UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITE HENRI POINCARE FACULTE DE MEDECINE

ÉCOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON

# Mise en relief de la singularité du discours d'enfants à traits psychotiques

## Intérêt d'une mise en lien entre approche psychanalytique et pratique orthophonique pour l'élaboration d'épreuves de langage oral

MEMOIRE

Présenté en vue de l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

Virginie Besançon et Anouck Billy-Jacques

JURY

| | |
|---|---|
| Monsieur Sibertin-Blanc, Professeur | Président |
| Madame Sevrain, Orthophoniste | Rapporteur |
| Madame Morel, Orthophoniste | Assesseur |
| Madame Aubert, Psychologue | Assesseur |

Année universitaire 2009/2010

UNIVERSITE HENRI POINCARE FACULTE DE MEDECINE

ÉCOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON

# Mise en relief de la singularité du discours d'enfants à traits psychotiques

## Intérêt d'une mise en lien entre approche psychanalytique et pratique orthophonique pour l'élaboration d'épreuves de langage oral

MEMOIRE

Présenté en vue de l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

Virginie Besançon et Anouck Billy-Jacques

JURY

| | |
|---|---|
| Monsieur Sibertin-Blanc, Professeur | Président |
| Madame Sevrain, Orthophoniste | Rapporteur |
| Madame Morel, Orthophoniste | Assesseur |
| Madame Aubert, Psychologue | Assesseur |

Année universitaire 2009/2010

« Inspecter l’invisible et entendre l’inouï. »

**Arthur Rimbaud**

# Summary

***« Highlighting the singularity of discourse in children with psychotic traits, with an interest to linking a psychoanalytic approach and speech therapy in order to develop oral language tests. »***

This end of course study presents our thoughts regarding the language of children and adolescents who tend towards psychotic self construction. It would appear that specific speech therapy tools for these patients are non existent. And yet, from infantile psychosis come a line of investigation and the need for adaptation which are both necessary and fascinating. Our interest is therefore focused on the singularity of these children's language, and in this perspective, towards a possible link between a psychoanalytic approach and our own practise. Indeed, this approach makes possible an understanding of the psychological processes - pathological or other - that have been put in place in the constitution of the subject and by the language. It therefore also allows a more pertinent highlighting of certain particularities of language in children with a tendency to self construct in a psychotic mode. From this theoretic support which entails certain therapeutic techniques, and our desire to observe and dismantle the very same particularities in order to adapt our treatment, our line of questioning focused on the difficulty to 'precisely' exhibit them. Our work led us to elaborate an adapted tool, consistent with a ten test protocol, which allows us to reveal and highlight the singularity of the relationship between the senses and the language of children showing psychotic traits. Working to make the results standout from children of all backgrounds, other questions arose regarding how the language in the psychotic subject positioned itself differently, and the role of the speech-therapist during the sessions, and therefore how best to develop the subject's psychological structure.

# Remerciements

Nous remercions tout d'abord Monsieur le Professeur Sibertin-Blanc de nous avoir fait l'honneur de présider notre jury.

Nous souhaitons remercier Madame Sevrain pour nous avoir proposé le champ de recherche de notre mémoire, nous avoir permis de rencontrer les enfants de l'I.T.E.P., et de nous avoir soutenues dans ce projet. Merci pour sa bienveillance, et ces discussions intéressantes enrichies de son expérience et de sa pratique.

Nos remerciements s'adressent ensuite à Mesdames Morel et Aubert qui nous ont accompagnées tout au long de ce travail et qui nous ont consacré beaucoup de leur temps. La pertinence de leurs remarques a nourri notre mémoire.

Un grand merci aux enfants. Une pensée pour eux. Merci également à toute l'équipe pour son accueil.

Nous remercions aussi nos familles qui nous ont encouragées durant cette année et les trois précédentes.

Merci à mes parents qui m'ont permis de reprendre ces passionnantes études. Merci à Mathias qui m'a toujours soutenue et encouragée dans ma démarche et merci à Brigitte qui s'est si souvent occupée de Jeanne pendant que je révisais.

Un remerciement particulier à ma petite Jeanne, source de motivation infinie.

Merci à Anouck avec qui il est si simple de travailler dans la bonne humeur et la gentillesse.

Merci à Axel pour tout le reste.

Merci à mes parents pour leur enthousiasme face à cette profession.

Un remerciement pour mes amis, leur bienveillance et leurs encouragements dans cette étape importante.

Vraiment merci à Virginie. Je suis contente d'avoir partagé ces quatre années et ce travail avec elle.

Merci enfin à Tristan, pour sa patience, son soutien et son aide.

