraits cliniques qui illustrent la sensibilité de Mathieu au fait d'être imité. Nous allons en choisir quelques-uns, qui nous serviront pour la discussion.

Commençons par un extrait de séance⁸⁴ du premier mois de prise en charge de Mathieu :

⁸⁴ L'intervenante était moi-même.

Il est debout devant la glace et fait tourner son fil. Je l'imitate, agenouillée, de façon à être tous les deux à la même hauteur. Je l'imitate dans les moindres détails. Dès qu'il arrête, j'arrête moi aussi. Il semble bien remarquer ça, il sourit, semble content et détendu. On change les fils, les ceintures. Cela dure un bon moment. Il n'arrête que pour demander de remettre la chanson, et parfois ça passe à la suivante sans qu'il ne réagisse. (Séance du 9 mars 2010)

Examinons également cet extrait de juin 2010, où je note sur le compte-rendu son attention au fait d'être imité, même dans des moments de fermeture autistique :

Mathieu stéréotype beaucoup avec son fil, et produit aussi beaucoup de vocalisation (ce sont deux « phrases » qu'il répète en continu). Il change de fil de temps en temps. J'arrive à obtenir sa présence par l'imitation synchronique de ses vocalisations et du mouvement de son fil. Je reste sur place, c'est lui qui fait des allers-retours et vient se mettre à côté de moi. Il observe du coin de l'œil si je l'imitate bien. (Séance du 15 juin 2010)

Avant de rentrer dans nos propos de discussion autour de sa sensibilité à l'imitation, il faudrait préciser que les premières séances de Mathieu étaient marquées par son comportement agité : un mouvement stéréotypé constant caractérisé par l'agitation d'un fil associée à des vocalisations, voire des cris, et de la déambulation. Il était aussi fixé à une seule chanson, qui devait être répétée en boucle. C'est ainsi d'ailleurs que sa mère m'introduisit dans la salle de jeu, en me montrant quelle chanson était l'élue du moment⁸⁵.

Les interactions sont rares dans ce premier moment, mais je remarque qu'elles se font lors des situations d'imitation. D'ailleurs, la première interaction que j'ai eue avec lui est passée par l'imitation. Revenons donc sur les extraits des deux séances avec Mathieu que nous venons d'exposer.

⁸⁵ *Vers la fin de la première séance, j'interromps la fonction « musique en boucle » de l'ordinateur. Dès que ça passe à la suivante, il me prend par la main, m'amène vers l'ordinateur et me dit « zique », en poussant mon bras vers le haut. (séance du 9/02/10). Mathieu semblait avoir besoin de cette musique en boucle au début de la prise en charge.*

Il est possible de constater par la vignette clinique de la séance du 9 mars, par exemple, les scansionnements que Mathieu fait dans ses mouvements répétitifs lorsque je l'imites. On observe aussi qu'il remarque les effets de ses interruptions sur mon action : lorsqu'il arrête son mouvement, j'arrête aussi de l'imiter. Tel qu'Hector, Mathieu se montre interpellé par le fait d'être imité.

Outre que remarquer l'imitation, Mathieu semble avoir du plaisir à constater que lorsqu'il arrête son mouvement, je l'arrête moi aussi. Cela renvoie à ce que proposent Tiergerman et Primavera (1981) concernant le contrôle de la relation dans l'imitation.

Mais cela renvoie aussi au fait que, lorsqu'il remarque que l'autre fait comme lui (au mode près, bien évidemment), l'imprévisibilité de l'autre devant moins importante. L'imprévisibilité, on le sait, se fait présente lors de toute rencontre banale, car elle est la marque de l'altérité, de ce que l'autre est différent du sujet. Toutefois, l'interaction par imitation ne présuppose pas cette différenciation. Ainsi, lors d'une interaction par imitation, Mathieu peut se détendre face à un autre suffisamment pareil à lui et, par conséquent, un peu moins imprévisible.

Mais le plaisir qu'il semble éprouver lorsqu'il s'aperçoit être imité renvoie également au plaisir d'être imité (Field, 1977 ; Kugiumutzakis, 1999, Roussillon, 2004), évoqué dans le chapitre 2. En effet, il n'est pas rare non plus que Mathieu remarque une imitation de l'autre par un sourire. Roussillon (2004) avait indiqué la dimension d'un « plaisir esthétique » présente dans cette relation en écho. Voici un dernier exemple qui indique son plaisir à être imité :

Mathieu ne veut pas rentrer en séance. Il déambule avec son fil, je fais pareil, il rigole. Je prends un fil aussi et le mords comme lui, il me regarde comme s'il attendait de voir ce que j'allais faire. (Séance du 07 février 2011)

5.2.3. En quête de ressemblance

Au bout d'un mois de prise en charge⁸⁶, je me rends compte que Mathieu se montre interpellé lorsque je l'imité. Plus précisément, il semble être interpellé lorsque je l'imité en faisant attention aux moindres détails de son action : la façon dont il saisit le fil, les doigts à travers lesquels le fil va passer, le rythme de l'agitation du fil, le type de fil dont il va se servir, etc.

Encore une fois, il faut dire que malgré tout mon effort pour l'imiter en exactitude, ma reproduction n'est jamais une copie fidèle de son action. Elle semble pourtant être suffisamment pareille pour qu'il se reconnaisse dans ce que je lui renvoie, ce qu'on peut supposer vu la façon dont il se montre interpellé par mon intervention « en miroir ».

Cette dimension « en miroir » non seulement interpelle Mathieu, mais, en plus, j'ai l'impression qu'il le cherche. Examinons un extrait de séance où j'imité ses vocalisations. Au bout d'un moment, j'oublie l'intonation qu'il avait donnée à sa petite chansonnette :

Mathieu va vers le gros coussin, sur lequel il s'installe bien confortablement. Je lui demande si je peux l'aider avec ses jambes, car il ne cesse de les croiser. Il me pousse. Je lui dis que j'ai compris qu'il ne le voulait pas, et je m'assieds où j'étais avant (avec sa permission). Je refais ma construction. Il place ses pieds sur mes jambes.

Il ne semble pas attentif à ma construction, mais comme si de rien n'était, il la défaite avec son pied. Je la refais encore.

Pendant que je construis une autre tour, il parle, chantonne. Je l'imité. Il rechante pour me corriger, pas content du fait que je chante faux. Là j'ai le droit à de bons regards. (Séance du 8 juin 2010).

Vraisemblablement, Mathieu chantonne quelque chose : il y a une répétition et un rythme dans les syllabes qu'il articule. Chantonner était quelque chose qu'il a

⁸⁶ Où chaque intervenant fait une séance hebdomadaire.

commencé à faire dès le début de la prise en charge, et cela n'est sûrement pas sans rapport avec son lien avec la musique.

Mais nous voudrions attirer plutôt l'attention sur le fait qu'il reprenne sa chanson aussitôt que ma reproduction s'éloigne de la sienne. C'est ainsi que j'interprète ce que j'ai vécu en séance, sur le moment : il me corrige, il n'est pas satisfait de cet écart que j'introduis dans et par *ma* façon d'imiter sa chanson (petite différence qui est sortie malgré moi)⁸⁷.

Ce petit fragment clinique nous laisse supposer que Mathieu chercherait la ressemblance. Il semble indiquer sa préférence par le suffisamment pareil au détriment des variations. La question reste ouverte : qu'est-ce qui est suffisamment pareil pour lui ? Combien de pareil lui serait suffisant ?

5.2.4. Le spéculaire-identique : les risques, les enjeux

Analysons deux extraits cliniques où, cette fois-ci, ce qui lui est renvoyé est une reproduction exacte d'une vocalisation à lui – ce qui était possible par l'utilisation d'un magnétophone⁸⁸ :

Il ne veut pas rentrer, tape le miroir, se tape les jambes lorsque Séverine l'amène dans la salle. Je dis que je comprenais qu'il était très énervé, mais ça n'améliore pas les choses. Il va sur le trampoline et saute, énervé, en criant des "phrases". Je les note sur le tableau blanc, je prends quelques imagiers pour mettre sur la table et je saute par terre comme lui en répétant ses phrases. Puis je prends mon portable et j'enregistre ses phrases et le laisse les entendre. La première fois qu'il arrive à écouter, il s'arrête, les yeux fermés, un sourire sur le visage. Il fait des bruits

⁸⁷ Nous voudrions préciser que cet épisode s'est reproduit encore quelques fois dans d'autres séances. Nous n'allons cependant pas présenter tous les extraits où un événement précis se reproduit car nous ne prétendons pas épuiser tout le matériel clinique dans cette thèse. Ce qui nous intéresse est d'articuler quelques extraits cliniques avec nos formulations théoriques.

⁸⁸ Il est important de préciser ici que cette intervention ne s'inscrit pas dans l'ensemble des orientations préconisées par la méthode des *3i*. Le magnétophone est une fonctionnalité de mon téléphone portable.

parasites avec la gorge/bouche toute la séance (de sons durs, claquement de gorge). Peu à peu, en écoutant sa propre voix, il se calme, et au lieu de crier ses phrases, il les chante. Il prend mon sac (pour le fil) et va dans la toupie le mordiller. Je le laisse un peu, puis je le prends. Il a le fil pour agiter. Il enlève ses chaussettes, enlace ses pieds avec le fil, me tourne le dos. J'enregistre encore ses chansons, les répète, le laisse entendre sa propre voix. Il se retourne. Je laisse le portable par terre, il essaie de le saisir. Je suppose qu'il veut réécouter, je le remets. Il est tranquille. Je lui reparle de mon souhait d'enregistrer la séance et je vais installer la caméra. De loin, je continue à répéter ses chansons. Ça fait ah la la la; le papi ça. (Séance du 17 janvier 2011)

Un mois plus tard, Mathieu n'est pas en état de crise, mais se trouve dans une situation d'enfermement autistique. J'enregistre à nouveau ses productions sonores et les lui fais écouter :

Au début de la séance, Mathieu est bien enfermé dans sa stéréotypie où il agite un fil et vocalise des syllabes de façon répétitive. Dès que je m'approche de lui, il tourne sa tête de l'autre côté, comme s'il voulait me couper de son champ de vision. Je me mets à imiter sa gesticulation et ses vocalises et, petit à petit, sa tête reprend la position initiale, pour ensuite se tourner vers moi. Mais mon imitation synchronisée, bien qu'elle l'apaise (ses vocalises son plus mélodiques qu'au départ), ne rend pas plus que ça. Je décide alors d'essayer d'enregistrer ses productions vocaliques à l'aide de mon portable. Après avoir enregistré, je lui propose de l'écouter, ce qu'il fait attentivement, en silence et presqu'immobile. A la fin, je commente : « c'est toi, tu vois ? ». Mathieu esquisse un sourire. Marche en ma direction mais ne s'arrête pas, fait le tour de la salle en chantant ses vocalisations. Je enregistre encore sa voix et lui fait écouter. Il prête la même attention. Je lui dit qu'il chante très bien, qu'il faudrait quand même l'enregistrer. Je pose le portable sur la table. Il vocalise quelque chose « la ... », il s'arrête, regarde la table, vient prendre le portable et me le rend en disant quelque chose comme « que que la musique ». On fait encore ? Je lui demande. Et on reprend notre activité. (Séance du 21 février 2011)

Nous voyons que Mathieu est attiré par cette reproduction exacte de sa propre voix et de son propre rythme. Il va visiblement s'apaiser, être plus présent, devenir moins enfermé dans ses stéréotypies lorsque sa propre voix lui est répétée. Il semble chercher un rapport spéculaire lorsque, par son geste de me rendre l'appareil, il sollicite la réécoute de sa production.

Au même temps qu'il réécoute sa propre vocalisation, Mathieu va se mettre devant la glace et regarder l'image spéculaire de l'agitation de son fil. Le même rapport spéculaire est vraisemblablement impliqué dans ces deux moments : l'un dans le registre sonore, l'autre dans le visuel. Qu'est-ce que cela pourrait nous indiquer ?

Je propose que Mathieu nous montre qu'il lui est important de reprendre cette spécularisation de lui-même à certains moments. Dans ces moments-là, il nous parle peut-être de sa préférence de se voir plus dans ce qui est pareil à lui que de ressentir la différence qui s'installe dans toute relation sujet-autre.

Si on se laisse interroger par la question qui était ouverte précédemment – à savoir, combien de pareil serait-il « suffisant » dans le « suffisamment pareil » – on oserait dire que cela dépend non seulement du développement psychique de l'enfant, mais du moment présent. Plus angoissé il est – et donc plus enfermé dans sa stéréotypie autistique – plus de « pareil » il semble aller chercher. Inversement, plus détendu il se trouve, plus de « pas pareil » il sera en mesure de supporter, et de faire quelque chose avec cette différence⁸⁹.

Cela dit, nous savons que cette position de spécularisation absolue, est bien celle dans laquelle Narcisse s'était emprisonné. Dans ce rapport de soi à soi-même qui ne comporte pas un espace d'ouverture vers l'autre, aucune place à la différence n'est possible, et quand cela a lieu, c'est insupportable. Rappelons que Narcisse coupe toute relation avec Echo dès lors que celle-ci se présente comme un autre. Et c'est alors qu'il tombe amoureux de sa propre image reflétée dans l'eau. On pourrait supposer que, pris par

⁸⁹ Temple Grandin (1986) semble témoigner quelque chose qui va dans cette direction. Elle disait que plus détendue elle était, plus elle pouvait supporter une contrariété. Or, la contrariété, c'est « le contraire » : le contraire de ce qu'elle attend, de ce qu'elle veut. La contrariété porte la marque de la différence.

l'angoisse face à la différence, Narcisse cherche un rapport encore plus spéculaire que celui d'auparavant.

Si l'on revient à l'extrait clinique de cette séance avec Mathieu, nous pouvons formuler qu'il réactualise Narcisse dans son rapport avec la voix et l'image. Réécouter sa propre voix à travers le magnétophone et voir sa propre image dans le miroir semble tout de même avoir eu un effet apaisant sur lui.

Cependant, même si Mathieu s'apaise dans ce rapport en miroir de sa voix et de son image, même s'il devient plus présent, moins enfermé et plus ouvert vers l'extérieur, cet « extérieur » qui l'intéresse n'est autre que le spéculaire de lui-même⁹⁰. Cela en dépit de l'existence d'objets (extérieurs) qui vont jouer le rôle de médiateur entre lui et la reproduction de ses vocalises : le magnétophone et moi-même.

Nous pourrions penser que, lorsqu'il me rend l'appareil avec lequel j'avais enregistré ses productions, il y aurait en ce moment une prise en compte de l'extériorité de l'objet (autre-sujet) : non seulement il remarque la présence de l'autre, mais il suppose que cet autre peut faire fonctionner l'appareil. Toutefois, il faut remarquer que le fait qu'il me rende l'appareil ne veut pas dire qu'il me considère comme un autre, avec qui une interaction pourrait s'établir par l'intermédiaire de cet appareil, qui se constituerait comme l'objet de notre attention partagée. Dans le cas tel qu'il s'est produit, Mathieu semble plutôt considérer l'autre comme une extension de lui-même et de façon utilitaire.

Dans ce cas, où le rapport qui l'intéresse n'est autre qu'un rapport que nous pouvons appeler de « spéculaire-identique », c'est une non-relation qui est en jeu. Cela ne pourra pas être constitutif d'altérité puisqu'il n'y a tout simplement pas d'*autre*. Dans le spéculaire identique – ce qui est en jeu dans cette relation en miroir exacte –, il n'y a aucune place à la moindre différence.

En revanche, dans la rencontre avec un autre qui se présente comme suffisamment pareil à l'enfant, l'existence de l'autre est évidente. Le rapport avec un autre suffisamment pareil peut être constitutif de l'altérité puisque les petits écarts vont inscrire la différence petit à petit. Nous avons travaillé cela à travers la proposition d'une dynamique qui se joue entre la partie accueillante de l'objet et la partie réfractaire

⁹⁰ On doit peut-être faire remarquer que le miroir de la voix, dans ce cas, diffère de l'image en miroir de Narcisse dans la mesure où la reproduction de sa voix comporte un écart temporel.

(Roussillon, 1999, 2004a) : chez l'autre suffisamment pareil au sujet, il y a une partie qui ressemble, qui accueille ses matières psychiques, et l'autre qui réfracte, qui introduit les petites différences. Même si, tout d'abord (lors des premières relations avec l'autre), la partie accueillante prime sur la réfractaire, la dimension qui réfracte existe depuis toujours.

Etant donné l'importance du rapport avec l'autre dans la constitution psychique, nous considérons qu'approcher l'autre, même si ce n'est que de façon utilitaire, est plus positif que de rester dans un rapport narcissique de type « spéculaire-identique » qui écarte l'autre. Dans un rapport à l'autre, il y a déjà une possibilité que l'autre se trompe dans sa supposition sur ce que le sujet aurait voulu de lui. Ou encore, ce que l'autre fait pourra ne pas correspondre exactement à ce que l'enfant aurait anticipé de l'autre. Cette possibilité n'existe pas dans un rapport tel que Narcisse a eu avec sa propre image. L'autre suffisamment pareil, au plus « pareil » qu'il s'applique à être, c'est toujours un autre.

Ainsi, même si Mathieu me prend pour une extension de lui-même lorsqu'il me rend l'appareil, il me tient tout de même en considération. Certes, nous l'avions dit, cela n'a rien de thérapeutique ni d'exceptionnel : on le sait, prendre l'autre de façon utilitaire, les enfants autistes le font très bien. Mais nous considérons que c'est tout de même un premier pas vers l'autre. C'est un premier pas vers le contact, vers la rencontre.

Dans cette séance, lorsqu'il me tend le portable sans rien dire, je réponds tout de suite à sa demande. Je suis peut-être poussée par un mouvement contre-transférentiel en contraste avec l'inertie que je ressentais jusqu'alors : avant de me rendre le portable, aucun autre mouvement de sa part ne semblait m'inclure dans un rapport avec lui – quelle que soit la façon.

Mais outre le mouvement contre-transférentiel dans lequel je suis vraisemblablement prise, le fait que je réponde tout de suite à sa demande est une démarche qui va de pair avec le positionnement de ne pas vouloir souligner l'altérité dans la rencontre, discuté jusqu'ici. Il ne me semble pas important qu'il sache que s'il ne me le demande pas, je ne pourrai pas deviner ce qu'il veut que je fasse avec le magnétophone, car étant donné notre différence, notre subjectivité ne coïncide pas.

Il est vrai que si je fais tout de suite ce que je suppose qu'il veut que je fasse, je ne marque aucune différence (le minimum qu'il soit) entre moi et lui. A moins que je me

trompe dans ma supposition – ce qui ne semble pas être le cas ici – je contribue à maintenir un rapport où aucune place à la différence existe.

On pourrait critiquer un tel positionnement de répondre immédiatement à la demande du sujet par l'argument suivant : si l'on fait tout ce que l'enfant semble indiquer sans qu'il fasse l'effort d'avoir à expliquer ce qu'il veut, il ne va jamais pouvoir parler, puisque la parole ne s'installe que lorsqu'il y a la différence, la distance. La parole vient faire fonction de pont dans l'écart entre le sujet et l'autre.

Toutefois, une autre façon d'intervenir est celle de prendre les gestes de l'enfant comme ayant une valeur communicative. Je ponctue ce que j'imagine qu'il voudrait que je fasse, mais je valide son acte. Je lui accorde une valeur de communication, un acte qui vient faire lien entre lui et moi.

S'il m'apporte le portable, c'est parce qu'il fait appel à une supposition selon laquelle je peux le faire marcher. Il suppose déjà quelque chose chez l'autre. Ce qu'il suppose chez l'autre, bien évidemment, n'est pas très différent de ses propres motivations. Mais je l'accueille. J'accueille son ressenti de pouvoir supposer quelque chose chez l'autre. Même si, dans un premier temps, il ne peut pas supposer chez l'autre une subjectivité très différente de la sienne.

Cela dit, je pense que c'est une première approche. C'est une intervention qui va dans le sens de la proposition de Tustin concernant le traitement de l'autisme. L'autre, dans la mesure où il se présente comme suffisamment pareil à l'enfant, pourra (idéalement) lui devenir un peu moins dangereux.

Mais cela n'est pas tout, et c'est pourquoi nous sommes partiellement d'accord avec les arguments exposés plus haut. D'un côté, il nous semble essentiel de soutenir la rencontre entre l'enfant et l'autre (même si cette rencontre se produit sur les bases d'une relation en écho). Car ce n'est qu'au sein de la rencontre, d'un rapport à l'autre, que la différence pourra être inscrite. Et si nous considérons que, au départ, ne pas souligner la différence lors de ces rencontres peut rendre la rencontre plus facile à l'enfant autiste, nous ne voyons pas de raison de ne pas le faire et de vouloir insister sur la différence entre sujet et autre.