# Sommaire

**Introduction ..... 12**

**Fondements théoriques ..... 15**

**I. Quelques repères préalables ..... 15**

1. Historique : Évolution du langage autour du concept de « psychose » ..... 15

2. Classification ..... 16
   2.1. Les Troubles Envahissants du Développement d'après le DSM IV ..... 17
   2.2. Les Troubles Envahissants du Développement non spécifiés y compris autisme atypique d'après le DSM IV ..... 18

**II. L'avènement du sujet dans le langage ..... 19**

1. Éléments de linguistique et formation de l'inconscient ..... 19
   1.1. Le signe linguistique ..... 20
   1.2. La valeur du signe linguistique chez Saussure ..... 21
   1.3. Le point de capiton chez Lacan ..... 22
   1.4. Métaphore et métonymie ..... 24
   1.5. « L'inconscient structuré comme un langage » ..... 29

2. La constitution du sujet par l'accès au Symbolique ..... 30
   2.1. L'Autre ..... 31
   2.2. Les concepts ..... 32
   2.3. L'accès au langage et au Symbolique ..... 35

3. La phase du miroir ..... 37
   3.1.Étapes ..... 37
   3.2. Identifications ..... 39
   3.3. Psychose et stase du miroir ..... 40

4. L'Œdipe ..... 40
   4.1.Étapes ..... 41
   4.2. Métaphore paternelle et accès au symbolique ..... 43

5. L'impossible avènement dans le langage : la structuration psychotique ..... 45
   5.1. La forclusion du Nom-du-Père, une première approche des processus psychotiques ..... 45
   5.2. Seconde approche des processus psychotiques ..... 47

**III. Pensée et langage dans la psychose ..... 54**

1. Particularités de la pensée psychotique ..... 55
   1.1. Le rapport a la temporalité ..... 55
   1.2. L'indifférenciation entre vivant et non-vivant ..... 57
   1.3. Une expérience relative de la réalité ..... 58

2. La question du savoir.....60
2.1.L'organisation du savoir psychotique.....61
2.2.L'errance du sujet psychotique.....63
2.3.Psychose et signification.....64

3. Singularités dans le langage du sujet psychotique .....65
3.1. Une constitution altérée du signe.....65
3.2. La destruction du sens.....68
3.3. Psychose et communication .....71

**Approche expérimentale : ..... 75**

**I. But et démarche de notre travail.....75**

1. Motivation et questionnement de départ.....75

2. Hypothèses de travail.....76

3. Méthodes.....77

**II. Choix de la population .....78**

1. La population .....78
1.1. Les enfants présentant des traits psychotiques .....78
1.2. Les enfants tout-venant .....78

2. Les critères d'inclusion et d'exclusion .....79
2.1. Les critères d'inclusion .....79
2.2. Les critères d'exclusion .....79
2.3. Les éléments que nous avons notés .....79

**III. Le matériel .....80**

1. Le déroulement du protocole .....80
1.1. La passation du protocole avec les enfants de l'I.T.E.P. .....80
1.2. La passation du protocole avec les enfants tout-venant.....81
1.3. Le protocole.....81

2. Le choix et les objectifs des épreuves .....82
2.1. Généalogie : état civil et situation familiale.....82
2.2. Temps.....83
2.3. Histoires en images.....84
2.4. Images absurdes.....86
2.5. Définition de mots .....88
2.6 Intégration morphosyntaxique.....90
2.7. Métaphores .....91
2.8. Publicité.....93
2.9. Intonation .....94
2.10. Expression écrite libre.....95