Mais de l'autre côté, une fois la rencontre établie (avec un autre suffisamment pareil), il est important que des petits pas-pareils apparaissent au sein de la rencontre si l'on veut que l'enfant avance dans son processus de construction de l'altérité. Ainsi, on peut prendre l'appel à un autre pareil-identique pour amorcer un contact et, à partir de là, tempérer ce rapport en miroir en introduisant des petits écarts, des petits pas-pareils.

5.2.5. L'introduction des petits pas-pareils au sein de la rencontre

Pour reprendre l'extrait présenté ci-dessus, imaginons que si cette scène où il me rend le portable est répétée plusieurs fois, un « format de jeu » pourrait être instauré. Une fois le format de l'interaction dégagé par la répétition, je pourrais alors faire autre chose avec sa demande : introduire le leurre, me « tromper » dans la signification de son geste, en supposer autre chose. Il serait possible d'intervenir par la surprise dans la répétition, comme nous avons discuté plus tôt dans ce chapitre. Je pourrais introduire la différence au sein de la rencontre. Une rencontre qui, au départ, est créée et maintenue par l'accueil de sa demande et non pas par la mise en avant de notre différence.

Voyons cela à travers une cette vignette clinique :

Je sors le ballon de baudruche (je l'ai apporté) et je le gonfle. Il me le prend et le laisse se dégonfler. Le met dans sa bouche et le mâche. Je l'enlève de sa bouche et le cache sous son bras. Il le cherche dans mes mains, je lui montre où il était. Il me le redonne pour que je le gonfle, ce que je fais. Ensuite, une fois le ballon dégonflé, je joue à le faire deviner dans quelle main le ballon est caché – ce qu'il fait très bien (lorsqu'il n'a pas la bonne, il cherche dans l'autre). Et je le chatouille à chaque fois qu'il met le ballon dans la bouche - c'est devenu un jeu. Il me le redonne pour que je souffle, et si je fais le jeu du cache-cache avec le ballon, il souffle pour m'indiquer ce qu'il veut ! (séance du 01 novembre 2010)

Dans cette interaction, lorsqu'il me rend le ballon de baudruche dégonflé, je suppose qu'il me sollicite pour le regonfler – ce que je fais quelques fois. Mais une fois en relation (supposée par le lien qui nous unit autour de cette activité commune), je décide d'introduire des variations dans ce format : parfois je fais ce qu'il semble me demander, parfois je lui propose un autre jeu.

Tel que nous pouvons le constater, ce que je lui propose comme deuxième jeu ne brise pas notre interaction. Il semble être en mesure de supporter cette différence. Mais il se peut que le fait que le deuxième jeu implique le même objet sur lequel il porte son attention (le ballon de baudruche) contribue à maintenir un peu de « pareil » dans cette variation. En outre, comme je regonfle le ballon de temps en temps (en alternance avec la variation du jeu de cache-cache), je reviens sur l'accueil de sa demande. Je joue à me présenter successivement comme suffisamment pareille et comme différente de lui.

Puisque ce que je lui propose comme différence n'interrompt pas le lien établi entre nous, il peut faire quelque chose avec cet écart entre ce qu'il suppose chez moi et ce que je fais en effet. Il peut se rendre compte de cette différence qui nous sépare et utiliser un signe qui va se placer dans cet écart entre nous. Il fait un effort pour communiquer ce qu'il voudrait que je fasse et que je ne fais pourtant pas. Il ne se sert pas encore de la parole, mais il m'adresse une demande à sa façon : il souffle pour m'indiquer quoi faire.

Dans une séance cinq mois plus tard, il va alors demander de regonfler le ballon verbalement, par le mot « encore » :

Il va dans un autre coin jouer avec ses pieds et le fil. Je parle des allers des gens qui partent en vacances (c'est bientôt les vacances), mais qu'ils vont revenir, je parle de sa peur qu'ils ne reviennent pas. Il m'écoute. Il va alors ouvrir mon sac, et j'avais effectivement quelque chose pour lui, je lui sors un ballon de baudruche. Il s'y intéresse, je le gonfle, il met sa main autour. Il me rend le ballon pour que je le gonfle *encore*, mais ne le dit pas. Bonne interaction, il me regarde, regarde ce que je fais. Attrape le bout du ballon avec ses doigts. On refait et refait. Je frotte le ballon gonflé contre son pied. Il le prend ensuite avec ses doigts, le ballon se dégonfle et il essaye de le mettre sous mon t-shirt. Il dit quelques petits mots et je comprends « ici ». Je le gonfle (finalement il comprend que je ne peux pas mettre le ballon sous mon vêtement *avant* de le gonfler). Il

colle son oreille sur mon t-shirt, et je le laisse se dégonfler. On recommence à plusieurs reprises. Je propose de le coller au ventre de Mathieu, il indique de le coller sur mon ventre, je dis : « ventre de Julia, un bébé pour Julia ». Je dis « oh, le bébé ! », Mathieu colle à nouveau sa tête contre mon ventre et là, il suce son pouce comme un bébé. Je lui dis qu'il se rappelait de ce jeu, qu'on avait ça faisait longtemps. Encore. Il soulève mon haut et dit « ici ». « encore ? le ballon-bébé », je lui dis. On le refait, cette fois-ci, il essaye de le sentir avec ses pieds. *Il dit « enc.. »*, je reprends le bout de mot, répète « encore ! » et le félicite, en le faisant encore tout de suite, puisqu'il me demande comme ça (ce que je lui dis). Je gonfle encore le ballon et lui demande si on faisait « le bébé de Mathieu ». Il se replie sur mes jambes et suce son pouce en tenant un de ses pieds (il fait le bébé Mathieu). Je lui dis qu'il avait raison, que quand on est bébé on est comme ça et on sort du ventre de maman. Là, il se redresse. Il se laisse mettre le bébé-ballon sur son ventre. Ensuite je vais gonfler le ballon à travers son orteil, ça le fait sourire et il en veut encore. Il veut le mettre dans sa bouche, je lui dis que non, il accepte, je lui explique que sinon on ne pourrait plus jouer. (Séance du 11 avril 2011).

Il y a certes plusieurs points intéressants dans cette vignette clinique, mais que nous n'allons aborder que sommairement : tout d'abord, je lui parle des choses qui lui font vraisemblablement question – le départ des gens (leur disparition), les allers-retours etc – et qui s'actualisent pour lui avec l'approximation des vacances de printemps. Il y fait attention, même si enfermé dans sa stéréotypie. Ensuite, il va vers mon sac. Sur le compte-rendu, il était noté que « j'avais effectivement quelque chose pour lui ». Est-ce qu'il voudrait savoir si l'on pense à lui lors de nos absences ? C'est au moins ce que mon ressenti contre-transférentiel laisse supposer dans l'après-coup.

Il est également intéressant de noter que le jeu auquel on joue – au ballon-bébé dans le ventre – aborde la question des fantasmes sexuels infantiles. De plus, ce qu'on met en scène par ce jeu, à savoir l'accouchement, la séparation avec maman, n'est pas sans lien avec ce que je disais peu avant de commencer ce jeu, à propos du départ des intervenants.

Mais nous n'allons pas approfondir ces discussions car ce qui nous intéresse par cette vignette clinique est le fait qu'il arrive à communiquer lorsque l'interaction est

maintenue et répétée. Je lui demande quelques fois avant de le refaire s'il le veut *encore*, lorsqu'il remet le ballon près de ma bouche.

Une fois que l'interaction est maintenue, je ne réponds pas tout de suite à sa demande. Ce-faisant, je creuse un intervalle, un écart entre son geste et mon mouvement. Le vide où pourra s'installer la parole, un mot qui vient rapprocher l'écart entre nous. Mais cet écart ne doit pas être plus grand que ce qu'il serait en mesure de supporter. C'est pourquoi je le refais (je réponds à sa demande et regonfle le ballon) même s'il ne me répond pas : pour nous rapprocher, pour maintenir la rencontre. En outre, en répondant à sa demande même si elle n'est pas verbalement formulée, j'attribue à son acte une valeur communicative.

A un moment donné, il va dire « enc », le début d'un « encore » qui semble être difficile à articuler pour lui. Il va le dire malgré le fait que je répète notre jeu lorsqu'il me le demande par un geste, malgré le fait que je réponde à sa demande. Mais je crois qu'il ne peut le dire que parce qu'il y a une place laissée à ce petit écart, marquée par la suspension temporelle de mon mouvement. Et c'est justement là que je lui demande, par la parole, s'il en veut *encore*⁹¹.

Il va également dire « ici », pour m'indiquer l'endroit où il voudrait que je cache le ballon. Il ne me le dit certainement que parce que mon intention ne coïncide pas avec ses attentes. Le « ici » vient se mettre dans cet écart entre son attente et mon geste, dans cet espace où je me présente comme différente de lui. Mais, encore, c'est une différence qu'il est en mesure de supporter puisqu'elle ne brise pas la rencontre.

Bien évidemment, ce calcul de « combien de différence Mathieu serait en mesure de supporter » ne peut pas se faire en avance. Nous avons suggéré que ce maniement ne peut se faire que sur le moment, dans la séance, et avec, je suppose, le ressenti contre-transférentiel : s'il est dans l'interaction, ou si je le sens présent, je me permets d'introduire plus d'écart entre nous que s'il se trouve dans un état d'enfermement autistique. Telle la mère ordinaire, l'intervenant ordinaire doit être suffisamment sensible à combien de différence l'enfant est en mesure de supporter à un moment donné sans que cela brise leur rencontre.

⁹¹ Il va dire plus tard « encore » pour demander à l'autre de continuer une action quelconque ou de lui donner plus quelque chose.

5.2.6. Ni trop spéculaire, ni trop identique

Revenons sur le propos de l'imitation et sur cette dimension de ressemblance qui interpelle Mathieu (et les enfants autistes en général⁹²). Nous avons vu que l'imitation semble être une forme de contact qui lui est supportable notamment en des moments où l'autre est mis à l'écart :

Il va vers le piano, essaie, met mon doigt pour que je l'allume. Le temps que je prends pour le brancher sur la prise, Mathieu a déjà pris le bol en fer et le bâton en bois, ça fait des sons très aigus, et ça ne semble pas le gêner, puisqu'il le répète. Mais une fois que je mets en marche le piano, il revient. Il allonge la tête contre mes jambes, et joue tout seul. Au tout début il me laisse répéter son morceau juste après lui. Ensuite j'essaie une chansonnette que je connais, il l'écoute quelques fois, puis ne veut pas du tout que je touche le piano. Mais il ne me le dit pas, il pousse mes mains. Et à la fin, je ne fais que répéter synchroniquement ses notes sur un autre ton, ce qu'il accepte (si c'est lui qui fait le ton le plus aiguë). Et puis quand j'arrête, il vient chercher ma main pour que je continue. Il prend aussi mon doigt et le place sur les notes qu'il veut pour que je joue sa chanson. Parfois ça ne tombe pas exactement sur la bonne place, et je lui dis de me le montrer lui car je ne connais pas sa chanson. Il le fait. (Séance du 14 mars 2011)

Avant de revenir à la discussion sur la possibilité du contact à travers l'imitation, nous voudrions d'abord noter dans cet extrait clinique que je ne réponds pas sa demande de mettre en marche le piano tout de suite. Mais on remarque aussi que le temps que je mets pour brancher et allumer le piano, Mathieu est déjà parti sur autre chose. Nous savons, dans la clinique de l'autisme, combien facilement l'enfant peut s'engager dans une activité et aussitôt s'en désengager. Face à la moindre difficulté (ce qui, en termes cognitifs, provoquerait la frustration), l'enfant semble préférer se retirer, retirer son

⁹² Comme nous indiqués les recherches mentionnées plus haut dans le courant chapitre.

investissement (Mathieu, dans cette séance, va pouvoir y réinvestir – nous allons discuter sur ce point plus loin).

Nous voudrions désormais préciser deux points par ces considérations préliminaires. Le premier est de souligner que, pour Mathieu, ça lui est indifférent si je ne réponds pas à sa demande parce que je ne veux pas le faire, ou parce que je ne peux pas le faire.

En termes psychanalytiques, on va dire que si Mathieu considère que je n'allume pas le piano parce que je ne veux pas le faire, le pur caprice d'un Autre tout puissant pourrait s'actualiser dans son rapport avec moi (en tant qu'autre) ; dans le deuxième cas de figure – ce qui se passe en effet dans la séance – une limite qui me surpasse viendrait barrer la toute-puissance de l'Autre. Ainsi, le fait que je n'accueille pas sa demande aussitôt (puisque je ne peux pas le faire) pourrait difficilement être assimilé à l'actualisation d'une position de l'Autre dans sa toute puissance : cette limite, imposée dans le réel, s'impose également sur moi.

Toutefois, nous l'avons argumenté auparavant, tout cela pourrait avoir un sens si, bien évidemment, il s'agissait d'un enfant psychotique. Pour Mathieu, en revanche, il lui semble être égal si la limite vient de l'Autre ou si elle a une incidence sur l'Autre. Le rapport qu'un sujet autiste peut établir avec l'autre n'actualise pas un rapport à un Autre tout puissant, car cela n'est pas la problématique de l'autisme⁹³. Étant un enfant autiste, Mathieu ne remarque que la différence entre lui et l'autre, traduite dans l'exemple ci-dessus par l'attente (l'écart) de ma réponse à sa demande. Différence qui vraisemblablement l'éloigne de la rencontre.

Le deuxième point concerne l'importance de l'accueil des demandes de Mathieu. Répondre à sa demande n'est certes pas une manœuvre thérapeutique qui vise à ponctuer la différence existante entre le sujet et l'autre (entre lui et moi). Néanmoins, étant un enfant de structure autistique, il me semble plus important d'accueillir que de marquer la différence. Une fois de plus, accueillir, offrir ce que l'enfant anticipe chez l'autre ne serait qu'une manœuvre qui prétend établir un espace favorable au contact.

⁹³ Nous considérons qu'antérieur à un rapport avec un Autre tout-puissant sur quoi une barre se fait nécessaire afin de pouvoir s'en séparer, le sujet doit d'abord accéder au champ de l'Autre, ce qui ne se fait que par le biais de l'autre, support de l'Autre, le semblable, l'autre primordial. Celui qui, pour nous, est un autre suffisamment pareil – dont la partie accueillante et, dans un premier temps, fondamentale.

Encore, nous ne voulons pas pour autant dire qu'il faut toujours répondre à sa demande dans les meilleurs délais, ou qu'il ne faut jamais laisser la place au vide, à l'attente, à la différence. Simplement nous voudrions prendre le temps de penser la question de l'accueil et de la différence (la réfraction) sinon dans la clinique spécifique de l'autisme, au moins dans ce cas précis relaté par cette vignette clinique.

Si l'attente (temporelle, mais aussi dans le sens de prévision – de l'anticipation d'une action chez moi qui ne se déroule pourtant pas) lui a été difficilement supportable à point de désinvestir le piano et partir sur une autre chose, Mathieu a pu cependant y revenir. Il faudrait préciser que le piano est un objet très investi par Mathieu, dont les sœurs y jouent très bien. Le piano est donc un objet valorisé par toute la famille.

Mais lorsqu'il le réclamait en séance à n'importe quel intervenant, personne ne pouvait y toucher, à part lui-même. Mathieu ne pouvait pas partager le piano à ce moment-là avec aucun intervenant : dès qu'on essayait d'y jouer ensemble, il nous poussait. Le piano n'était pas un objet privilégié de création de partage, et par conséquent, d'interaction. Jouer au piano était une activité exclusive (de Mathieu), et l'intervenant n'était sollicité que pour l'allumer. Au pire, si éventuellement l'intervenant arrivait à y jouer, il était fort probable que Mathieu ne désintéresse et part faire autre chose.

Reprenons un instant les recherches des cognitivistes. Par eux, nous savons que la compétence d'attention conjointe est déficitaire chez les enfants atteints d'autisme (Dawson et al., 2006). Ainsi, le lien avec un autre-sujet autour d'un seul objet est déjà difficile, ce lien se faisant sur les bases de l'attention conjointe – soit par l'alternance du regard (autre-objet-autre), soit par le commentaire autour de l'objet (communication côte-à-côté).

Mais si nous régressons d'un pas dans ce que propose les cognitivistes comme parcours développemental, nous l'avons vu, c'est l'imitation qui constituerait le précurseur de l'attention conjointe. Par le dédoublement du focus d'attention en deux exemplaires suffisamment pareils – ce que fait l'enfant retrouve un écho dans ce que fait son partenaire – l'imitation peut rendre la tâche du partage d'une même expérience plus facile (Nadel, 1996a).

Il n'y a cependant qu'un seul exemplaire de ce piano dans la salle de jeu de Mathieu, et ce malgré le cadre physique de méthode des *3i* qui propose que tout le matériel ludique soit doublé afin d'inciter et faciliter l'imitation.

Mais le piano a un avantage : son clavier est composé normalement de sept octaves⁹⁴ qui se répètent : les sept touches blanches (plus les cinq touches noires) sont, pour ainsi dire, dédoublées en plusieurs exemplaires suffisamment pareils, avec le sens qu'on attribue dans cette thèse à ce terme : suffisamment de « même » pour qu'ils se ressemblent, sans pour autant être identiques. Dans le piano, chaque octave comporte les sept mêmes notes musicales avec une différence dans le degré musical. Le « do » apparaît répété en huit endroits différents dans le clavier du piano. C'est toujours la même note musicale – le « do » – mais avec une petite différence de tonalité.

Ainsi, grâce à cette caractéristique du piano, je peux imiter la petite musique jouée par Mathieu en même temps que lui. Je peux jouer les mêmes notes que lui (dans une tonalité différente) de façon synchronisée. C'est ainsi qu'il me laisse toucher le piano pour la première fois sans me pousser ni partir ailleurs. Par l'imitation synchronique de sa musique (qui est alors dédoublée en deux fréquences), on arrive à jouer ensemble, à partager le même instrument, à partager l'attention autour d'un thème commun. Dans la mesure où ma musique est suffisamment pareille à la sienne, un premier partage peut avoir lieu autour du piano.

La séance que nous présentons (celle du 14 mars 2011) est déjà postérieure à cette première approche du piano qui vient d'être racontée. Il a été dit qu'il me laissait reproduire le même morceau qu'il venait de jouer. Cela m'était d'ailleurs possible car sa chanson était relativement simple et répétée. En l'imitant, on parvenait à partager le même objet.

Dans un deuxième temps, je joue une chanson différente de la sienne : une chanson qui me vient à l'esprit. C'est certes une chanson qu'il connaissait et peut-être justement pour la connaître, attendait que je la joue et même que je la répète : la chanson que je lui propose correspond à une représentation interne à lui. Mais aussitôt, Mathieu ne me laisse plus toucher au piano.

⁹⁴ En musique, une octave correspond à un « intervalle parfait de huit degrés de l'échelle diatonique (par ex., de *do* à *do*) » (Le Robert micro), dont la note immédiatement plus haute a une fréquence double de la première. Les différences de fréquence traduisent les différentes tonalités.

Mais est-ce que cela veut dire qu'il ne faut rien introduire de nouveau ? Absolument pas. Nous observons d'ailleurs par cette vignette clinique que je suis en train de le faire. Après coup, je suppose que si je lui ai proposé quelque chose de différent, c'est parce qu'on avait une interaction suffisamment bonne pour que j'introduise la différence (tout en restant sur le même objet – le piano –, et sur une chanson connue, pas très différente d'une représentation à lui). Nous voyons d'ailleurs encore une fois l'élément contre-transférentiel dont on se sert en séance (peut-être sans se rendre compte) comme balise pour proposer la différence dans la relation.

Mais toujours est-il qu'après cette proposition d'une chanson à *moi*, je n'ai plus le droit de jouer du tout. Refuserait-il de partager l'instrument lorsque j'introduis la différence ?

Désormais, je ne pourrai reprendre l'espace partagé du jeu musical que lorsque je reviens sur le premier format d'interaction autour du piano, celui qui lui a possiblement rendu le partage supportable : je vais imiter sa chanson, d'abord de façon synchronisée.

Ensuite, je reproduis son morceau en alternance avec lui : une fois, c'est Mathieu qui le joue, une autre fois, c'est moi. Dans ce deuxième format d'interaction, on joue au piano comme si on jouait au ballon : on joue à l'alternance sujet-autre, autour du même objet. Comme dans le jeu du ballon, il y a une structure de dialogue dans notre interaction. Ce dialogue n'est possible que dans la mesure où il y a une alternance dans cette interaction autour du piano. A leur tour, le dialogue et l'alternance sont tributaires d'une différenciation entre le sujet et l'autre. Différenciation, il est pertinent de le préciser, minimisée par la réponse en écho de l'autre, mais qui pourtant existe.

Pour dire les choses autrement, lors de ce jeu du piano, il y a une différenciation entre nous : c'est soit moi, soit lui qui y joue (tout en restant en interaction – ce qu'on présume par le partage d'attention) ; en outre, j'ai beau jouer les mêmes notes musicales que lui, ma façon de jouer est différente : le tempo n'est pas le même, la façon d'enchaîner une note à l'autre non plus. Toutefois, la structure musicale, elle reste la même. La répétition du même dans la différence minimise le poids de celle-ci : Mathieu reconnaît la même chanson (la sienne) avec une toute petite variation, une petite touche de l'autre.

Et de surcroît, la répétition de la séquence établit un format d'interaction dans le sens que propose Bruner (1983) : des petites différences au sein de quelque chose qui demeure la même, ce qui faciliterait l'interaction dans la mesure où l'enfant pourrait *a minima* anticiper la séquence suivante. Nous l'avons souligné, la prévision de ce qui vient de l'autre est une des caractéristiques des premières relations intersubjectives.

Après cette séquence d'interaction, lorsque j'arrête de jouer et qu'il place ma main sur le piano pour que je continue à le faire (là je vois qu'on a un partage autour de la musique qu'il souhaite maintenir), je peux alors faire semblant de ne pas savoir très bien où il voudrait que j'appuie. Je peux alors marquer un peu la différence entre ce qu'il suppose ou qu'il anticipe chez moi, et c'est ce que je fais en effet.

Cette interaction pourra être même soutenue par le langage. Je lui demande de me montrer où il voudrait que j'appuie parce que je ne connais pas sa chanson, ce qu'il fait. Mais en lui demandant cela, je lui fais savoir que je ne connais pas sa représentation interne de cette chanson car « ce qui se passe dans sa tête est différent de ce qui se passe dans la mienne ». En un mot, je lui signifie notre différence. Mais je ne peux signaler cette différence qu'*au sein* d'une relation.

5.2.7. Imitation et langage

Nous avons vu par des extraits des séances présentées tout au long de la partie 5.2. de ce chapitre que l'imitation n'a pas empêché le surgissement du langage chez Mathieu. Malgré le fait que la différence entre le sujet et l'autre n'est pas soulignée lors d'une interaction par imitation, la parole peut tout de même surgir. Ainsi, si l'imitation n'empêche pas le développement du langage, est-ce que ce type d'interaction pourrait participer à ce processus ? Nous proposons de travailler quelques extraits cliniques des séances de Mathieu pour saisir le possible rôle de l'imitation de ses vocalisations du début de la prise en charge dans le développement du langage chez lui.

Nous avons dit que depuis le début de la prise en charge, Mathieu verbalisait de petites syllabes de façon chantonnée. Nous avons vu par quelques-unes des vignettes

cliniques exposées au long du chapitre que, lors des séances, l'intervenant imitait non seulement le geste de Mathieu, mais également les sons qu'il émettait.

Au début de la prise en charge, les syllabes que Mathieu verbalisait n'étaient pas inscrites dans une interaction avec l'autre. Il semblait les répéter que pour lui-même. On dirait, appuyé sur Pommier, que Mathieu jouait avec la matière verbale. Pour l'auteur, la « possibilité de jouer avec les sons précède le jeu avec des jouets » (Pommier, G., 2005, p.130).

Toutefois, imiter ses vocalisations⁹⁵ a permis de créer un partage autour de sa propre production sonore. Ainsi, une activité solitaire trouvait un écho chez l'autre, l'écho de son propre son par la voix de l'autre.

Dans un premier temps de la prise en charge, l'imitation était synchronique. Puisqu'il enchainait plus ou moins les mêmes syllabes de façon répétitive, il n'était pas difficile de répéter ce qu'il verbalisait en même temps que lui. Ensuite, l'imitation a pu se faire dans une sorte de dialogue. Tels que des tours de parole, l'imitation se faisait alors par des tours de son. La vignette clinique ci-dessous condense ces deux moments, qui se sont en fait déployés au fil des séances :

Il fait de la musique et chante « mamée », « mamama... », puis « papaaa! », « lapipii! », « le ballonn! » (ce qui ressemble à « n'est pas la »), « celaaa ». Alors j'imite ses paroles avec la même intonation, et je ne me tourne pas vers lui, mais vers la glace, et lui aussi il me regarde à travers le miroir. Je commence par une imitation silencieuse (rien que le mouvement de la bouche, auquel Mathieu se montre attentif), je passe ensuite à une imitation synchronisée et, finalement, à une alternance, où il me laisse l'espace (temps) pour que je répète. Je chante ses paroles accompagnées d'une percussion (batucada) sur le tambour. C'est pendant ce moment d'imitation de ses paroles où il est très présent. (Séance du 18 octobre 2010)

⁹⁵ Consigne donnée aux intervenants

Mathieu semble éprouver du plaisir à ce qu'on lui renvoie ses productions sonores. C'est son sourire qui nous laisse inférer le plaisir en jeu dans cette activité d'être imité :

Il rentre de lui-même, il est bien, content, présent. Garde pourtant son fil pendant toute la séance. Au début, il déambule en disant des petites phrases. Je prends deux imagiers pour regarder moi-même. Il vient jeter un coup d'œil, mais ne s'y intéresse pas plus que ça. Je prends le cahier pour noter ses « chansons » : A po pa, ti ti ta, Il est super content que je les répète. Au bout d'un moment, il vient investir la feuille blanche. Je prononce ses phrases pendant qu'il gribouille, j'arrête lorsqu'il arrête. Il fait des sauts sur le trampoline, je lui répète ses phrases en modulant l'intensité selon ses sauts. (Séance du 20 décembre 2010)

A propos du sourire de Mathieu suite à l'imitation de ses sons, nous pouvons l'articuler avec le plaisir spécifique du partage dans la rencontre, celui dont Roussillon (2004) nous parle. Nous l'avons discuté dans le chapitre 2, ce qui se constitue comme une des conditions du plaisir de la rencontre est le processus par lequel l'un des partenaires se présente comme une sorte de miroir de l'autre.

Outre ce plaisir propre à la rencontre suscitée par l'imitation, Danon-Boileau (communication personnelle) remarque l'existence d'une sorte de sentiment de compréhension que Mathieu peut éprouver dans cette situation. Selon l'auteur, en imitant l'enfant, il est possible qu'on lui transmette le message suivant : « je t'ai compris, je te répète ». A travers le partage créé par l'imitation, l'enfant peut ressentir que l'autre a compris ce qu'il fait et ce qu'il dit. Il peut ressentir que l'autre partage son expérience (Stern, 1985). Et de surcroît (si on suit Roussillon), que l'autre partage son affect. Encore une fois, le partage, nous l'avons vu dans le chapitre 2, est la condition de la construction des représentations psychiques des affects.

Nous voyons que Mathieu articule des syllabes incompréhensibles. Peut-être que, au départ, il les verbalise pour jouer avec la matière sonore. Mais peu à peu, ses syllabes sont « ramassées » par l'imitation. Elles lui sont renvoyées, inscrites quelque part (sur le champ sonore par la répétition, sur une feuille de papier) :

Mathieu dit (ou crie plutôt) : « pi pi fa ». Je l'imites, et petit à petit il module le ton. Je cherche les feutres et descends l'étui et le cahier en lui disant que ce sont des nouveaux mots qu'il disait là. Je prends des notes. Il les investit après que je recule. Je continue à répéter « pi pa fa », et lui, petit à petit, transforme le son en « pi pa pa ». (Séance du 07 février 2011).

Elles lui sont également renvoyées sous forme de chanson :

J'essaie de reprendre ses sons après lui, de les lui renvoyer. Mais on finit par crier des sons sans avoir une interaction. Je décide alors de l'imiter, avec son fil et ses sons, morcelés (« celui, celui-là, ça pi-pi-pi que que. Atten... »), je les répète en même temps que lui. Le fil aussi, je le secoue exactement comme il le fait. Il me regarde du coin de l'œil.

Après un moment d'interaction, je me retire et m'assieds pour trois minutes comme si j'étais un meuble, en espérant qu'il vienne s'asseoir à côté de moi (comme il a fait quelques fois dans d'autres séances). Il est encore excité, ses vocalisations sont presque criées. Mais cela ne marche pas (peut-être parce qu'il sent que j'attends qu'il vienne ? Ou parce qu'il n'y a plus de surprise, il sait déjà que je viendrai vers lui après quelques minutes ?). Alors, je recommence à l'imiter dans les moindres détails (les sons aussi, synchroniquement et d'une voix plus douce). On parle en même temps, et dès qu'il arrête, je me tais. Je suis devant le miroir, à genoux. Il fait tellement attention à ce que je fais, qu'il s'approche jusqu'à se mettre entre la glace et moi. Il fait un petit sourire de satisfaction, le ton de sa voix est beaucoup plus bas, détendu. Je lui renvoie donc ses sons dans la mélodie de « promenons-nous dans les bois » : « celui-là, il est là; celui-là, ça pique ». (Séance du 13 avril 2010)

Quelques-unes de ses vocalisations sont inscrites dans une signification. C'est ainsi pour deux de ses « sons » qu'il répète assez souvent : « masséma » et « ne pafo ».

Mathieu est roulé sur le canapé. Il suce son pouce, ne veut pas rentrer. S. l'amène, il est bien angoissé. Je lui demande ce qui se passe, il me

demande de la musique. Je descends aussi la balançoire et m'assieds. Il s'installe sur mes jambes, et on fait de la balançoire ensemble. Il me regarde à travers le miroir, a du plaisir, sourit. Il place ses pieds sur les miens (j'ai des chaussures vertes). Il fait bien attention à ça, et j'essaie de faire un petit jeu avec le mouvement de nos pieds et le rythme de la musique. Il dit « masséma », ce que répète puis signifie comme « plus fort, plus fort ». Je me lève (pour retirer ma veste), il attend, mais dès que j'ai fini, il veut que je me rassoie. On reste quelque temps dans cette activité. Bonne interaction. (Séance du 11 octobre 2010)

Dans l'interaction avec Mathieu, je prête un sens à son « masséma », mais je n'arrive cependant pas à savoir ce qu'il veut dire par cela. Autrement dit, le sens proposé n'accroche pas au mot, ou encore le signifié proposé ne se coud pas avec le signifiant qui se répète. D'ailleurs, lors de la réunion des bénévoles de novembre 2010, plusieurs hypothèses sont formulées à propos de sa signification⁹⁶, qui est assez flottante.

Toutefois, « ne pafo » semble se présenter de façon plus stable. Parfois, il le disait accompagné d'un geste :

Au début Mathieu demande d'être porté par S⁹⁷. pour rentrer dans la salle. Il stéréotype avec son fil. Il faisait de la musique dehors sur le radiateur, il continue à le faire dedans aussi sur le radiateur. Je prends la harpe et lui dis que je suis prête. On fait un petit jeu : lui, radiateur, moi, harpe. Il tape sur le radiateur pendant qu'il agite son fil. Je me mets à côté de lui et au bout d'un moment il me dit « ne pafo », en poussant ma main de l'instrument. (Séance du 18 octobre 2010)

En supervision, Danon-Boileau suggère que Mathieu semble dire « ne pas faut ». Par une inversion de l'ordre des mots dans la phrase, Mathieu paraît nous indiquer qu'il *ne faut pas* faire telle chose. Je lui renverrai cette signification par la suite, au cours

⁹⁶ Sa mère pense par exemple qu'il demande par « masséma » la chanson de la souris verte.

⁹⁷ La personne qui s'occupe de Mathieu pendant la journée.

des séances où cela apparaîtrait. Mais jamais sans avoir répété d'abord sa façon de le prononcer⁹⁸.

Sur le compte-rendu de la séance du 06 janvier 2011, je note que Mathieu « dit 'ne faut pas' dans le bon ordre ! » :

Tout de suite en rentrant il dit quelque chose qui ressemble à "elle est là, c'est sûr", ce que je répète et écris sur le tableau. Puis il dit « ne faut pas », dans le bon ordre! (je ne me rappelle pas à quel moment, vu q je n'arrive pas sur le coup à savoir ce qu'il ne fallait pas faire...). (Séance du 06 janvier 2011)

D'autres façons d'imiter ses sons se sont mises en place lors des séances. Je propose de placer ses vocalisations, par exemple, dans une chanson (accompagnée ou pas de la guitare). Examinons cet extrait clinique, continuation de la séance que nous venons de présenter :

Il me dit d'autres sons, donc je lui propose d'écrire ce qu'il me raconte sur le tableau blanc. Il est content quand je répète ce qu'il dit, et rit les yeux fermés quand je mets ses paroles dans une chansonnette (je la chante, sans la guitare). Il attend que je finisse de jouer pour m'en donner d'autres. Je les écris. Il prend le feutre et gribouille sur le tableau blanc. Je chantonne avec ses paroles pendant qu'il écrit, et m'arrête quand il arrête, ce à quoi il se montre sensible. (Séance du 06 janvier 2011)

Ces productions sonores varient entre des syllabes articulées et des écholalies différées. En fait, au début de la prise en charge, ses émissions verbales étaient plutôt des syllabes

Si je répète les syllabes articulées, je procède différemment face à ses écholalies différées : outre les répéter, je lui propose de les prendre soit comme un sujet de conversation, soit comme une thématique de jeu (de mettre en scène ce qu'il me raconte).

⁹⁸ « Ne pas faut ? Ne faut pas ? Qu'est qu'il ne faut pas faire ? ».

Par l'imitation de ses émissions verbales et par leur introduction dans un réseau symbolique, une valeur communicative est attribuée à ses écholalies :

Assis sur le trampoline en manipulant un objet (?), Mathieu commence à dire « il n'est pas là, papa ». Je parle un peu sur le fait que papa n'était plus là que le mercredi etc. On joue donc à cache-cache avec mon écharpe. Et quand je me cache, Mathieu dit encore « il n'est pas là, papa » et ajoute: « caché ». Je lui dis « oui, papa est caché, tu ne le vois pas, comme Julia là, elle est cachée ». Quand je vois, à travers le tissu, qu'il arrête son mouvement stéréotypé et me regarde du coin d'œil. (Séance du 11 octobre 2010).

Il est important de préciser que Mathieu est visiblement content lorsqu'il constate que l'autre a compris ce qu'il voulait dire. En imitant ses productions verbales et en les traitant comme message, son jeu solitaire avec la matière verbale devient un jeu partagé, pour plus tard acquérir une valeur communicative.

C'est ainsi que nous comprenons ses progrès dans le domaine du langage. En octobre 2011, nous constatons, notamment à travers les témoignages de ses parents et d'autres intervenants, que Mathieu dit plein de nouveaux mots ; il associe des noms d'objets ou de chansons à des personnes spécifiques, selon l'activité qu'il aime faire avec elle ou lui ; il appelle quelques personnes soit par leur activité, soit par leur prénom ; il fait des catégorisations avec ses mots (il emploie « papa » pour les hommes) ; il répète son prénom, parfois, il dit « bonjour » aux gens dans la rue. Mathieu utilise de plus en plus la communication verbale pour s'exprimer et pour demander. Il demande « le ça », ou « s'il te plait, le [telle chose] ». Il répète spontanément des mots qu'on dit devant lui (ce qu'il ne faisait pas avant).

Mais le langage de Mathieu ne se restreint pas à une fonction impérative. Si on reprend les recherches sur le pointage pour la création de l'attention conjointe dans l'autisme (Mundy et al., 1986 ; Loveland et Landry, 1986 ; Camaioni, 1997), on observe une absence du pointage du type proto-déclaratif, alors que la capacité du pointage proto-impératif semble être à la portée des enfants autistes. « Ce qui est remarquable dans le répertoire gestuel chez des enfants avec autisme est l'absence presque complète de gestes

utilisés dans un but déclaratif »⁹⁹ (Camaioni, 1997, p.716). La fonction déclarative semble être si problématique chez l'enfant autiste que Baron-Cohen (1992)¹⁰⁰ propose comme un des critères de détection précoce de l'autisme l'absence de la capacité du pointage proto-déclaratif.

Au cours du développement dit typique, les gestes proto-impératifs apparaissent les premiers, et les gestes proto-déclaratifs, quelques mois plus tard (Camaioni, 1997). Les premiers ont une fonction de demande : ils ont pour but d'obtenir un objet quelconque de l'adulte. Dans la clinique de l'autisme, il n'est pas rare que ce type de communication¹⁰¹ provoque chez l'autre un sentiment d'être traité comme un simple outil. La fonction déclarative, d'un autre côté, aura pour but d'organiser un échange avec l'autre autour d'un objet. Si tous les deux créent un partage, celui suscité dans un but déclaratif serait qualitativement différent puisqu'il engendre une rencontre dont le but ne serait autre que le partage (le sentiment « d'être avec » l'autre dont parle Stern (1985)).

Nous disions donc que Mathieu utilise son langage non seulement dans une fonction impérative (ce qu'il a toujours plus ou moins fait), mais commence à l'employer dans un but déclaratif. Il commente des situations : par exemple, il dit « c'est caché » (il voulait dire cassé) avec un intervenant qui lui montre un jouet cassé. Il montre le « mickey » à son père, dessiné sur des endroits différents (il va chercher le livre, puis un t-shirt à lui). Ou encore, en octobre 2011, sa mère raconte qu'ils ont eu une conversation autour du thème du jardin. Mathieu lui racontait des choses : il parle du « jardin » et de la balançoire (« bançoire »), de « à la une, à la deux, à la trois, c'est parti ! ». Sa mère lui confirme : c'est ainsi que cela se passe quand ils sont dans le jardin. Et il lui a dit tout cela sans pour autant vouloir y aller – il ne fait aucun mouvement qui indiquerait sa volonté d'y aller, il semblait plutôt intéressé dans l'échange de parole avec sa mère autour du jardin. Il s'agit donc d'une communication déclarative (et non pas impérative), un niveau plus sophistiqué de communication.

⁹⁹ Traduction libre de l'auteur. Dans l'original, on lit : « What is remarkable in the gestural repertoire of children with autism is the almost complete absence of gestures used for declarative purposes ».

¹⁰⁰ Baron-Cohen S, Allen J, Gillberg C. Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the CHAT. *Br J Psychiatry*. 1992 Dec

¹⁰¹ D'après Tomasello, les deux types de pointage sont des formes de communication dans la mesure où l'enfant considère l'autre et veut changer un comportement ou l'état mental de l'autre.

5.3. Rejoindre l'enfant

Notre troisième axe de réflexion est le principe de rejoindre l'enfant [dans son monde]. Nous avons vu que ce principe d'intervention dérive de celui de l'approche *Son-Rise*, le *joining*. L'idée est de rejoindre l'enfant là où il porte son intérêt. L'imitation est certainement une façon de le faire. Nous dirons que la différence entre l'imitation et « rejoindre l'enfant » est la même proposée par Stern quand il différencie l'imitation de l'accordage affectif : rejoindre l'enfant peut engager une dimension transmodale. On peut dire que rejoindre l'enfant, c'est finalement se mettre en accordage avec celui-ci (ce qu'on peut faire par le biais de l'imitation ou pas).

Nous allons voir, de même que l'interdiction d'interdire et l'imitation, rejoindre l'enfant place l'intervenant dans un rapport où son altérité n'est pas accentuée lors de la rencontre.

5.3.1. Rejoindre au lieu d'interdire

Nous avons vu que si l'orientation de ne pas dire « non » n'éradique pas les interdits lors des séances, il est incontestable que cela minimise le nombre des interdictions imposées par les intervenants aux enfants dans ce type de prise en charge.

Nous avons vu qu'un des effets de cette réduction des interdictions retombe sur l'évitement de la confrontation directe avec la différence de l'autre. Mais une deuxième conséquence peut être annoncée : éviter l'interdiction directe ouvre l'intervenant à la créativité, car il lui est conseillé de tout transformer en jeu : soit une stéréotypie, soit un comportement de l'enfant qui le place à l'écart de l'interaction, soit une action qu'il considère devoir interdire. Autrement dit, dans l'orientation de « tout transformer en jeu », le « tout » peut être interprété comme tout ce que l'intervenant aurait spontanément, dans un premier temps, envie d'interdire.

Ainsi, cette consigne donnée aux intervenants viserait à créer une interaction en partant du mouvement de l'enfant, au lieu de le lui interdire. Autrement dit, si l'on suit ces orientations, à la place de soustraire l'objet autistique, il faudrait l'intégrer dans un jeu. Si l'on cherche à interrompre les stéréotypies autistiques, l'enfant est souvent « perturbé et 'panique' » (Pry, Guillain, & Pernon, 2000, p. 158). Au contraire, aller dans le même sens de son mouvement, rejoindre l'enfant là où il porte son intérêt, cela pourrait être plus fructueux si l'on veut établir un contact avec lui.

Pour reprendre l'extrait clinique travaillé dans la partie de la discussion sur l'interdit d'interdire (partie 5.1.5.), l'orientation de rejoindre l'enfant et de transformer son mouvement en un jeu parie sur le fait que jouer avec les bouts de mousse aurait été plus susceptible d'amorcer une relation qu'essayer d'empêcher l'enfant d'abimer quelque peu le matelas.

A la différence de l'imitation, je ne vais pas arracher des bouts de mousse comme lui. Mais je vais me servir de l'objet cible de son intérêt pour engager une activité. C'est effectivement cela qui va se passer lors d'une séance quelques mois plus tard. A un moment donné, il cherche clairement à arracher la mousse, cette fois-ci du dessous de son trampoline :

Il est seul dans son activité, ne me demande pas de l'aide et me tourne même le dos, après s'être intéressé brièvement à ce que je faisais (des tours avec des gobelets qui s'emboîtent). Je le laisse faire, il soulève le trampoline, arrache quelques bouts de mousse du dessous et s'assied sur le trampoline. J'y amène ma tour, la défais et la refais quelques fois devant lui. Il regarde ce que je fais lorsque je répète la construction et la déconstruction, accompagnée d'un petit son que je vocalise. Ensuite, je cache quelques bouts de mousse entre les gobelets. Mais avant les cacher, je stimule tactilement ses jambes et ses pieds avec ces bouts de mousse, en imitant le mouvement qu'il faisait sur lui-même mais en imprimant une intensité différente (plus légère). On commence alors un petit jeu ensemble qui consiste à retrouver des bouts de mousse, puis il détruit la tour, me regarde. Je le félicite lorsqu'il trouve ce qu'il cherche. (Séance du 27 juin 2011).

La destruction observée dans cette séance ne semble pas être de l'ordre de l'agressivité (qui pourrait être adressée au cadre, à l'intervenant ou contre lui-même). Arracher des bouts de mousse semble plutôt s'inscrire dans un mouvement de curiosité de tout enfant, qui se livre à faire des expériences avec des matériaux des différentes consistances, textures, poids. Cela peut également être compris comme un jeu de chercher les origines, ou encore de trouver ce qui est caché, de faire apparaître ce qui n'est pas là (visible). Un jeu qui actualiserait ainsi la dynamique entre l'absence et la présence.

En tout cas, l'idée de rejoindre l'enfant dans son activité m'invite à partir de son mouvement pour établir une esquisse d'échange. Lors de la séance du 27 juin 2010, je pars des petits bouts de mousse (cible de son attention) pour les intégrer dans un petit jeu où ils sautent malgré lui (avec l'intervention d'un autre – moi-même – sans que cela soit très explicite). En fait, les petits jeux que je lui propose en ce moment semblent accompagner son mouvement dans ses deux sens : une stimulation tactile avec la mousse et une activité de cacher/retrouver l'objet sur lequel il porte déjà son intérêt, par le jeu de cache-cache.

5.3.2. Accordage

Prendre le mouvement de l'enfant comme point de départ afin d'établir une interaction peut se révéler une intervention intéressante même dans des moments de fermeture autistique importants. Pendant la même séance où on joue avec les bouts de mousse qu'il avait arrachés, Mathieu va s'enfermer avec un jouet électronique. Lorsque je m'approche de lui, il va se lancer dans des balancements autistiques :

Il va se renfermer ensuite dans une activité avec un jouet électrique qui ressemble à un piano et fait de la musique. Je le laisse un peu, puis je me place assise devant lui et passe un drap autour de son dos (je l'enveloppe avec le drap). Il commence à se balancer (un balancement autistique). Je tiens le drap et essaie de chanter bateau sur l'eau dans le rythme de son balancement. Au départ, c'est moi qui calle le rythme de la chanson sur son balancement. Ensuite, il rentre dans le jeu : se berce dans le rythme

de la chanson, me regarde. Rechante en se balançant lorsque j'arrête pour qu'on recommence le jeu. (Séance du 27 juin 2011).

Les balancements autistiques auxquels Mathieu se livre sont des mouvements stéréotypés, considérés comme un type de conduite autocentrée (Pry, Guillaïn, & Pernon, 2000). Nous comprenons sa conduite comme une défense qui coupe l'autre de toute relation possible. Pour nous, cette mise à l'écart de l'autre serait en lien avec l'hypersensibilité du sujet autiste à la différence de l'autre dans la rencontre. Particulièrement chez l'enfant autiste, l'altérité mettrait en jeu une imprévisibilité qui lui serait insupportable, et dont il se protégera. Nous avons présenté dans le chapitre 3 l'idée selon laquelle ce qui serait envahissant pour l'enfant atteint d'autisme, serait l'altérité, dans toute la dimension d'imprévisibilité que la différence engendre.


Mathieu, en voyant que je me place devant lui sans pouvoir anticiper mon mouvement, aussitôt se réfugie dans une conduite autocentrée (le balancement autistique). Il ne peut pas prévoir ce que je vais faire, et vu qu'il manipule un jouet qui n'est pas censé être dans la salle de jeu¹⁰², il est possible qu'il appréhende sa retraite (ce qui retomberait dans le champ de l'interdiction).

Par un mouvement stéréotypé – un type de conduite autocentrée, donc –, Mathieu effectue un accrochage à une seule modalité sensorielle, ce qui oblitérerait l'autre de sa perception. Par l'autostimulation, il est possible de bloquer tous les stimuli extérieurs (Grandin, 1986). Ce mécanisme est d'ailleurs en jeu dans le processus de démantèlement autistique (Meltzer, 1980), nous l'avons vu dans le chapitre 3 : à travers le processus de démantèlement, l'autre est mis à l'écart par l'accrochage de l'enfant à un seul flux sensoriel (dans ce cas, le balancement, la stimulation vestibulaire), ce qui révoquerait l'extériorité de l'objet. Dans le même sens, nous avons également vu dans le chapitre 3 des travaux cognitifs (Streri, Gentaz, & Hatwell, 2000) qui indiquent l'importance de l'articulation des différents flux sensoriels pour la reconnaissance de l'extériorité de l'objet : sans une intégration des flux sensoriels, l'objet ne pourrait pas être ressenti comme tel, perçu comme extérieur au sujet.

¹⁰² Des jouets électriques ne font pas partis de la liste de jouets conseillés pour la salle de jeu.

Par conséquent, ces considérations à propos du mantèlement ou de l'intégration sensorielle discutées dans le chapitre 3 nous permettent de soutenir que, inversement, l'objet pourra être reconnu (ou ressenti) comme tel (à l'extérieur) par le sujet dans la mesure où une intégration des flux sensoriels est mise en place. Nous l'avons également vu dans le chapitre 1, telle intégration est fondamentale dans l'émergence d'un sens de soi et de l'autre. C'est en effet ce que propose Stern (1985) : les intégrations sensorielles forment ce qu'il appelle les îlots de cohésion. Ces îlots de cohésion spécifient un soi noyau et un autre noyau.

Dans l'extrait clinique présenté, j'introduis le rythme d'une chanson tout en suivant son mouvement. La chanson accompagne le rythme de son balancement. Par un accordage entre un stimulus sonore et un autre vestibulaire, il est possible que je lui facilite l'intégration de deux stimuli différents. C'est ainsi que Mathieu peut, à son tour, intégrer des informations parvenues par deux modalités sensorielles différentes, dans la mesure où elles sont accordées.



Pour reprendre les termes de Meltzer, nous pouvons formuler que l'accordage contribue au processus de « mantèlement » des flux sensoriels. Ce « mantèlement » fait que l'autre peut être ressenti comme objet extérieur et, d'un même mouvement, le sujet se ressent en tant qu'unité (self). Cela conditionnerait ainsi la rencontre. Dans le cas de Mathieu qui vient d'être présenté, c'est l'accordage entre le stimulus proprioceptif vestibulaire et le stimulus sonore qui favorise la sortie d'un mouvement autocentré vers la prise en compte d'un objet extérieur (un autre-sujet). Suite à l'accordage entre ce qu'il fait et la chanson que je lui propose, entre son balancement et le mien, Mathieu me regarde, devient présent. Une rencontre est alors possible, un lien avec l'objet peut ainsi se créer.

Mais outre la possibilité de la rencontre, dans cet extrait clinique, l'accordage confère au mouvement autocentré de Mathieu un autre statut : son balancement, auparavant autistique, accède à une dimension symbolique, acquiert valeur d'échange. Son mouvement corporel commence à intégrer une activité ludique (cela devient le jeu du « bateau sur l'eau »). Il s'inscrit dans une activité commune circonscrite par une chanson, à l'intérieur de laquelle les allers-retours du corps de l'enfant prennent un tout autre sens. Autrement dit, la valeur culturelle de la chanson transforme une stéréotypie autistique en une activité ludique au sein d'un échange social. Par l'accordage du rythme de la chanson à son balancement, son mouvement n'est donc plus autocentré et stéréotypé. Au contraire, ce

qui était une stéréotypie acquiert un sens au sein d'un jeu, il se prête à un échange et à un lien avec l'autre.

Mais cette démarche n'est pas sans lien avec ce que Mathieu apporte. Je ne lui présente pas deux stimuli sensoriels sans rapport avec ce qu'il fait, différents de son activité. Je pars de son mouvement à lui, et c'est là le principe de *rejoindre* l'enfant. A partir de ce qui oriente ce principe – à savoir, intégrer dans un jeu une stéréotypie, un mouvement qui placerait l'intervenant à l'écart de la relation, ou encore un acte que l'intervenant jugerait inapproprié – une activité commune (ludique) peut être mise en place avec Mathieu.

Autrement dit, dans la vignette clinique exposée, nous observons que l'interaction s'est créée à partir d'une proposition qui va dans le même sens du mouvement de l'enfant, ce qui, au départ, était stéréotypé et dépourvu de « sens » (à moins qu'on adopte comme un sens celui de placer l'autre à l'écart). En me plaçant en accordage avec son mouvement, je le rejoins.

Ce qu'énonce la méthode des *3i* par ce principe est donc de proposer quelque chose à l'enfant calée sur son mouvement, de le rejoindre, d'essayer d'intégrer dans un jeu ou dans un espace partagé une stéréotypie solitaire. C'est ainsi que nous proposons de comprendre ce principe, central dans la prise en charge *3i* (et dont l'origine remonte à la méthode *Son Rise*)¹⁰³ : rejoindre l'enfant, c'est essayer de lui proposer un accordage entre ce que l'enfant apporte et quelque chose qui est suffisamment proche de ce qu'il apporte. C'est lui offrir quelque chose suffisamment pareil à ce qu'il fait. L'accordage pouvant être, bien évidemment, de l'ordre de la transmodalité¹⁰⁴, tel que le propose Stern (1985) concernant les accordages affectifs.

Voici une troisième vignette clinique qui illustre un accordage transmodal dans la logique du principe de *rejoindre* l'enfant dans son activité :

Au bout d'un moment, il s'enferme complètement, stéréotype avec son fil et déambule d'un côté et de l'autre de la salle, en se tapant un peu fort les pieds. Au lieu de l'imiter, je prends un tambour et je donne un coup sur l'instrument à chaque pas qu'il fait pendant sa balade. Je constate qu'il est

¹⁰³ Tel que nous l'avons vu dans le chapitre 4.

¹⁰⁴ Dans le sens d'accordage proposé par Stern (1985) tel que nous l'avons vu dans le chapitre 1

attentif car quand j'arrête de le faire, il regarde le tambour, et parfois me regarde. J'essaie par cela de dévier son attention de sa stéréotypie vers sa marche, ses pieds, la partie basse du corps. Ça marche ! (Séance du 11 octobre 2010)

Nous ne pouvons pas dire que ces conduites autocentrées de Mathieu, cette fois-ci, traduisent un effort de sa part de se protéger d'un environnement envahissant par la mise à l'écart de l'autre (en anéantissant son extériorité par l'accrochage à un seul flux sensoriel, comme nous l'avons vu dans l'exemple précédent). Le mouvement de Mathieu de taper fort ses pieds par terre semble plutôt être lié à sa problématique de construction de l'image corporelle (il les tape fort, probablement pour ressentir l'extrémité de son corps)¹⁰⁵. Mathieu semble se livrer à ces conduites dans un effort d'intégrer des parties de son propre corps qui ne sont pas encore attachées par la construction d'une image corporelle unifiante¹⁰⁶.

Mais bien que cette conduite soit en fonction d'un processus autre que défensif, le fait de se laisser fixer sur une seule modalité sensorielle¹⁰⁷ semble tout de même avoir une conséquence sur la perception de l'extériorité de l'objet. Le fait que Mathieu se livre à cette sur-stimulation proprioceptive l'enferme sur lui-même¹⁰⁸ et l'éloigne d'une relation intersubjective. Les notes prises juste après la séance indiquent que c'est au moins de cette façon que je le ressens : renfermé.

Je pars alors de son mouvement à lui, celui qui est cible de son intérêt, pour lui proposer un autre stimulus que je considère être suffisamment proche de ce qu'il apporte. Lorsque je tape sur le tambour en fonction de sa marche, je produis un rythme sonore qui est suffisamment pareil au rythme de ses pas.

¹⁰⁵ Cela peut être également en jeu lors de la séance du 29 novembre 2010, lorsqu'il veut sauter sur le trampoline.

¹⁰⁶ Nous n'allons pas développer cette problématique (concernant la construction de l'image du corps) pour ne pas nous éloigner de notre propos de discussion.

¹⁰⁷ Mais ici ce n'est pas le processus de démantèlement (Meltzer, 1980) – selon lequel l'attention erre et pose sur le point de plus saillant de l'objet – ce qui est en jeu. C'est justement la fixation sur une dimension proprioceptive, une sur-stimulation dans le but de pouvoir la ressentir.

¹⁰⁸ Le processus de démantèlement sensoriel tel que nous avons discuté ci-dessus.

Le son du tambour étant accordé à celui produit par ses pas, Mathieu semble quelque peu sortir de son enfermement autistique. Il remarque l'accordage, regarde le tambour, attend le coup du tambour, l'anticipe. Il regarde ses propres pieds différemment.

Par le biais de l'accordage rythmique entre ses pas et la sonorité du tambour, son activité auparavant aut centrée semble faire un lien avec l'extérieur. Comme nous l'avons vu, l'accordage entre deux stimuli sensoriels différents opère une espèce de « mantel » pour l'enfant (Haag, la présentation de la traduction française, 1980). Ayant un effet sur le processus de « mantèlement » (Meltzer, 1980), cela lui confère une unité, un îlot de cohésion de soi et de l'autre (Stern, 1985), condition pour la rencontre.

5.3.3. L'accordage, entre le trouvé et le créé

Mais l'on pourrait argumenter que, devant cet accordage (presque parfait), Mathieu ne distinguerait pas le son produit par les coups du tambour comme étant un son extérieur à lui. A la limite, on pourrait argumenter que ce son, finalement, il l'hallucine. Une hallucination qui coïnciderait, bien évidemment, avec la perception.

Si l'on accepte cet argument, on dirait que ce son n'est pas identifié d'emblée comme faisant partie de la réalité extérieure (dans le sens de Winnicott de réalité partagée)¹⁰⁹. Dans la mesure où il y a une coïncidence entre le mouvement proprioceptif de Mathieu et le son produit par le tambour, nous pouvons considérer que ce son se trouve localisé dans une superposition entre les réalités intérieure et extérieure, tel que l'espace d'illusion de Winnicott (espace qui va donner postérieurement origine à l'espace intermédiaire d'expérience).

Mais indépendamment du fait de pouvoir distinguer si telle chose ou action vient de l'enfant ou de l'autre, nous savons avec Winnicott combien ce sort d'accordage entre hallucination et perception est central au tout début du développement émotionnel du nourrisson. Nous avons vu que cet accordage est en jeu dans l'expérience d'illusion répétée par la mère suffisamment bonne à son enfant : le sein créé coïncide avec le sein trouvé.

¹⁰⁹ Bien que cela constitue une première approche de cette réalité, comme nous l'avons vu.

Voici un fragment clinique qui illustre bien ce propos :

Mathieu est avec son fil, l'agite dans sa stéréotypie. Je m'installe sur la balançoire et me balance un peu. Il vient sur mes genoux. On se balance ensemble, il semble présent. A un moment donné, son fil tombe par terre, il s'incline pour le chercher sans me demander de l'aide. Je tends quand même ma jambe pour qu'il puisse s'appuyer et ne pas tomber. (Séance du 24 janvier 2011)

Par cette intervention, il ne me semble pas important que Mathieu sache différencier sa subjectivité de la mienne. Je ne cherche pas à lui faire comprendre que s'il ne me le demande pas, je ne mettrai pas ma jambe, parce que je ne pense pas comme lui, etc.

Lorsque je lui présente ma jambe sans qu'il me demande de le faire, peu importe de savoir si cette jambe qui lui a servi d'appui est ressentie ou pas comme extérieure à lui, comme étant à moi ou à lui, s'il l'a créée ou l'a trouvée. L'important, c'est que je lui ai présenté l'objet qui lui fallait au bon moment. Je joue par cette intervention en quelque sorte le rôle de la mère suffisamment bonne, celle qui présente l'objet là où le nourrisson le crée.

Dans la logique du paradoxe trouvé/créé proposée par Winnicott, la question n'est pas celle de savoir si la jambe a été créée ou trouvée, puisque c'est dans la mesure où le sein créé coïncide avec le sein trouvé que se produisent des expériences d'illusion pour le nourrisson. D'après Winnicott, la répétition du paradoxe sein créé/trouvé est la base de la construction d'un rapport créatif avec le monde extérieur.

Les moments d'illusion, où le monde présenté coïncide avec ce qu'il hallucine, sont les premiers contacts avec la réalité extérieure. Winnicott précise :

A l'origine il faut un simple *contact* avec la réalité extérieure ou avec la réalité partagée – l'enfant hallucinant et le monde offrant –, avec des moments d'illusion pour l'enfant où il considère les deux aspects comme identiques, ce qu'ils ne sont jamais en fait. (Winnicott, 1945, p. 68).

Nous avons vu que, dans un premier temps du développement psychique, c'est par ce biais que l'enfant va pouvoir approcher la réalité extérieure de façon créative et non pas traumatisante.

Nous pensons que cette façon de présenter la réalité extérieure vaut aussi pour les enfants dont la pathologie remonte aux temps archaïques de la constitution psychique. Chez les enfants autistes, il est vraisemblablement important de recréer pour l'enfant cette situation d'illusion. C'est ce que semble indiquer Winnicott comme direction de traitement pour des enfants dont la structure correspond à un retour à l'isolement du self en tant que mouvement défensif face à un environnement envahissant (dont « l'adaptation » - ou accordage – n'est pas suffisamment bonne) :

Le second type d'expérience, celui où l'adaptation active, suffisamment bonne, de la part de l'environnement fait défaut, est là l'origine d'une distorsion psychotique de la structure « individu-environnement ». La perte du sens du *self* est suscitée par les relations et le *self* n'est retrouvé que par un retour à l'isolement. L'état d'isolement, cependant, devient de moins en moins pur au fur et à mesure que l'enfant s'éloigne de ses débuts ; une organisation de plus en plus défensive entre en jeu pour repousser l'envahissement de l'environnement. La thérapie, devant un trouble de ce type, doit offrir à l'enfant une adaptation active et permettre une reprise progressive des processus de développement. (Winnicott, 1952, p.192)

Ainsi, lorsque je tends ma jambe à Mathieu, je lui offre quelque chose plus qu'un support sans lequel il serait tombé. A partir d'une adaptation active suffisamment bonne à ses besoins, je lui offre un objet là où il est prêt à le créer. Ce faisant, il est possible que je lui présente le monde de façon à ce qu'il puisse (re)vivre des moments d'illusion. D'après Winnicott (1945), « pour que cette illusion se produise dans l'esprit du petit enfant, il faut qu'un être humain se donne le mal de mettre constamment le monde à la portée de l'enfant sous une forme limitée, qui convient aux besoins de l'enfant » (Winnicott, 1945, p.68)

Ces expériences d'illusion, nous l'avons vu, sont fondamentales au développement de son approche à la réalité extérieure. En ce sens, la direction de rejoindre

l'enfant semble avoir un effet thérapeutique dans la mesure où cela pourrait permettre une reprise du processus de développement émotionnel de l'enfant en lui proposant des nouvelles expériences d'illusion.

Mais on peut également proposer un accordage à Mathieu entre le trouvé et le créé dans l'espoir de ne pas briser une rencontre par la mise en avant de notre différence. Dans ce type d'intervention où ce qui lui est présenté coïncide avec ce qu'il pourrait attendre de l'autre, la différenciation soi/autre n'est pas mise en avant. En offrant à Mathieu un appui sans lequel il serait certes tombé, je ne vise pas à souligner mon altérité, notre différence.

La question qui s'ouvre alors est la même, celle de savoir de quel type de contact avec l'autre on est en mesure de parler lorsque l'autre n'est pas très différent du sujet. Une relation intersubjective est possible lorsqu'il n'y a pas de différenciation préalable entre le sujet et l'autre ? Serait-il plausible de parler effectivement de relation, d'interaction ou bien de communication ? Serait-on dans un échange de quelque sorte ? Ou alors, dans un type de jeu tel que le bateau sur l'eau, lorsque Mathieu me regarde, sourit et, ensuite, me demande de continuer, il ne s'agit pas d'une rencontre, mais d'un simple « contact » avec l'autre ?

Winnicott dirait qu'un vrai échange intersubjectif n'est pas possible en ce premier moment d'illusion : du point de vu de l'enfant, le sein est une partie de lui-même, psychologiquement parlant ; d'égale façon, le nourrisson au sein est une partie de la mère elle-même. Ainsi, si nous suivons l'auteur, nous ne pourrions pas penser à une intersubjectivité primaire.

Nous ne pensons cependant pas que Mathieu éprouve une confusion qui lui inclinerait à penser que la jambe que je lui tends serait une extension de son propre corps. Il sait ce qui est à lui et ce qui est à moi : il sait que c'est ma jambe qui le tient. Seulement il ne se pose pas la question de savoir si je veux ou pas lui présenter ma jambe, ou si je peux le faire, ou si j'aurais envie de le faire. Simplement il duplique son besoin ou son envie sur mon envie. Tel que Narcisse, Mathieu suppose son désir sur mon désir. Si j'accepte d'entrer dans la rencontre dans ses termes, dans les conditions qui sont celles qu'il peut concevoir, anticiper ou supporter, je joue ce rôle d'autre suffisamment pareil. Et c'est à partir de là, de cette rencontre en miroir, en écho avec un autre suffisamment pareil qui lui offre une expérience d'illusion, que l'autre peut lui renvoyer des petits pas-pareils :

la jambe présentée n'a peut-être pas exactement la même fermeté qu'il avait anticipée. La jambe présentée n'est pas exactement la jambe de son hallucination. Mais ce petit écart entre le trouvé et le créé ne peut être introduit qu'au sein de la rencontre.

Autrement dit, « la mise en œuvre de ce processus [de symbolisation primaire] est, de plus, parfaitement dépendante du tissage de liens intersubjectifs où l'autre renvoie du 'pareil' et du 'pas-pareil' à la fois » (Jacquet, 2010, p. 475). L'offre de nouvelles expériences d'illusions sont ainsi des nouvelles occasions pour que se déroule le processus de symbolisation primaire.

5.3.4. Le suffisamment pareil, l'accordage et l'amorçage de la rencontre

En psychanalyse, il est courant de penser que la relation ou la communication avec l'autre ne peut se mettre en place que dans la mesure où le sujet et l'autre sont différents. Mais, nous l'avons vu dans le chapitre 2, les premières relations du sujet au cours du début de la vie psychique ne sont pas marquées par l'altérité : pour nous, le premier autre, c'est un autre suffisamment pareil. La mère suffisamment bonne, dans son état de préoccupation maternelle primaire, ne se montre pas en tant qu'*autre*, mais fait plutôt fonction de miroir à son enfant. Nous pensons que les rapports les plus archaïques avec l'autre ne présupposent pas une différenciation absolue entre soi et l'autre.

Ce que nous proposons comme premier type de relation intersubjective semble être assez proche du phénomène d'attention partagée, ou de ce qui serait en jeu dans un type de communication que Danon-Boileau (2004) appelle le « côte à côte » :

Une théorie [...] consiste à penser que si les enfants autistes ne jouent pas, c'est pour les mêmes raisons que celles qui font qu'ils ne communiquent pas : pour communiquer, tout comme pour jouer, il faut penser que l'on est distinct de celui avec lequel on communique ou l'on joue. Sans différenciation minimale, pas de communication ni de jeu. Il me semble à nouveau que cette façon de dire est un peu schématique. Car il y a des situations de jeu dans lesquelles les joueurs ne sont pas nécessairement distincts l'un de l'autre. Quand on pense jeu on pense

d'ordinaire à des jeux d'alternance, dans lesquels par exemple l'un envoie une balle à l'autre qui la lui renvoie, et ainsi de suite. Ici, il est bien clair que la place de chacun est distincte, et qu'elle s'oppose à celle de l'autre dans une complémentarité qui est précisément ce sur quoi le jeu repose. Si l'on n'accepte pas cette différence (l'un lance, l'autre reçoit), il ne peut évidemment pas y avoir de jeu. Mais tous les jeux ne sont pas sur ce modèle. Il y en a qui se pratiquent dans une situation que j'appelle le côté à côté, et qui alors n'exigent pas qu'il y ait une distinction nette entre les joueurs.

La communication de type « côté à côté » proposée par l'auteur n'implique pas nécessairement le préalable d'une différenciation soi/l'autre : « Ce qu'il y a de particulier dans ce jeu [qui engage le type de communication côté à côté], c'est que le rôle que je tiens n'est en fait pas distinct de celui de l'enfant, précise l'auteur. Je ne parle pas à sa place, mais ce que je dis, il pourrait tout autant le dire que moi » (Danon-Boileau, 2004, p. 136)

Quand on commente quelque chose qui est cible d'attention de l'enfant – ce qui est en jeu dans le « côté à côté » -, ce commentaire a beau être proféré par l'adulte, il ne lui appartient pas. Dans la communication de type « côté à côté », le contenu de la pensée est prononcée par l'adulte, mais cela va appartenir à un espace en commun : il est de l'autre et de l'enfant à la fois. Ou mieux, ce qui est dit n'appartient finalement ni à l'un ni à l'autre, mais à cet espace commun. C'est une communication qui se passe dans un espace intermédiaire entre le sujet et l'autre, dans le sens winnicottien, où la question de la différenciation n'est pas pertinente.

Selon Danon-Boileau (2004/1), ce type de communication « côté à côté » serait plus facile au sujet atteint d'autisme. Lorsqu'on commente ce qui se déroule devant l'enfant, non seulement la différenciation sujet / autre n'est pas requise ni accentuée, mais de surcroît, le regard est placé dans cet espace partagé entre le sujet et l'autre, et non pas sur l'autre.

D'après l'auteur, cela serait important dans la mesure où la communication implique une mise en lien d'un certain nombre d'éléments - la mimique, le regard, la voix, la posture, l'intonation. Ce lien (extrêmement compliqué d'ailleurs), l'enfant autiste arrive difficilement à le faire. Ainsi, lorsqu'on enlève le regard – élément qui n'est pas engagé

dans la communication « côté à côté » - l'on supprime un élément à mettre en lien, ce qui pourra déjà rendre la tâche un peu plus facile à l'enfant autiste. Mais encore, le regard n'est pas un élément quelconque, c'est l'élément peut-être le plus énigmatique de la communication, comme nous le fait remarquer l'auteur.

Se brancher à son mouvement, en s'accordant à son rythme, en se présentant en écho sonore, rythmique et cinesthésique de sa pratique, c'est une autre façon de rentrer en contact avec quelqu'un. Cela est en jeu dans la communication côté à côté. C'est d'ailleurs ce qui est également en jeu dans toute communication : pour communiquer avec l'autre, il faut aussi trouver le même rythme, être en syntonie, en accordage avec l'autre. Il faut se caler sur le rythme de l'autre.

On peut donc communiquer avec l'enfant autiste sans forcément passer par le regard, et sans forcément occuper une position où la différence (de l'autre) est mise en avant. Nous venons de le dire, il y a des types de relation entre le sujet et l'autre qui ne requièrent pas que l'altérité soit posée d'emblée.

Ces autres types d'interaction, plus archaïques, sont des formes d'interaction possibles au sujet autiste. Par ailleurs, en communication personnelle, Danon-Boileau rappelle que si l'on attend qu'il y ait une différenciation préalable pour établir une interaction ou un contact avec un enfant autiste, on risque d'attendre assez longtemps.

Cette forme de contact dans un espace partagé qui ne présuppose pas la différenciation soi / autre, c'est le type de communication ou de relation que je pense être également en jeu dans l'accordage selon le principe de rejoindre l'enfant. Nous constatons que lorsqu'on suit ce principe de rejoindre l'enfant, l'intervention proposée n'est pas celle de souligner l'altérité. Nous l'avons vu par l'extrait de la séance du 27 juin 2011, je ne marque pas la différence entre son rythme et celui imposé par la chanson (celle du bateau sur l'eau). Je l'adapte, le modifie afin de lui présenter un rythme suffisamment pareil au sien. Nous proposons ainsi de penser l'idée de « rejoindre » comme un accordage qui à son tour n'est possible que grâce à la présentation d'un suffisamment pareil (la mise en lien des choses suffisamment pareilles).

Ne pas souligner l'altérité est également ce qui est impliqué de façon implicite dans l'orientation de « ne pas dire non » dans la méthode *3i*. Nous l'avons vu, cette prise de position serait intéressante dans la mesure où se présenter comme suffisamment pareil à

l'enfant lui permettrait de maintenir une rencontre. Ou voire de l'entamer, si l'on pense au principe de rejoindre.

5.3.5. L'introduction des petits-pas pareils au sein de la rencontre avec un autre suffisamment pareil

Nous avons vu que, dans un premier temps, afin de « rejoindre l'enfant » (tel que préconise la méthode *3i*), l'accordage doit être suffisamment bon entre la perception et l'hallucination. Pour cela, ce qu'on propose à l'enfant doit être suffisamment pareil à ce qu'il crée, ce qu'on lui offre doit être suffisamment accordé à son mouvement à lui. Nous pensons que ce type de contact avec l'autre est plus facile à supporter pour l'enfant. Nous avons vu que, d'après Winnicott, c'est de cette façon que se crée le premier contact avec la réalité dans le développement émotionnel du nourrisson.

En revanche, justement pour ne pas faire superposer indéfiniment hallucination et perception, on sait qu'il est important d'introduire des petits écarts entre le trouvé et le créé. Mais nous voudrions insister que c'est *dans la rencontre* que l'autre va pouvoir introduire les petites différences et, ainsi, des petites marques d'altérité.

Revenons alors sur les deux extraits cliniques précédents, celui du jeu du bateau sur l'eau (séance du 27 juin 2011) et celui de l'accordage entre le tambour et sa marche (séance du 11 octobre 2010), pour penser comment cela se passe lors de ces deux séances.

Lors du premier exemple, nous avons vu que, tout d'abord, je lui propose la chanson « bateau sur l'eau » selon le rythme de ses balancements corporels. Je rejoins son mouvement stéréotypé en lui offrant la chanson dans un rythme suffisamment pareil au sien, ce qui permet l'accordage entre les stimuli proprioceptif et auditif.

Par la répétition de ce petit jeu du « bateau sur l'eau », je lui propose un « format d'interaction ». Un format, nous l'avons vu dans le chapitre 2, ce sont des structures invariables dans une situation d'interaction (Bruner, 1983). Afin de produire un format d'interaction, une séquence doit être répétée de façon suffisamment pareille à la

précédente. La répétition d'une séquence, et les petites variations que la répétition comporte normalement, permettent à l'enfant d'en dégager la partie invariable de cette unité structurante d'interaction (ce que Bruner appelle le format). Une fois le format d'interaction dégagé, les variations peuvent être introduites au sein de cette structure, qui demeure cependant la même. D'ailleurs, nous l'avons vu, les mères sont normalement sensibles à la manutention du format, tout en y introduisant des petites variations qui ne le brisent pas (Bruner, 1983).

Ainsi, dans un deuxième temps du jeu du « bateau sur l'eau », suite à la répétition d'une séquence où je cale le rythme de la chanson sur le rythme de son balancement autistique, je modifie légèrement le rythme de la chanson. J'introduis une petite variation sans cependant altérer le format du jeu : je maintiens la couverture autour de lui, nos places, et la même la chanson, mais le rythme est modifié.

A travers le format, Mathieu peut avoir ainsi une représentation de notre petit jeu, et s'y engager plus facilement. D'après Bruner (1983), le format favorise l'interaction elle-même dans la mesure où l'enfant va pouvoir prévoir la séquence suivante à partir de la répétition de cette unité structurante. Par le format, il dispose d'une représentation mentale de l'interaction. La répétition d'une séquence permettrait à l'enfant d'anticiper son déroulement.

Cela est d'autant plus précieux pour le sujet atteint d'autisme si l'on considère la perspective du « trouble de la régulation de l'activité » (Blanc, 2001). D'après cette perspective, la difficulté de l'autisme est liée notamment à l'anticipation et à la planification des activités.

Ce que propose Bruner (1983) semble s'observer dans le cas du jeu « bateau sur l'eau » : il se montre engagé dans cette interaction dont le format lui est connu. Mais nous pensons que, outre le format, l'accordage entre des éléments sensoriels distincts joue aussi dans ce qui peut accrocher Mathieu dans ce jeu.

Par la manutention du format et par un accrochage à un stimulus extérieur à lui-même (qui se fait, dans ce cas, par l'accordage avec un autre intérieur), nous pensons qu'une petite variation peut être introduite sans pour autant briser la rencontre. Pour reprendre les termes de Haag (2007), j'introduis des petits pas-pareils au sein d'une

structure qui se forme dans une dynamique entre du suffisamment pareil et des petites variations.

C'est ainsi que, dans un deuxième temps, c'est lui qui pourra caler le rythme de son mouvement sur celui de la chanson, au lieu de couper l'interaction. Cela se passe au sein de la rencontre, à l'intérieur d'un format d'interaction, à partir d'une séquence qui est suffisamment pareille à ce qu'il peut anticiper.

Il choisit (et il peut le supporter) de continuer dans la rencontre, à tel point que, lorsque je m'arrête, il parvient à formuler une demande – verbalement, alors que c'est un enfant qui ne parle pas beaucoup – afin de poursuivre le jeu. Est-il le plaisir du jeu qui le pousse à vouloir continuer ? Aurait-il une dimension de plaisir au rendez-vous de la rencontre ?

5.3.6. La création du suffisamment pareil par la répétition d'un jeu et l'introduction du pas pareil : le format et la surprise

Lors de la deuxième vignette clinique, celle de la séance du 11 octobre 2010 où je lui propose un accordage entre le rythme du tambour et celui de sa marche, je répète également la séquence quelques fois avant d'introduire une variation. C'est à partir de la répétition de cette séquence, ce qui permet à l'enfant d'anticiper un format, de disposer d'une représentation, qu'une modification dans le format peut être introduite sans l'interrompre.

Toutefois, de la séquence originale, il n'y en reste que ses pas. Dans cet exemple, il s'agit d'une grande variation – je soustrais tout de même un des éléments de notre interaction, alors qu'il en avait que deux. Une question se pose, avant de poursuivre la discussion : qu'est-ce qui fait que cette variation ne casse pas le format du jeu.

Il se peut que la séquence ait été suffisamment répétée pour être stabilisée, pour que Mathieu dispose d'une représentation de ce petit « jeu ». Mais je pense que le fait que je reprends ensuite le format d'auparavant aide également à le maintenir. C'est-à-dire que je n'arrête pas complètement de produire les sons : je reprends ensuite les coups sur le

tambour avant de refaire une deuxième interruption. Ce faisant, je n'altère pas totalement le format. Trop de différence éloignerait Mathieu de sa représentation de ce petit jeu.

Si l'on pense que le format du jeu n'est pas brisé par la variation introduite, une deuxième question se pose : qu'est-ce qui fait que, dans un deuxième temps, lorsque j'introduis une variation dans notre « jeu », Mathieu regarde bien le tambour ou moi-même ?

Je pense que son regard vers l'extérieur traduit le moment où, accroché par ce son extérieur qui jusqu'alors n'était pas forcément perçu comme tel, Mathieu peut le percevoir comme extérieur. Mathieu peut vraisemblablement placer ce stimulus à l'extérieur dans la mesure où il n'y a plus une superposition entre ce son et ses propres pas. C'est dans l'écart entre l'hallucination et la perception que la réalité extérieure peut être ressentie en tant que telle. Mais, on insiste, ce décalage n'est possible qu'à partir d'un moment préalable d'accordage.

Outre le décalage à partir d'une coïncidence préalable, nous pouvons apporter une autre perspective qui peut aider à comprendre pourquoi le regard est adressé à l'objet lors de l'interruption d'une séquence préalablement établie.

Le fait que je répète les coups de tambour accordés à ses pas et que, soudainement, je ne le fais plus, fait qu'il me regarde. Nous pouvons supposer que la perturbation de cette séquence répétée et passible d'être anticipée par l'enfant provoquerait chez lui une réaction qui ferait appel à l'autre (pour rétablir la séquence, peut-être). Ainsi, nous pouvons considérer que ce sont la répétition et, ensuite, la surprise, les deux éléments, qui peuvent déboucher dans un rapport qui prend l'autre en considération, en introduisant graduellement l'altérité.

C'est ce que Danon-Boileau (2004) propose à travers une vignette clinique d'un jeu simple (le jeu du « souffle dans l'oreille ») qu'il avait créé avec un enfant atteint d'autisme. Cet enfant, qui n'est que très rarement dans un échange avec l'autre, lorsqu'interpellé par la surprise¹¹⁰, lui adresse un regard, alors qu'habituellement il ne le regarde que rarement.

¹¹⁰ Par exemple, quand il laisse trainer le « deueueueux », ou quand il ne dit pas le « trois » là où l'enfant l'attend par son anticipation.

Le jeu du « soufflage dans l'oreille » consiste à souffler brièvement dans l'oreille de l'enfant après avoir compté jusqu'à trois. La séquence qui se transforme en jeu ne part pas d'un mouvement apporté par l'enfant : elle est proposée par le thérapeute. On pourrait argumenter ainsi qu'il ne s'agit pas du principe de rejoindre l'enfant. C'est-à-dire que si cela avait été une séquence répétée à partir d'un mouvement stéréotypé de l'enfant, on pourrait peut-être alors identifier ce type d'intervention comme consonant au principe du *joining*.

Toutefois, tel que nous comprenons ce principe, ce précisément la proposition d'un suffisamment pareil qui aurait des chances d'engager le sujet autiste dans l'échange avec l'autre. Autrement dit, au-delà de l'accordage entre ce qu'apporte l'enfant et ce que lui proposera l'intervenant, c'est une structure de l'ordre du suffisamment pareil qui serait en jeu : une séquence A suffisamment pareille à une séquence B, où ce que l'enfant anticipe (chez l'autre) est suffisamment proche de ce que l'autre lui apporte, dans un rapport sujet-autre où l'altérité n'est pas en premier plan.

Or, la répétition de la séquence, bien que partant du thérapeute et non pas d'un mouvement de l'enfant, fournit à ce-dernier un modèle, auquel les répétitions suivantes vont être suffisamment pareilles. Autrement dit, ce que le thérapeute répète est suffisamment pareil à ce que l'enfant attend, anticipe :

Chez un enfant tout venant, la réalité à chaque instant fait naître des attentes. Chez l'enfant dont je parle [atteint d'autisme] ce n'est pas le cas. Ce qui permet qu'il en aille autrement, c'est précisément la répétition à l'identique de la séquence d'actions que constitue le jeu [...]. Dans le jeu, cet enfant peut à tout moment imaginer ce qui va se passer à la séquence suivante parce qu'il l'a déjà vécu dans le cycle précédent. Contrairement à ce qui se passe dans la réalité quotidienne, il n'a pas besoin de construire ce qui va se passer en T + 1. Il suffit qu'il fasse appel à ce qu'il vient de voir se répéter plusieurs fois. Sa mémoire immédiate en conserve l'image. La répétition de l'enchaînement des séquences dans le jeu supplée les carences de construction d'attente. (Danon-Boileau, 2004, p.135).

Ainsi, le suffisamment pareil est « fabriqué » par la répétition d'une séquence construite par le thérapeute. Mais l'idée de *suffisamment pareil* à laquelle nous faisons référence renvoie à une ressemblance, à un « pareil » qui n'est pas identique. Cette idée garde déjà un peu de variation : entre deux choses suffisamment pareilles, il y a la place pour une petite différence. Ainsi, une séquence répétée n'est jamais répétée à l'identique. Par conséquent, ce que l'enfant anticipe à partir de la répétition de la séquence n'est jamais exactement identique à ce qui est en effet répété par l'autre. Mais elle est suffisamment pareille à la précédente pour en dégager un format, à partir duquel une représentation de la séquence est possible.

A partir de cette proposition suffisamment pareille à ce qu'il peut anticiper chez l'autre, l'enfant pourra être alors mobilisé dans une activité où l'autre existe, sans pour autant se présenter comme différent du sujet. Autrement dit, le rapport à l'autre est moins menaçant pour l'enfant autiste dans la mesure où ce que l'autre va faire est suffisamment pareil à ce qu'il peut anticiper chez l'autre. Ainsi, dans ce type de rencontre, la différence entre le sujet et l'autre n'est pas accentuée. C'est là que toute la question d'une « vraie rencontre » se pose, puisque l'autre n'est pas finalement très différent du sujet.

Même si l'on refuse d'accorder à ce type de contact entre le sujet et l'autre le statut d'une « rencontre », il nous semble tout de même que c'est ce type de contact qui paraît le plus accessible à l'enfant atteint d'autisme.

L'enfant en question semble non seulement être engagé dans ce contact avec l'autre, mais il semble par ailleurs éprouver un certain plaisir dans ce jeu du « souffle à l'oreille »¹¹¹. Danon-Boileau (2004) raconte que, après quelques répétitions de la séquence, l'enfant lui tend son oreille en anticipant le moment du souffle : « c'est un jeu qu'il trouve assez amusant, au point que, au bout de la quatrième fois, lorsque j'arrive à « trois » il me tend spontanément son oreille, sans toutefois me regarder » (Danon-Boileau, 2004, p. 134).

Toutefois, l'auteur considère que la même séquence répétée plusieurs fois prend la place d'un mouvement stéréotypé : « ce jeu stéréotypé du soufflage dans l'oreille où je suis devenu [...] une machine à provoquer de la sensation physique », nous dira l'auteur (Danon-Boileau, 2004, p. 134).

¹¹¹ Cette dimension de plaisir, nous l'observons également dans le jeu du « bateau sur l'eau » de Mathieu.

L'auteur va alors partir de ce « jeu stéréotypé » pour le faire rentrer dans un jeu, dont la différence repose sur le caractère immuable de la répétition chez le premier. Ainsi, l'auteur essaie d'introduire une petite variation dans le mouvement répétitif du jeu autistique pour le transformer en un jeu dont la répétition est plus souple, moins identique. Le jeu comporte l'espace de la variation et de la surprise dans sa répétition (Danon-Boileau, 2004).

Introduire une petite différence, « un petit peu pas pareil », nous avons dit que cela serait un deuxième temps de la rencontre. Autrement dit, nous ne pouvons proposer à l'enfant quelque chose de « petit pas pareil » que si la rencontre est établie – dans les cas que nous travaillons, cela se construit grâce à une proposition suffisamment pareille à ce que l'enfant fait ou à ce qu'il peut anticiper (par le format de l'interaction).

Ainsi, ce n'est qu'après avoir engagé l'enfant dans un rapport où l'autre existe, même si réduit à une machine à provoquer des souffles, qu'il est possible d'introduire un petit pas pareil. La différence, nous pensons qu'elle doit être proposée en petites doses (d'où le *petit pas-pareil*) et sur le fond d'une proposition qui est, dans un premier temps, suffisamment pareille (à ce que le sujet attend – par supposition ou par anticipation – chez l'autre). A ce propos, Winnicott précise :

C'est surtout au début que les mères ont un rôle d'une importance vitale, et en fait c'est à la mère qu'il appartient de protéger l'enfant de complications qui ne peuvent pas encore être comprises par l'enfant, et de lui fournir sans cesse la parcelle simplifiée de monde que l'enfant vient à connaître par son truchement. [...] Ce n'est qu'en se fondant sur la monotonie qu'une mère peut réussir à enrichir le monde de son enfant (Winnicott, 1945, p.67)

Pour reprendre nos termes, nous dirons que l'introduction des petits-pas-pareils ne peut se faire que sur la base d'une rencontre où c'est la dimension du suffisamment pareil qui apparaît en premier plan. Bien évidemment, ce calcul de la mesure de cette petite dose de *pas-pareil* qui ne brise pas la rencontre est une des grandes difficultés du thérapeute.

Danon-Boileau (2004) nous l'indique bien, s'il faut introduire une surprise dans la perspective de transformer un « jeu stéréotypé » en un jeu qui comporte plus de variation, l'écart proposé ne doit pas être trop important :

Pour qu'il y ait surprise, il faut que l'on s'attende à quelque chose en raison d'un état de la réalité, et que cet état de la réalité s'écarte de la représentation attendue *sans cependant cesser de la convoquer*. Pour être surpris il faut pouvoir à un instant T, anticiper un état du monde en T + 1 ; la surprise naît quand ce que l'on constate en T + 1 s'écarte (*mais pas trop*) de ce que l'on imaginait. (Danon-Boileau, 2004, p. 135)

Les mots que nous avons soulignés sont fondamentaux dans notre compréhension de l'introduction des petites variations au sein d'un suffisamment pareil. La différence, quand elle va être présentée, ne doit pas s'écarter excessivement du modèle au point de cesser de convoquer la représentation de la séquence que l'enfant dispose. Ce que le thérapeute propose est un petit peu pas-pareil à ce que l'enfant autiste peut anticiper comme le déroulement de la séquence.

Cela nous semble assez proche de ce que Winnicott propose dans ses formulations à propos du processus de désillusionnement, ce qui ne peut se faire que sur une base d'illusion. L'écart, insiste Winnicott, ne doit pas excéder ce que l'enfant est en mesure de concevoir à un moment donné de son développement psychique.

La mère suffisamment bonne, on l'a vu, introduit graduellement des petites différences entre ce que le nourrisson crée et ce qu'il trouve, entre son hallucination et sa perception, ou encore entre son anticipation et ce qui se produit.

C'est ainsi que la surprise peut avoir un effet dans la prise en compte de l'extériorité de l'objet (ce qui peut être un stimulus ou un autre-sujet). La surprise ne peut naître qu'à partir d'un décalage entre ce qui est anticipé par le sujet et ce qui se présente devant lui (l'écart entre perception et hallucination). Pour l'enfant atteint d'autisme, ce qu'il peut anticiper est construit à l'aide de la répétition d'une séquence – ou, pour reprendre Bruner (1983), à partir de la mise en place d'un format d'interaction. L'activité (en un certain sens ludique) qui garde la place à la surprise est un jeu plus souple où la différence et l'altérité se feraient plus présentes.

Le maniement du calcul de la surprise (l'introduction de cette petite dose de pas-pareil) qui ne brise pas la rencontre n'est pas sans lien avec le degré d'altérité que l'enfant est en mesure de supporter dans un rapport à l'autre. Mais nous pensons que, inversement, c'est par le biais des propositions des petits pas-pareils au sein d'une rencontre (ce qui se fait d'abord sur une dynamique où le suffisamment pareil est en premier plan) que l'enfant va, petit à petit, être en mesure de faire face à la différence (à l'altérité).

Dans chacune des consignes de la méthode des *3i* qui constituent nos trois axes de discussion de ce chapitre, il est implicitement impliqué une façon de ne pas accentuer l'altérité dans la rencontre. Nous l'avons vu, tel positionnement de ne pas mettre en premier plan la différence entre le sujet et l'autre, peut s'avérer une manœuvre intéressante dans la mesure où se présenter comme suffisamment pareil à l'enfant lui rendrait plus facile la tâche de s'engager dans une rencontre.

Cela dit, nous savons que se présenter comme suffisamment pareil au sujet n'est qu'un premier pas. Il va falloir, dans un deuxième temps, introduire des petits-pas-pareils, des différences. Toutefois, si introduire la différence se fait dans la rencontre (en présence de l'objet), on voit l'importance de ce premier moment qui facilite la mise en place de la rencontre entre le sujet autiste et l'autre. C'est ce que nous comprenons quand Winnicott dit que la tâche la plus importante de la mère suffisamment bonne est celle de désillusionner son bébé, mais qu'elle n'aura aucun succès sans lui avoir proportionné une expérience préalable d'illusion.

5.4. La multiplicité d'intervenants

Pour finir la discussion sur la question du « suffisamment pareil » dans la prise en charge de l'autisme, nous voudrions aborder la structure du dispositif proposé par la méthode des *3i* – plus spécifiquement ce qui concerne la multiplicité d'intervenants – pour essayer de réfléchir à comment ce cadre thérapeutique reproduirait cette notion du suffisamment pareil. Nous voudrions également proposer d'éventuels effets thérapeutiques apportés par cet aspect de ce dispositif.

Mais avant de rentrer dans le propos de comment la multiplicité d'intervenants peut mettre en scène le rapport dialectique suffisamment pareil – petit pas-pareil dans la prise en charge, nous voudrions faire une parenthèse concernant la question du transfert. Quelle place aurait le transfert dans un dispositif du type *3i*, où l'enfant est entouré de 25 intervenants par semaine ?

Nous pouvons penser d'emblée à la difficulté que le fait d'avoir plusieurs intervenants pourrait se constituer pour un enfant autiste. Surtout si l'on considère qu'il s'agit d'un enfant qui a déjà des difficultés à rentrer en relation avec un autre-sujet. Néanmoins, les enfants semblent bien gérer la multiplicité d'intervenants à laquelle ils sont exposés. Mathieu, par exemple, les appelle « les amis ».

De plus, il ne semble pas que le transfert soit supprimé de ce type d'intervention pour tous les enfants qui sont suivis par cette méthode de prise en charge. Plusieurs intervenants racontent que s'ils manquent une séance, l'enfant manifeste son mécontentement la séance d'après (il les « boude »). Mario, un enfant suivi par la méthode des *3i*, dit à une de ses bénévoles qui était absente la semaine précédente : « je ne t'aime plus ». Ces témoignages nous laissent supposer que, au contraire de ce qu'on peut supposer d'emblée, le transfert n'est pas exclu des dispositifs d'intervenants multiples.

En outre, on constate¹¹² que si l'enfant répète quelques jeux avec plusieurs intervenants, il en réserve d'autres à certains intervenants. Par exemple, le jeu du ballon de baudruche était une activité qui a circulé dans plusieurs séances, auquel il a joué avec différents bénévoles. En revanche, il demande une chanson spécifique à une personne en particulier, ou encore ne fait un jeu physique particulier qu'avec un intervenant précis. De plus, Mathieu associe (verbalement) des personnes à des activités spécifiques qu'ils font ensemble. Cela indique que Mathieu ne prend pas un adulte par un autre, comme s'il était facilement remplaçable, et que l'affect n'est pas exclu des rencontres qu'on lui propose.

Du côté de l'adulte, on constate un vécu contre-transférentiel considérable lorsqu'il découvre, dans les réunions mensuelles, que l'enfant peut, par exemple, renvoyer le ballon à deux ou trois intervenants alors qu'il ne le lui a jamais renvoyé. Ou par le constat que l'enfant dit des mots ou des petites phrases avec telle ou telle personne, ou

¹¹² Par les témoignages des intervenants lors des réunions mensuelles.

encore qu'il commente plein d'images sur l'imagier, alors qu'avec soi, la séance se passe plutôt de façon silencieuse.

Bien que ce soit une question intéressante, nous n'allons cependant pas discuter les effets du transfert dilué dans la pluralité d'intervenants dans la thérapie des enfants autistes, ni la question du contre transfert dans ce dispositif. Nous voudrions centrer notre discussion sur notre ligne de réflexion, à savoir, la question du suffisamment pareil et de la construction de l'altérité dans la prise en charge du type *3i*.

Nous pensons que la pluralité des intervenants joue un rôle fondamental dans ce processus : le fait de jouer plus ou moins aux mêmes jeux, en utilisant les mêmes jouets, dans un même dispositif, stable, avec des intervenants différents, tout cela peut avoir un effet thérapeutique pour l'enfant.

Nous avons beaucoup discuté sur ce que Bruner (1983) appelle le format d'interaction. Nous avons montré que le format d'interaction rend possible à l'enfant d'anticiper les actions, les mouvements de son partenaire, ce qui facilite l'interaction elle-même. L'on sait combien il est difficile à un enfant enfermé dans ses troubles autistiques de rentrer en relation avec l'autre, avec la dimension de l'imprévisibilité que comporte l'échange avec l'autre. En effet, la clinique de l'autisme nous indique que des situations où il y a une certaine rythmicité, où on garde un *pattern* d'interaction qui se répète plus ou moins, ce sont celles où l'enfant autiste peut être plus à l'aise pour nous rejoindre dans une interaction.

Si l'on considère que ce dispositif offre à Mathieu une situation similaire au format d'un jeu, on peut formuler qu'il lui a été plus facile de rentrer en relation avec des personnes différentes qui réagissent de façon différente grâce au côté stable du dispositif.

Plus que faciliter l'interaction, cette différence, cette variation qu'il va éprouver par la façon particulière dont chaque personne va jouer au même jeu, cela peut avoir un effet thérapeutique important pour un enfant atteint de troubles autistiques : elle peut jouer dans la stabilisation du ressenti de l'altérité par l'enfant. Lorsque l'enfant essaie une même activité avec deux sujets différents, il butte à coup sûr sur l'altérité, car l'activité ne va jamais être exactement la même : chaque personne est différente, et réagit de façon différente même si l'activité (le format du jeu) reste la même. La façon dont il joue au « jeu du ballon » avec moi est différente de la façon dont il va jouer à ce même jeu avec

quelqu'un d'autre, même s'il indique aux deux personnes qu'il veut bien qu'on souffle dedans et qu'on le cache ensuite : le temps de le gonfler, la façon dont on le cache sous le vêtement, les commentaires faits autour du jeu, tout cela va imprimer les petites différences au sein d'un même jeu.

Cette différence dans la manière de jouer de chacun est la marque de l'altérité. Mathieu constate que l'autre n'agit pas exactement comme il supposait, même face à un jeu soit-disant prévisible pour lui. Il pourra percevoir par-là que l'autre est différent de lui (et de tous les autres intervenants), que l'autre a des motivations différentes, des attentes différentes et des actions qui ne peuvent pas être complètement prévues. Le fait de faire face à cette différence tout en restant en interaction représente, à mon avis, une des richesses de ce dispositif.

Nous pensons ainsi que la multiplicité d'intervenants reproduit la structure du suffisamment pareil au sein duquel des petits pas-pareils peuvent se mettre en place : Mathieu peut répéter une activité ludique avec plusieurs intervenants au sein d'un dispositif stable (mêmes jouets, même espace physique, même esprit du groupe d'intervenants de suivre ses mouvements plutôt que de lui proposer des activités, etc...). Autrement dit, dans ce type de dispositif qui prévoit une multiplicité d'intervenants, il est possible d'introduire des variations dans la répétition d'un même jeu par le simple fait de changer de partenaire d'interaction.

Chapitre 6 – Conclusion

Ce que nous proposons – que l’autre du premier temps de la constitution psychique est un autre suffisamment pareil au sujet – est le résultat d’une construction au long de cette recherche, appuyée sur plusieurs plans.

Nous avons d’abord été confrontés au fait que le nourrisson tout venant a des compétences à la rencontre avec un autre sujet dès très tôt, est sensible à l’accordage de l’autre¹¹³, accordage qui est réciproque. Nous sommes retournés aux premiers jeux mère-enfant pour essayer de caractériser les premières interactions intersubjectives. Les descriptions des auteurs développementalistes et cognitivistes indiquent la répétition et l’imitation comme formes d’interaction privilégiées mère-nourrisson : la répétition participe à la structuration même du jeu mère-nourrisson ; l’imitation est la première forme d’interaction – et de communication, d’après Nadel (1992) entre eux. Plus tard, l’accordage affectif (Stern, 1985) se fait présent comme une forme plus sophistiquée d’imitation. L’accordage rythmique, au contraire, semble être présent dès les premiers temps (Trevarthen, 1999). Ces descriptions révèlent combien ces premières interactions sont imprégnées par le même, par le pareil, par la répétition, par une ressemblance avec le sujet et avec ce qu’il peut concevoir. Et comment les petites différences sont inscrites ou dégagées à partir de ces interactions. L’accordage rythmique et l’imitation témoignent d’une relation en écho (Roussillon, 2004) établie entre sujet et autre dans ce temps de l’archaïque.

Ces considérations nous ont poussées à travailler les notions du double pour revenir au narcissisme à travers le mythe de Narcisse. Nous avons pu proposer un rapprochement entre l’histoire de Narcisse et ce qui est en jeu dans la première rencontre du sujet avec l’autre : dans les deux cas, la rencontre se fait avec un autre qui ressemble au sujet, qui se présente au sujet en miroir, en écho, tout en étant un autre-sujet. Sans cependant oublier la fin tragique de Narcisse lorsqu’on reste emprisonné dans cette relation spéculaire.

Ensuite, dans l’effort de mieux dessiner cet autre premier, nous sommes revenus sur Freud (1895) avant ses formulations autour du narcissisme. Bien qu’il ne

¹¹³ L’expérience de la double vidéo liaison est spécialement parlante à ce propos.

désigne pas comme tel, on peut considérer le *nebenmensch* comme un autre qui, par sa présence attentive joue un rôle dans la vie psychique du nourrisson. Le *nebenmensch*, Freud va le préciser entre parenthèses, est l'objet de désir de l'enfant, celui avec qui il a eu sa première expérience de satisfaction. Mais au même temps, le *nebenmensch* étaye l'« image mnémonique désirée » (Freud, 1895, p.348) sur lui-même, dans la mesure où il est l'objet qui correspond à celui désiré. Autrement dit, l'objet psychiquement investi peut être re-présenté de forme hallucinatoire appuyé sur la présence réel de l'objet (le *nebenmensch*). Il précise que la décharge (la satisfaction pulsionnelle) n'est possible que dans la coïncidence entre « l'investissement du souvenir empreint de désir et un investissement perceptuel qui lui *ressemble* » (Freud, 1895, p.346). Mais il ajoute ensuite qu'il y a rarement une coïncidence complète entre ces deux champs d'investissement, qui ne serait d'ailleurs pas utile à la maturation de l'appareil psychique.

Nous avons constaté que le modèle proposé par Freud dans *L'esquisse* était assez proche de celui que Winnicott avait proposé sur le phénomène du sein de la mère : le bébé va créer le sein en même temps qu'il lui est présenté. A travers ce phénomène, le bébé va lier ce qu'il hallucine, ses propres créations, avec ce qui se présente devant lui : une matière sur laquelle il va pouvoir appuyer ses créations. Mais on sait que le bébé ne pourrait faire cela que si la mère « place le sein réel juste là où l'enfant est prêt à le créer, et au bon moment. (Winnicott, 1971, p.154) ». Le phénomène du sein fournit à l'enfant l'expérience d'illusion où l'objet interne coïncide avec l'objet externe. Pour que l'enfant ait cette expérience subjective d'omnipotence de création du sein, il faut que sa mère lui présente un sein qui *ressemble* à sa création, il faut que cet objet ne soit pas très différent de ce que l'enfant est capable de concevoir. L'objet doit être *suffisamment pareil* à ses représentations de l'image mnémonique de l'objet investi.

L'idée d'un autre suffisamment pareil semble s'aligner dans ces considérations. D'autant plus que l'idée du suffisamment pareil ne renvoie pas au pareil-identique : elle comporte les différences existantes chez l'autre, une fois que c'est avant tout un autre qui va se présenter, au sujet malgré son effort de se présenter pareil. Après Ovide, Winnicott et Freud précisent le risque psychique qu'une coïncidence parfaite entre l'image mnémonique désirée et l'objet perçu peut avoir. Ainsi, le processus de désillusion est fondamental au développement psychique, ce que Winnicott considère être la tâche la plus importante de la mère. Toutefois, le désillusionnement doit être un processus lent, en accordage avec la

capacité du bébé à tolérer les frustrations de cet écart et à faire face à la différence, et dont le « succès » est conditionné à une base d'expérience d'illusion préalable. La relation avec l'autre suffisamment pareil permettrait « la bonne mesure » de l'écart entre l'autre et le sujet (entre l'objet et sa représentation interne) pour que cette différence soit concevable par le bébé à un moment donné.

La construction de l'altérité (et la sortie de l'égoïsme, duquel on peut difficilement se détacher complètement) est ainsi un processus lent. La rencontre avec l'autre, ce qui implique pouvoir faire face à la différence, n'est pas une difficulté exclusive des sujets atteints d'autisme : c'est une problématique des premiers temps de la vie psychique, la clinique des états primitifs ne faisant que mettre cela en évidence. Bergès (Balbo et Bergès, 2001) considère d'ailleurs le sourire du nourrisson tout venant comme révélateur de l'acceptation de l'altérité. Au début de la vie, tout ce qui est autre serait difficile à accepter. L'altérité serait effrayante. L'apparition du sourire indiquerait ainsi le temps qu'il a fallu au nourrisson pour s'habituer (ou pour pouvoir gérer) l'altérité, mais cela ne veut pas dire qu'il ne percevait pas l'autre avant ce temps.

De plus, le transitivity demeure opérant dans la vie de l'enfant pour assez longtemps. On est frappé de constater combien le jeune enfant ne peut supposer chez l'autre que ses propres intentions, ses propres motivations. Cela persiste même chez les enfants qui, d'après la perspective cognitive, ont déjà acquis une théorie de l'esprit. Ils ont beau être déjà capables d'avoir une représentation de la représentation de l'autre (et d'indiquer correctement dans quelle caisse l'autre – qui est sorti de la salle pour un instant – penserait que la poupée est cachée à son retour, selon le test proposé pour vérifier cette acquisition)¹¹⁴, dans la rencontre intersubjective, ils se trompent beaucoup plus sur la motivation de l'autre. G., adulte sorti du repli autistique mais qui garde un fonctionnement particulier de ce trouble, nous révèle (communication orale) par ailleurs qu'il peut parfaitement résoudre le problème posé par le test de la théorie de l'esprit par une opération de logique, sans avoir à se faire une représentation de l'état mental (but, intentions, motivations) de l'autre.

Concevoir toute l'altérité de l'autre, avec une subjectivité propre, lui prêter des motivations bien différentes du sujet, voilà quelque chose que même des adultes névrosés

¹¹⁴ C'est l'expérience classique de la théorie de l'esprit.

(dits normaux) ont des difficultés : ils supposent constamment des mobiles d'action (intentions, motivations, présupposés) chez l'autre qui ont plus à voir avec eux-mêmes qu'avec l'autre. Mais cela ne veut pas pour autant dire que l'autre n'existerait pas pour eux. Ni pour les enfants. Lacan avait dit dans ses séminaires (1956 et 1964) qu'il suffisait de se servir de l'observation directe des nourrissons pour constater qu'il n'y aurait pas une phase dans leur développement où l'objet n'existerait pas pour eux (le « prétendu autisme », nous dit-il).

La notion d'autre suffisamment pareil des premiers temps de la rencontre intersubjective permet de penser justement la construction ou l'accès à l'altérité. Nous ne pensons pas que cela soit tributaire de la séparation du sujet à partir d'un état initial de fusion. Penser l'autre en tant que séparé du sujet dès le début de la vie psychique désengage la conception d'un état initial de fusion entre soi et l'autre¹¹⁵.

Ainsi, du point de vue du nourrisson, l'autre peut être perçu comme étant séparé sans pour autant lui sembler très différent. Dire que l'autre existe en tant que séparé du sujet n'équivaut pas à dire que cet autre est très *différent* du sujet, au moins dans un premier temps de la vie psychique. Cet autre peut être un objet avec des petites doses d'altérité, pas très différent du sujet. Un autre suffisamment pareil, avec qui le sujet fait bien deux, et non pas un seul, puisque pas fusionné. Nous pensons ainsi que l'idée d'un *autre suffisamment pareil* peut aider à éclairer ce qui serait à l'origine d'une grande partie des confusions autour de cette question de la naissance de l'autre.

Si nous reformulons la dynamique de construction de l'altérité proposée par Golse (2006b), nous dirons que le sujet oscille entre des moments intrasubjectifs – ou des moments où il n'investit pas le monde extérieur et est orienté vers lui-même, vers une activité interne – et des moments intersubjectifs. Comme Golse, nous pensons que ces moments de rencontre avec l'objet – autour duquel la pulsion fait son tour (les moments de ce bouclage pulsionnel) – ne sont pas constants au début de la vie. Mais ces moments peuvent être suscités ou au moins facilités par des situations spécifiques, comme c'est le cas où il y a la prosodie maternelle, l'imitation ou bien d'autres situations par lesquelles l'objet se présente de façon suffisamment pareille au sujet. Néanmoins, nous ajoutons à ce

¹¹⁵ Outre toutes les considérations déjà formulées dans le premier chapitre de cette thèse qui vont à l'encontre de cette perspective d'un état initial de fusion avec l'autre, Fourment (communication orale) nous fait très bien remarquer la contradiction existante entre l'idée d'un corps (ou d'un self) morcelé et celle d'une dyade complète qui ferait une unité symbiotique.

modèle de construction de l'altérité proposé par Golse (2006b) que lors des moments intersubjectifs, la rencontre se fait d'abord avec un autre suffisamment pareil au sujet.

Autrement dit, cette rencontre première se fait d'abord avec un autre qui se présente en écho du sujet, suffisamment pareil à lui, un autre accordé à ses mouvements, ses attentes, son rythme. La différence ne pourra être inscrite qu'au sein de la rencontre, sur le fond de présence de l'objet, et dans les allers-retours entre les moments intrasubjectifs et intersubjectifs. L'altérité se présente au sujet dans la rencontre avec l'autre, qui étant suffisamment pareil, garde la différence suffisante pour lui renvoyer, en consonance avec ce que le sujet peut concevoir, la partie de l'objet qui réfracte (Roussillon, 2008), qui diffère du sujet.

Nous avons dit que la construction de l'altérité allait de pair avec la construction, la cohésion ou l'unification d'un self (cette unité ou identité de soi). Etant l'autre face du même processus, nous avons souligné l'importance de la construction de l'altérité pour la construction subjective : c'est dans le lien avec l'autre que l'humain se constitue comme être, c'est dans l'interaction sociale avec un prochain secourable (*nebenmensch*) que le développement psychique se fait.

Dans la discussion de cette thèse, nous avons emphasized la possibilité de la rencontre du sujet autiste avec un autre qui se présente comme suffisamment pareil à lui, un autre qui ne lui est pas tellement distant, tellement différent, tellement autre, mais, au contraire, un autre qui lui renvoie un écho du sujet-même. La rencontre avec un objet suffisamment pareil (qui en n'étant pas pareil-identique, comporte également des différences) actualiserait des expériences préalables de satisfaction, avec bien évidemment l'écart que toute réactualisation comporte. Dans cette rencontre, le sujet pourrait éprouver un type de satisfaction possible avec l'objet (autre-sujet) : satisfaction (plaisir) lorsque la matière psychique hallucinée coïncide suffisamment avec la perception de l'objet qui se présente devant lui. Nous l'avons discuté lors du chapitre 2, le fait de se trouver dans une situation d'imitation (où la réponse de l'autre vient en écho aux réponses de l'enfant) est également une source de plaisir pour le nourrisson.

Ainsi, nous pensons que le plaisir de retrouver du « suffisamment pareil » invite le sujet à la rencontre intersubjective en même temps qu'il la soutient (au moins dans les temps archaïques de la constitution psychique). Nous pensons que le rapport avec

l'autre qui se présente comme suffisamment pareil à l'enfant autiste permettrait que ce dernier ne soit pas tant effrayé par la différence dans la rencontre : c'est probablement ainsi que le sujet autiste pourra sentir que l'autre n'est pas si dangereux que ça¹¹⁶. Et, nous pourrions ajouter, qu'il peut (même) avoir des moments de plaisir avec cet autre.

Le plaisir suscité par la rencontre avec l'autre « suffisamment pareil » semble ainsi amorcer l'enfant autiste dans une rencontre avec un autre-sujet. C'est donc une fenêtre qui s'ouvre pour la rencontre intersubjective.

Mais cela non seulement peut entamer une rencontre avec l'autre : nous pensons que ces rencontres sont thérapeutiques. Pour nous, la dimension thérapeutique de ces rencontres réside entre autre dans l'introduction des petits-pas-pareils que l'enfant serait en mesure de supporter – ce qui se fait au sein de la rencontre. Cette façon de présenter la différence de l'autre renvoie à ce que Tustin envisageait comme traitement de l'autisme : la prise en compte par l'enfant que l'autre n'est pas si dangereux que ce qu'il ne lui semblait.

Les progrès de Mathieu dans 20 mois de prise en charge ne nous laissent pas soutenir qu'aucune inscription de ces rencontres n'a lieu chez lui. Au contraire, ces propositions de rencontres intersubjectives (idéalement dans les conditions de « rejoindre » l'enfant) ont eu des conséquences sur son développement psychique et sur son repli autistique : Mathieu soutient son regard et non rarement cherche l'autre par son regard (sa présence et son intérêt vers l'autre – au regard de l'autre et à ce que l'autre fait – étaient les premiers changements remarqués par les parents et par l'équipe d'intervenants, dès le troisième mois de prise en charge) ; Mathieu réagit à ce qu'on lui dit, suit des consignes simples, réagit souvent à l'appel de son prénom ; il dit parfois « bonjour » aux gens dans la rue et aux intervenants, sans que cela soit systématique (et normalement accompagné d'un sourire) ; il appelle certaines personnes par leur prénom ou par une association à l'activité qu'ils font ensemble ; on remarque des progrès dans le langage : Mathieu dispose de plus de vocabulaire et, récemment, arrive même à engager un thème de conversation ; il construit des petites phrases avec le verbe et l'objet, et parfois le sujet (il emploie parfois la première personne) ; en revanche, Mathieu n'exprime pas ses émotions verbalement et il peut se désorganiser lorsqu'il est frustré ; il recourt toujours à des mouvements stéréotypés

¹¹⁶ Pour reprendre ce qu'indique Tustin (1981) comme traitement de l'autisme.

et fait des mouvements avec ses jambes qui dénotent une défaillance dans sa construction de l'image corporelle.

Dans l'idéal, il aurait été intéressant d'avoir disposé des données de son développement psychique qui permettraient de comparer son évolution dans des moments différents de sa prise en charge. Nous signalons le manque d'outils d'évaluation précis et validés comme une limite importante de ce travail. Nous ne pouvons cependant pas écarter de nos réflexions les changements observés chez Mathieu. Cela nous permet de supposer que les rencontres avec l'autre, même s'il se présente comme « suffisamment pareil » à l'enfant, laissent des marques chez ce-dernier, bien que nous ne sachions pas préciser en quoi la rencontre avec l'autre serait thérapeutique. Cela peut être d'ailleurs le sujet de futures recherches – tant sur le plan théorique que sur le plan neuroscientifique, et idéalement dans une articulation entre les champs théorique-clinique et neuroscientifique.

Pour terminer, nous voulons souligner que, par ce travail de recherche, nous ne prétendons pas réduire toute la clinique de l'autisme dans une conception selon laquelle tout ce qui est de l'ordre du « suffisamment pareil » entraîne forcément l'interaction. Encore moins nous souhaitons affirmer qu'il y aurait des rencontres possibles avec un sujet atteint d'autisme que dans la situation où la différence de l'objet est atténuée et l'autre rejoint l'enfant dans toutes ses anticipations. Nous avons vu dans le chapitre précédent que la surprise, la nouveauté, la proposition inattendue de l'autre ou une activité que l'autre commence par lui-même (et qui lui procure du plaisir), tout cela est également passible d'engager une relation avec un sujet atteint d'autisme.

Pour parler de manière plus globale et pour sortir un peu de notre conception d'autre « suffisamment pareil », nous pensons que c'est avant tout le plaisir qui est susceptible d'amorcer une relation – et d'inscrire un trait mnésique chez le sujet – et ici nous abordons un autre aspect de la dimension thérapeutique de ces rencontres. La rencontre avec l'autre suffisamment pareil comporte une forme de plaisir (le plaisir spécifique de la rencontre en écho), mais elle n'est pas la seule à l'engager. D'autres formes de plaisir peuvent également amorcer une relation (et être déclenchées au sein même de celle-ci). C'est ainsi que l'intervenant peut accrocher l'enfant à son propre plaisir lorsque ce-dernier initie une activité qui lui fait plaisir (selon des témoignages d'intervenants 3i).

Ou encore, l'enfant peut être accroché au plaisir (à la jubilation) de la voix de l'autre. C'est par le biais de la pulsion invocante (Lacan, 1964) que Laznik dit faire de la « réanimation psychique » (Laznik, 2007, p.195). La pulsion invocante, on la retrouve dans le mamanaïs – prosodie particulière par laquelle la mère normalement s'adresse à son nourrisson (discuté dans le chapitre 1). Cette voix, qui laisserait transparaître simultanément le plaisir et la surprise, même les enfants à risque autistique ne pourraient pas ne pas y répondre. Dans la cure de Marine, Laznik (2007) raconte que lorsqu'elle pense à quelque chose d'agréable, la dimension inconsciente du plaisir provoquée par la pensée qu'elle « se fabrique » se fait transparaître dans les pics prosodiques du mamanaïs :

Forte alors de ce que je sais sur l'effet « voix de sirène » qu'une prosodie porteuse de « sidération et lumière » peut avoir, même sur des bébés devenus autistes plus tard, j'essaye de créer en moi une image interne capable de me mettre dans un état de ce genre.[...] Mon énoncé ne manque pas d'enthousiasme et les pics prosodiques de ma voix doivent convenir, car la petite fille me regarde souriante. (Laznik, 2007, p. 193).

En appelant cette intonation particulière du mamanaïs « la voix de sirène », Laznik souligne le caractère presque irrésistible de la pulsion invocante. La réanimation psychique consisterait dans la mise en place du circuit pulsionnel (à travers la pulsion invocante dans ce cas) dans la vie psychique du nourrisson à risque autistique – celui qui, *a priori*, ne cherche pas l'autre pour se faire objet de son plaisir. Dans sa thérapie avec des bébés dans un état de repli autistique, Laznik essaie de solliciter le nourrisson dans la rencontre avec l'objet, de l'accrocher au plaisir de l'autre et de l'engager ainsi dans l'échange pulsionnel intersubjectif.

Le bouclage pulsionnel peut être mis en marche par d'autres pulsions que la pulsion invocante dans la prise en charge de l'autisme. G. Crespin, par exemple, travaille avec des jeux corporels qui renvoient à la libidinisation du corps de l'enfant. Il n'est pas rare que des jeux comme celui de « la petite bête qui monte », ou bien d'autres qui utilisent des chatouilles – des jeux des tous petits (qui sont d'ailleurs conseillés aux intervenants *3i*) – provoquent des rires chez les enfants autistes. Il est vrai que ces jeux corporels avec les enfants autistes risquent de générer parfois de grandes excitations. Mais ils risquent également de susciter du plaisir chez l'enfant – ce qu'on peut déduire par les rires.

Il est possible (et même probable) que les rires ne soient pas adressés à l'autre. Tout de même, ils traduisent sans doute un bien être chez l'enfant et provoquent du vrai plaisir du côté de l'adulte, ce qui entretiendrait la relation – s'il est vrai que le plaisir de l'adulte peut accrocher le plaisir de l'enfant.

Les jeux qui mettent en scène la sexualité infantile par le fantasme cannibalique du sadisme oral peuvent aussi susciter le plaisir (de la pulsion orale). Laznik (communication orale) montre que les enfants autistes répondent aux parents lorsque ceux-ci jouent à faire l'ogre qui va dévorer l'enfant. Certes, ce jeu met en scène un danger : celui de la destructivité de la sexualité infantile. Mais ce même danger établit un lien – érotique – entre le sujet et l'autre.

On voit par la séance de l'intervenant S. avec Mathieu que celui-ci semble avoir du plaisir à se laisser manger :

Je lui montre une marionnette peluche (chat) que j'ai apporté, il la regarde, essaie d'enlever les yeux, la secoue contre son oreille. Je la fais parler mais ça ne l'intéresse pas comme la semaine dernière avec le loup. Alors je cherche la marionnette loup, je descends les 2 caisses de peluches et marionnettes. Il arrête de déambuler avec son fil et vient voir et sort quelques peluches, les porte à son oreille, celles qui font de la musique, les regarde, je les fais parler, bouger, danser, etc. il les regarde. Puis je trouve la marionnette loup ! je chante « toi, toi, toi, le loup te mangera ! ham ! » et je fais semblant, comme si le loup allait le manger →sourires. (Séance de Mathieu avec S. du 05 novembre 2010).

Il est possible que le danger du sadisme oral dans ce jeu ait été tempéré par la médiation d'un jouet. Tempéré tant du côté de l'enfant que du côté de l'adulte. Autrement dit, la marionnette-loup aurait fait fonction d'une sorte d'écran au danger de la sexualité mise en jeu par le cannibalisme du jeu de la dévoration.

Par ce jeu qui met en scène la pulsion orale, Mathieu semble avoir du plaisir à être mangé par le loup. Mais à la différence de ce qui se joue au troisième temps du circuit pulsionnel, celui qui caractériserait son bouclage, Mathieu a du plaisir à *se laisser manger*, mais il ne cherche pas à susciter le plaisir de l'autre en *se faisant manger* par l'autre. C'est-

à-dire que Mathieu accepte la rencontre, possiblement accroché au plaisir suscité par le jeu pulsionnel oral qui s'installe entre lui et l'autre. Mais il ne cherche pas la rencontre, ne fait pas appel à l'autre. « Se laisser faire » au lieu de « se faire faire » peut être la façon dont le sujet autiste se laisse prendre dans le jeu pulsionnel, même si le circuit n'est pas bouclé. On pourrait dire que bien que le sujet autiste ne cherche pas activement l'autre pour un échange qui s'inscrit dans le jeu pulsionnel, l'autre peut l'inviter dans ce jeu.

Jusqu'à quel point peut-on rapprocher la pulsion orale, invocante ou scopique de Lacan de la motivation ou « pulsion » intersubjective de Trevarthen ? Parler d'une « pulsion intersubjective » en psychanalyse serait tautologique, puisque le jeu pulsionnel se fait en présence de l'objet¹¹⁷.

Si nous reprenons Freud (1915) lorsqu'il soutient que toutes ces pulsions « thématiques » seraient décomposables en pulsions primaires – celles sexuelles – pouvons-nous considérer que la dimension du plaisir en jeu dans la rencontre intersubjective légitimerait sa pensée ? Ou bien aurait-il un plaisir « d'être avec » (Stern, 1977) qui ne soit pas de l'ordre pulsionnel, de l'ordre du sexuel ? Par ailleurs, Ferraz (2002) propose l'attachement et le narcissisme comme des mobiles d'action en psychanalyse à côté de celui de la pulsion sexuelle, indépendants et ne pouvant pas être réduits à ce-dernier. Bowlby place l'attachement comme un « besoin » primaire, un mobile d'action qui ne dérive d'aucun autre – ni de la pulsion sexuelle.

On sait que ces deux perspectives ne se recouvrent pas, puisqu'elles concernent des champs théoriques différents : ce que propose Trevarthen s'inscrit dans le champ de la psychologie du développement et concerne une intentionnalité consciente à la rencontre avec l'autre ; la pulsion invocante, de l'autre côté, est, pulsionnelle, inconsciente. Mais sans prétendre superposer ces deux champs, il nous semble tout de même intéressant de les mettre en dialogue, de les faire interroger l'un l'autre. Ce sont d'ailleurs ces questionnements qui demeurent au terme de ce travail de recherche.

On a vu que la provocation à l'imitation (à se faire imiter)¹¹⁸ est pour Trevarthen (2003) un indice de l'intentionnalité du nourrisson à l'appel à l'autre, à

¹¹⁷ Nous avons vu que la pulsion non seulement implique l'objet mais dépend de la réponse de celui-ci pour sa satisfaction

¹¹⁸ Si on articule cela avec les trois moments du circuit pulsionnel, on voit que, dans un premier temps, que le nouveau-né imite l'autre, et ce n'est qu'après qu'il *se fait imiter* par l'autre.

l'intersubjectivité. Trevarthen (1999, 2002, 2007) montre que des nourrissons de quelques heures de vie s'accordent à la voix de l'autre primordial (notamment à la musicalité, à la mélodie de la voix). L'auteur constate l'accordage par le mouvement du corps du bébé. Mais un regard plus attentif à la vidéo qu'il nous montre (en communication orale, 2011) permet d'observer que, dans l'accordage, le mouvement du bras du bébé n'est pas aléatoire: le nouveau-né n'agite pas ses bras vers le bas ni vers le côté, il l'agite vers l'autre, en direction de cet autre qui lui parle.

Pour Trevarthen (1999), la musicalité de la voix de la mère du nourrisson déclenche l'accordage cinétique. Mais si l'on considère ce qui a été exposé à propos du mammanais, à savoir que la musicalité de la voix maternelle laisse transparaître la dimension de plaisir et de sidération chez l'autre (Laznik, 2007), on peut supposer que ce serait le plaisir qui plus précisément déclencherait cet accordage chez le nourrisson. Ainsi, au moment où l'enfant saisit le plaisir dans la voix maternelle, il y aurait là quelque chose de l'ordre du pulsionnel qui l'attirerait vers l'autre, quelque chose de la pulsion que la rencontre intersubjective impliquerait d'emblée. Lorsque sa mère lui parle, le nouveau-né s'éprouve comme étant objet de plaisir de l'autre¹¹⁹ et, dans le même coup, tend ses bras et ses jambes vers cet autre. Ne se ferait pas-t-il ainsi au même moment l'objet de la pulsion invocante et de la pulsion orale, en se faisant ainsi entendre, voir et manger à la fois¹²⁰ ? N'y aurait-il pas quelque chose qui irait au-delà de l'intention d'être avec (Heidegger), c'est-à-dire, la pulsion ? On peut finalement penser que ce que Trevarthen ne voit pas dans sa vidéo serait justement cette dimension pulsionnelle en jeu dans la rencontre intersubjective, car laissée de côté par son champ théorique.

¹¹⁹ De la pulsion invocante

¹²⁰ se faire entendre, se faire voir et se faire manger

Bibliographie

- Adrien, J.-L. ; Hemar, E. ; Blanc, R. ; Boiron, M. ; Couturier G. ; Hameury, L. ; Barthélémy C.. (1999). Étude du développement cognitif et socio-émotionnel d'enfants sévèrement autistiques : approche évaluative et thérapeutique. *Revue québécoise de psychologie*, 20(1).
- Aitken, K. ; Trevarthen, C. (2003). L'organisation soi/autrui dans le développement psychologique humain. *La psychiatrie de l'enfant*, 46(2), pp. 471-520.
- Allendesalazar, M. (2007). Hallucination et Nebenmensch : Goya et Thérèse d'Avila. *Champ psychosomatique*, 2(n° 46), pp. 147-159.
- Almeida, V., et al (2007). Etudes de l'imitation gestuelle immédiate, du jeu symbolique et de la compréhension du langage et de leur lien développemental dans l'autisme de l'enfant. In: A.N.A.E. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, Vol 19(1 [91]), Mar, pp. 49-59.
- Alvarez, A. (1997) *Une présence bien vivante : le travail de psychothérapie psychanalytique avec les enfants autistes, borderline, abusés, en grande carence affective*. Larmor-Plage : Editions du Hublot.
- Anzieu, D. (1995). *Le moi-peau*. Paris : Dunod.
- Bateson, M. C. (1979). The epigenesis of conversational interaction: A personal account of research development. In: M. Bullowa (ed.), *Before Speech: The Beginning of Human Communication*. London: Cambridge University Press, 63-77.
- Balbo, G. ; Bergès, J. (2001), *Psychose, autisme et défaillance cognitive chez l'enfant*, Érès.
- Balestriere, L. (2005). Les précurseurs du tiers. In : *Avons-nous encore besoin d'un tiers ?* Érès.
- Baron-Cohen, S.; Allen, J.; Gillberg, C. (1992) Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the CHAT. *British Journal of Psychiatry*.
- Baudonniere et al. (1997). étude longitudinale-transversale de l'émergence de la fonction symbolique chez l'enfant de 16 à 20 mois : reconnaissance de soi, jeu symbolique et objet permanent. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 45 (11-12), 689-699.
- Bettelheim, B. (1967). *La forteresse vide*. Paris : Gallimard, 1996
- Blanc, R. (2001). *Les troubles de la régulation du jeu symbolique et le développement de la communication chez les enfants autistes*. Thèse : Psychologie : Université Paris Descartes.
- Bloch, O ; Von Warteburg, W. (2002). *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Paris : PUF.

- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Cacciali, P., Froissart, J. (2006). Interview de Marie-Christine Laznik. *Journal français de psychiatrie*(25), 2, 49-55.
- Camaioni, L. (1997) Brief report: A longitudinal examination of the communicative gestures deficit in young children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 27(6), 715-725.
- Cassel, R. (2011). *Les incitations prosodiques au cours du développement de l'enfant à devenir autistique : Étude du mamanais dans les films familiaux*. Thèse : Psychologie : Université Paris Descartes.
- Crespin, G. C. (2004). *Cahiers de PREAUT, N° 1 : Aspects cliniques et pratiques de la prévention de l'autisme*, Vol.1. Paris: Editions L'Harmattan.
- Crespin, G. C. (2007). *L'épopée symbolique du nouveau-né*. Paris : Érès.
- Crespin, G. et Sarradet, J.-L. (2006). Évaluation d'un ensemble cohérent d'outils de repérage des troubles précoces de la communication pouvant présager un trouble grave du développement de type autistique : la recherche Préaut. *Journal français de psychiatrie* (no 25), 46-48.
- Danon-Boileau, L. (2003). Penser hors langage, quelle(s) représentation(s)? In: *Psychiatrie française*, Vol. XXXIV, No. 4.
- Danon-Boileau, L. (2004). De la stéréotypie au jeu, l'effet de la séduction. *Revue française de psychanalyse*, 2004/1, 127-140.
- Dawson, G.; Galpert, L. (1990). Mothers' use of imitative play for facilitating social responsiveness and toy play in young autistic children. *Development and Psychopathology*, 2, 151-162.
- Dawson, G.; Castelloe, P. (1992). Autism. In: Walker, Clarence Eugene (Ed.). *Handbook of clinical child psychology* (2nd ed.). pp. 375-397. Oxford, England: John Wiley & Sons., xx, 1145 pp.
- Dawson, G.; Toth, K.; Munson, J.; Meltzoff, A. N.. (2006) Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 36, pp.993-1005.
- DeCasper, A.J.; Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science*, 208, 1174-1176.
- Faria, C. A. (2006). *A noção de alteridade no estudo das psicoses infantis*. Dissertação de mestrado : psychologie : USP, Brasil.
- Fernald, A.; Simon, T. (1984). Expanded Intonation Contours in Mothers' Speech to Newborns. *Developmental Psychology*, 20(1), pp. 104-113.

- Ferraz, C. H. (2002). *Narcisismo e sexualidade: um estudo da teoria freudiana dos móveis da ação*. Thèse : Psychologie : Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
- Field, T. (1977) Effects of Early Separation, Interactive Deficits, and Experimental Manipulations on Infant-Mother Face-to-Face Interaction *Child Development*, 48, pp. 763-771.
- Fonagy, P.; Target, M. (2007). The rooting of the mind in the body : new links between attachment theory and psychoanalytic thought. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 55(2), 411-56.
- Freud, S. (1895). L'esquisse d'une psychologie scientifique. In: *La naissance de la psychanalyse*. PUF, 1996. pp. 313-396.
- Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris, Gallimard, 1987.
- Freud, S. (1914). Pour introduire le narcissisme. In : *Œuvres complètes*, XII. Paris : PUF, 2005. pp. 214 – 245.
- Freud, S. (1915). Pulsions et destins des pulsions. In : *Œuvres complètes*, XIII. Paris : PUF, 2005. pp. 163-187.
- Freud, S. (1915). Deuil et mélancolie. In : *Œuvres complètes*, XIII. Paris : PUF, 2005. pp. 259-278
- Freud, S. (1916). XXVI^e leçon : la théorie de la libido et le narcissisme. In : *Œuvres complètes*, XIV. Paris : PUF, 2000. pp. 427-445.
- Freud, S. (1919). L'inquiétant. In : *Œuvres complètes*, XV. Paris : PUF, 1996. pp. 147-188 ;
- Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. In : *Œuvres Complètes*, XV. Paris: PUF, 1996.
- Freud, S. (1923). Le moi et le ça. In : *Œuvres Complètes*, XVI. Paris: PUF, 2010, pp. 257-301.
- Gaddini, R. (1985) The precursors of transitional objects and phenomena. In: *Psychoanalysis and history*, 5(1), 2003. pp. 53-69.
- Golse, B. (2002). In : Mijolla, *dictionnaire international de la psychanalyse*, pp.563-564,
- Golse, B. (2006a). À propos des stéréotypies chez les enfants autistes. Entre recherche et évitement de l'objet ou entre reprise développementale et dévitalisation. *La psychiatrie de l'enfant/2*, Volume 49, p. 443-458.
- Golse, B. (2006b). Naissance de la pensée et aléas de son développement. *L'Information Psychiatrique*, 82, pp. 713-721.
- Golse, B. (2006c). De l'intersubjectivité à la subjectivation (co-modalité perceptive du bébé et processus de subjectivation). *Le Carnet PSY* 5, (n° 109), p. 25-29.

- Grand Dictionnaire Allemand français, français allemand.* Larousse, 1999.
- Grandin, T. (1986). *Ma vie d'autiste.* Paris : O. Jacob, 2001.
- Green, A. (1977) Atome de parenté et relations œdipiennes. In : *L'identité : séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Lévi-Strauss professeur au collège de France 1974-1975.* Quadrige/PUF, 1983.
- Green, A. *La folie privée : psychanalyse des cas-limites.* Paris : Gallimard, 1990.
- Haag, G. (1980). la présentation de la traduction française. Dans D. Meltzer, *Explorations dans le monde de l'autisme.* Paris: Payot.
- Haag, G. (1991). Nature de quelques identifications dans l'image du corps (Hypothèses). *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 1991, 10, p.73-92.
- Haag, G. (2004). Sexualité orale et Moi corporel. *Topique*, 2(87), pp. 23-45.
- Haag, G. (2007) Les enveloppes corporel-psychiques. In: Delion, P. (dir.). *La pratique du packing.* Paris : Erès.
- Hartmann, H. (1937). *La psychologie du moi et le problème de l'adaptation.* PUF, 1968.
- Hatwell, Y. (1994) Transferts intermodaux et intégration intermodale. In: Richelle, M ; Requin, J. ; Robert, M. *Traité de psychologie expérimentale*, tome 1, Paris: PUF, pp.543-584.
- Haute Autorité de Santé (2010). http://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_937156/autisme-et-troubles-envahissants-du-developpement
- Heidegger (1927). *Être et temps.* Paris : Gallimard, 1986.
- Huble, P.; Trevarthen, C. (1979). Sharing a task in infancy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 4, 57-80.
- Jacquet, E. (2010). Imitations, intersubjectivité et symbolisation primaire dans des groupes thérapeutiques de jeunes enfants. *La psychiatrie de l'enfant*, 53(2), 453-508.
- Jarrold, C. (2003). A review of research into pretend play in autism. *Autism*, 7, 379-390.
- Joubert, M. (2009). *L'enfant autiste et le psychanalyste.* Vendôme: PUF.
- Klein, M. (1957). Envie et gratitude. In : *Envie et gratitude et autres essais.* Paris, Gallimard, 1968, pp.9-93
- Kanner, L. (1943). Affective disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kaufman, B. (1993). *Son-Rise : the miracle continues.* Canada: H J Kramer.
- Kugiumutzakis, G. (1999). Genesis and development of early infant mimesis to facial and vocal models. In: Nadel, J.; Butterworth, G. (Ed.). *Imitation in infancy.* Cambridge University press, pp. 36-59

- Lacan, J. (1956). *Le Séminaire de Jacques Lacan, livre IV : la relation d'objet*. Paris : Seuil, 1994.
- Lacan, J. (1958). *Le Séminaire de Jacques Lacan, livre V : les formations de l'inconscient*. Paris : Seuil, 1998.
- Lacan, J. (1963). *Le séminaire de Jacques Lacan, livre X : l'angoisse*. Paris : Seuil, 2004.
- Lacan, J. (1964). *Le séminaire de Jacques Lacan, livre XI : les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil, 1973.
- Lacan, J. (1960). Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien. *Écrits*. Paris : Le Seuil, 1966.
- Laplanche, J. ; Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF, 2003.
- Larousse, Dictionnaire français-allemand, allemand-français*. Paris, 2008.
- Laznik, M.-C. (2000a). La voix comme premier objet de la pulsion orale. *Revue psychanalyse et enfance du centre Alfred Binet*, pp. 101-117.
- Laznik, M. (2000b). La théorie lacanienne de la pulsion permettrait de faire avancer la recherche sur l'autisme. *La célibataire*, pp. 67-78.
- Laznik, M.-C. (2007). La prosodie avec les bébés à risque d'autisme: clinique et recherche. Dans B. Touati, F. Joly, & M.-C. Laznik , *Langage, voix et parole dans l'autisme* (pp. 181-215). Paris: PUF.
- Le Robert, Dictionnaire historique de la langue française*. Alain Key (dir.), 1998.
- Dictionnaire étymologique de la langue française*. Bloch, O. (dir.). Paris : Presses Universitaires de France, 2002.
- Lerner, R. ; Kupfer, M. (org.). *Psicanálise com crianças: clinica e pesquisa*. São Paulo : Escuta, 2008.
- Loveland, K.; Landry, S. (1986). Joint attention and language in autism and developmental language delay, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20 : 335-349
- Mahler, M. (1968). *Psychose Infantile*. Paris, Payot, 1990.
- Mastrangelo, S. (2009). Play and the Child With Autism Spectrum Disorder: From Possibilities to Practice. *International Journal of Play Therapy*, 18(1), 13–30.
- Mazet, P. (1991) Harmonisation affective et transmodalité. *Revue devenir*, vol. 3, no2, pp. 87-95.
- Mehler, J. ; Bertoncini, J. ; Barrière, M. ; Jassik-Gerschenfeld, D. (1978). Infant recognition of mother's voice. *Perception* [serial online], 7(5):491-497.
- Meltzer, D. (1980). *Explorations dans le monde de l'autisme*. Paris: Payot, 2002.

- Meltzoff, A. N.; Borton, R. W. (1979). Intermodal matching by human neonates. *Nature*, 282, 403-404.
- Meltzoff, A. N.; Moore, K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 212, pp.179-192.
- Mijolla, A. (dir.) (2005). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Hachette Littératures.
- Misès R. (1980). *La cure en institution : l'enfant, l'équipe, la famille*. Paris : ESF.
- Mundy, P.; Sigman, M.; Ungerer, J.; Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism : The contribution of non-verbal measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, pp. 657-669.
- Nadel, J. (1986). *Imitation et communication entre jeunes enfants*. Paris : PUF.
- Nadel, J. (1992) Imitation et communication: un abord comparatif de l'enfant prélangagier et de l'enfant autiste. In: Hochmann, J. et Ferrari, P. (dir.). *Imitation, identification chez l'enfant autiste*. Paris: Bayard, pp.79-104.
- Nadel, J (1996a). Imitation et autisme. *Les Cahiers du Cerfee*, 13, 1996. pp. 57-74.
- Nadel, J. ; Carchon, I. ; Kervella, C. ; Marcelli, D. ; Réserbat-Plantey, D. (1999). Expectancies for social contingency in 2-month-olds. *Developmental Science*, 2(2), 164-173
- Nadel, J. ; Guerini, C. ; Rivet, C. (1996b) L'imitation, format évolutif de communication. *Enfance*. Tome 49 n°1. pp. 26-34.
- Nadel, J. ; Potier, C. (2002). Imitez, imitez, il en restera toujours quelque chose : le statut développemental de l'imitation dans le cas d'autisme, *Enfance*, 2002/1, Volume 54, pp. 76-85.
- Nagy E.; Molnár P.; Szent-Györgyi, A. (1994). Homo imitans or Homo provocans? Abstract, *International Journal of Psychophysiology*, 18, pp. 128.
- Nathan, T. (2004). Narcisse : à travers le miroir. In : *Imaginaire et inconscient*, Groupe international du rêve-éveillé en psychanalyse, éditions L'Esprit du temps, 2004/14.
- Ovide. *Les métamorphoses*. Tome 1. Paris : Les belles lettres, 1985.
- Perron, R. (1992). De l'identique au semblable, ou comment Être deux? Quelques réflexions théoriques sur l'imitation et l'identification. In: Hochmann, J. et Ferrari, P. (dir.). *Imitation, identification chez l'enfant autiste*. Paris: Bayard. pp.17 – 35
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1994.
- Pommier, G. (2005). Je joue, donc je suis. In : *Jeu, dette, répétition : les rapports de la cure psychanalytique avec le jeu*. Paris : Editions de l'Association internationale.

- Pry, R. ; Guillain, A. ; Pernon, E. (2000). Régulation posturale et conduites autocentrées chez l'enfant autiste. *Enfance*, 53(2), pp. 149-167.
- Rank, O. (1914). *Don Juan et Le Double*, Payot, 1973.
- Robel, L. ; Golse, B. (2010). Pour une approche intégrative de l'autisme infantile. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 58, pp. 366-370.
- Rolland, J-C. (2005). Le Moi, le tiers de lui-même. *Revue Française de psychanalyse*, 2005/3.
- Roussillon R. (1981). Paradoxe et continuité chez Winnicott - Les défenses paradoxales. *Bulletin de psychologie*, tome XXXIV.
- Roussillon, R (1997). La fonction symbolisante de l'objet. *Revue française de psychanalyse*. Paris, vol. 61, n° 2.
- Roussillon, R. (1999). *Agonie, clivage et symbolisation*. PUF, 2008.
- Roussillon, R. (2004a). La dépendance primitive et l'homosexualité primaire "en double". In : Golse, B. ; Roussillon, R., *La naissance de l'objet* (pp. 31-58). Paris: PUF, 2010.
- Roussillon, R. (2004b). La pulsion et l'intersubjectivité. *Adolescence*, 50(4), pp. 735-753.
- Roussillon, R. (2007). *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale*. Paris : Elsevier Masson.
- Saboia, C. (2011). *Du jeu du bébé au jeu de l'enfant : une approche à la compréhension de la construction de la relation d'objet chez l'enfant autiste*. Thèse : Psychologie : Université Paris 7.
- Schögler, B.; Trevarthen, C. (2007). To Sing and Dance Together. In S. Bråten (Ed.) *On Being Moved: From Mirror Neurons to Empathy*, pp. 281-302. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Snow, C E (1977) Mothers'speech research. From input to interactions In: Snow, C. E.; Ferguson, C. A. (Eds). *Talking to children Language input and acquisition* (pp 31-49) Cambridge University Press.
- Sptiz, R. (1957). *Le non et le oui : la genèse de la communication humaine*. PUF, 2008.
- Stern, D. (1977). *The first relationship: infant and mother*. Havard University Press, 2002.
- Stern, D. (1985). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. PUF, 1997
- Stern D.; Spieker S.; Mackain, K. (1982). Intonation contours as signals in maternal speech to prelinguistic infants. *Developmental Psychology*, 18, pp 727-735.
- Streri, A. (1996). La connaissance du monde physique. In : R. Lécuyer, A. Streri, & M.-G. Pêcheux, *Le développement cognitif du nourrisson* (pp. 8-66). France: Nathan.

- Streri, A. (1997). Les réponses du bébé à molyneux. In : J. Proust, *Perception et intermodalité* (pp. 161-178). Paris: Presses Universitaires de France.
- Streri, A. (2004). Quelques réflexions sur les performances néonatales. In : Lécuyer, R. (dir). *Le développement du nourrisson*. Dunod : Paris.
- Streri, A., Gentaz, E., & Hatwell, Y. (2000). *Toucher pour connaître: psychologie cognitive de la perception tactile manuelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Tiergerman, E.; Primavera, L. (1981). Object manipulation: An interactional strategy with autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 427-438.
- Trevarthen, C. (1974) The psychobiology of speech development. In E.H. Lenneberg (ed), Language and Brain: Developmental Aspects. Neurosciences Research Program Bulletin, 12: 570-585.
- Trevarthen, C. (1979) Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.) Before Speech: The Beginning of Human Communication. London, Cambridge University Press, , 321-347.
- Trevarthen, C. (1997) The nature of motives for human consciousness. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 4(3), 187-221.
- Trevarthen, C. (1998). The Concept And Foundations Of Infant Intersubjectivity. In: Bråten, S. (ed.) *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 15-46.
- Trevarthen, C. (1999). Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication In: *Rhythms, Musical Narrative, and the Origins of Human Communication*. Musicae Scientiae, Special Issue, 1999-2000. European Society for the Cognitive Sciences of Music, Liège, pp. 157-213.
- Trevarthen, C. ; Aitken, K. (1996). La fonction des émotions dans la compréhension des autres. *Cahiers du Cerfee*(13), (U. Montpellier, Éd.), pp. 9-56.
- Trevarthen, C. ; Aitken, K. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory and clinical applications. *Annual Research Review, Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48.
- Trevarthen, A. ; Aitken, D. (2003). Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique. *Devenir*, 34(4), pp. 309-428.
- Trevarthen, C.; Malloch, S. (2002). Musicality and music before three: Human vitality and invention shared with pride. *Zero to Three*, September 2002, Vol. 23, No, 1: 10-18.
- Tronick, E.Z.; ALS, H.; Adamson, L.; Wise, S.; Brazelton, T. B. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 17, 1-13.
- Tustin, F. (1981). *Les états autistiques chez l'enfant*. France: Seuil, 2003

- Tustin; F. (1994). Le stade autistique primaire de l'enfant: une erreur qui a fait long feu. *Journal de la psychiatrie de l'enfant*, n° 38, pp. 115-137, 2006.
- Vygotsky, L.S., (1978). The role of play in development. In: *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge and London, Harvard University Press. pp.92-104.
- Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris.
- Wallon, H. (1982). *La Vie mentale*. Paris: éditions sociales.
- Williams, D. (1992). *Si on me touche je n'existe plus*. Paris, 1994.
- Winnicott, D. (1941). L'observation des jeunes enfants dans une situation établie. In: *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris: Ed. Payot, 1989 pp. 37-56.
- Winnicott, D. (1942) Pourquoi les enfants jouent-ils? In: *L'enfant et le monde extérieur: le développement des relations*. Payot, 1988. p.123-128.
- Winnicott, D. (1951). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. In: *de la pédiatrie à la psychanalyse*. Payot, 1969, 2è édition. pp.169 -186
- Winnicott, D. (1952). Psychose et soins maternels. In : *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1997, pp.187-197.
- Winnicott, D. (1956). La préoccupation maternelle primaire. In: *de la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1997. pp.285 - 281.
- Winnicott, D. (1958). La capacité d'être seul. In: *de la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1997. pp.325-333.
- Winnicott (1971). *Jeu et réalité*. Ed. Gallimard, 1975.
- Winnicott . *Psycho-analytic explorations*. London: Karnac, 1989.
- Winnicott, D. *Les enfants et la guerre*. Petite bibliothèque payot, 2004.
- Zazzo R. (1960). *Les jumeaux le couple et la personne*. Oxford England: Presses Univer. France.