3. Récapitulatif des épreuves .....96

4. Récapitulatif des objectifs d'observation.....97

**Analyse des résultats..... 99**

**I. L'épreuve « Généalogie : état-civil et situation familiale » .....100**

1. Présentation de la cotation .....100

2. Analyse quantitative .....100

3. Analyse qualitative .....101

**II. L'épreuve « Temps » .....103**

1. Présentation de la cotation .....103

2. Analyse quantitative .....103

3. Analyse qualitative .....104

**III. L'épreuve « Histoires en images » .....105**

1. Présentation de la cotation .....105

2. Analyse quantitative .....106

3. Analyse qualitative .....108

**IV. L'épreuve « Images absurdes » .....112**

1. Présentation de la cotation .....112

2. Analyse quantitative .....112

3. Analyse qualitative .....116

**V. L'épreuve « Définitions de mots » .....120**

1. Présentation de la cotation .....120

2. Analyse quantitative .....122

3. Analyse qualitative .....122

**VI. L'épreuve « Intégration morphosyntaxique » .....125**

1. Présentation de la cotation .....125

2. Analyse quantitative ..... 127

3. Analyse qualitative ..... 127

**VII. L'épreuve « Métaphores » ..... 129**

1. Présentation de la cotation ..... 129

2. Analyse quantitative ..... 129

3. Analyse qualitative ..... 130

**VIII. L'épreuve « Publicité » ..... 133**

1. Présentation de la cotation ..... 133

2. Analyse quantitative ..... 134

3. Analyse qualitative ..... 134

**IX. L'épreuve « Intonation » ..... 135**

1. Présentation de la cotation ..... 135

2. Analyse quantitative ..... 136

3. Analyse qualitative ..... 137

**X. L'épreuve « Expression écrite libre » ..... 138**

**XI. Scores généraux ..... 140**

**XII. Profils ..... 141**

1. Profil de K. ..... 141

2. Profil de Do. ..... 143

3. Profil de Jo. ..... 146

**Discussion ..... 149**

**I. L'épreuve « Généalogie : état-civil et situation familiale » ..... 149**

1. Mise en relief des résultats des deux populations ..... 149

2. Critiques ..... 149

3. Propositions ..... 150

**II. L’épreuve « Temps » ..... 151**

1. Mise en relief des résultats des deux populations ..... 151

2. Critiques ..... 151

3. Propositions ..... 151

**III. L’épreuve « Histoires en images » ..... 152**

1. Mise en relief des résultats des deux populations ..... 152

2. Critiques ..... 152

3. Propositions ..... 152

**IV. L’épreuve « Images absurdes » ..... 153**

1. Mise en relief des résultats des deux populations ..... 153

2. Critiques ..... 153

3. Propositions ..... 153

**V. L’épreuve « Définitions » ..... 154**

1. Mise en relief des résultats des deux populations ..... 154

2. Critiques ..... 154

3. Propositions ..... 154

**VI. L’épreuve « Intégration morphosyntaxique » ..... 155**

1. Mise en relief des résultats des deux populations ..... 155

2. Critiques ..... 155

3. Propositions ..... 156

**VII. L’épreuve « Métaphores » ..... 156**

1. Mise en relief des résultats des deux populations ..... 156

2. Critiques ..... 156

3. Propositions ..... 157

**VIII. L’épreuve « Publicité » ..... 157**

1. Mise en relief des résultats des deux populations ..... 157

2. Critiques.....157

3. Propositions.....158

**IX. L'épreuve « Intonation ».....158**

1. Mise en relief des résultats des deux populations.....158

2. Critiques.....158

3. Propositions.....159

**X. L'épreuve « Expression écrite libre ».....159**

**XI. Scores généraux.....159**

**XII. Ouvertures possibles.....160**

**Conclusion.....161**

**Bibliographie.....162**

**Annexes.....165**

**I. Généalogie : état civil et situation familiale.....165**

1. Les enfants de l'I.T.E.P.....165

2. Les enfants tout-venant.....170

**II. Temps.....173**

1. Les enfants de l'I.T.E.P.....173

2. Les enfants tout-venant.....177

**III. Histoires en images.....179**

1. Les enfants de l'I.T.E.P.....179

2. Les enfants tout-venant.....182

**IV. Images absurdes.....185**

1. Les enfants de l'I.T.E.P.....185

2. Les enfants tout-venant.....191

**V. Définitions de mots ..... 195**

1. Les enfants de l'I.T.E.P. ..... 195

2. Les enfants tout-venant :..... 199

**VI. Intégration Morphosyntaxique..... 201**

1. Les enfants de l'I.T.E.P. ..... 201

2. Les enfants tout-venant..... 204

**VII. Métaphores ..... 206**

1. Les enfants de l'I.T.E.P. ..... 206

2. Les enfants tout-venant..... 211

**VIII. Publicité..... 213**

1. Les enfants de l'I.T.E.P. ..... 213

2. Les enfants tout-venant..... 215

**IX. Intonation ..... 217**

1. Les enfants de l'I.T.E.P. ..... 217

2. Les enfants tout-venant..... 220

**X. Expression écrite libre..... 222**

1. Les enfants de l'I.T.E.P. ..... 222

2. Les enfants tout-venant..... 226

# Introduction

Le langage, manifestation de nos représentations et réflexions, tient un rôle essentiel dans notre développement. Il apparaît comme le médiateur du fonctionnement de la pensée, et celui qui perd le lien qui unit les mots aux choses, perd aussi le lien qui le relie aux autres et à la société. C'est ce qui semble se produire chez l'enfant qui présente des traits psychotiques, et dont le langage se caractérise, entre autres, par une difficulté dans la constitution du signe, c'est-à-dire dans le lien entre signifiant et signifié. La relation à l'autre semble alors perturbée, tant la question du sens fait défaut. Les mots sont désincarnés, ne peuvent être expliqués, socialisés. Le discours des sujets psychotiques peut être le reflet d'un monde centré sur une intuition, une association, une interprétation. La plupart du temps pourtant, ces patients semblent s'adapter au langage normosé, pouvant ainsi nous leurrer. Dans le cadre d'une réflexion sur la clinique orthophonique dans sa rencontre avec la psychose, nous nous sommes ainsi intéressées au profil de l'enfant qui tend à se structurer sur le mode psychotique, ce qui a conduit notre travail et notre interrogation sur la nature de son rapport au langage. Quel est son lien à la langue, mais aussi à la parole, témoin de sa vision subjective ?

Les confusions de signifiants chez les sujets psychotiques ne sont pas anodines : elles sont orientées par leurs préoccupations, mises au service de leurs craintes. Il sera donc intéressant au préalable de prendre en considération la nature de ces préoccupations et angoisses. En effet, pour aborder le rapport de l'enfant à traits psychotiques au langage, au sens qui lui fait défaut, il semble important d'envisager la psychose dans la singularité de son rapport au monde, et non nécessairement en termes de déficits. C'est la théorie psychanalytique, tant elle permet une compréhension de la structuration psychotique - en opposition avec la structure névrotique -, qui a permis ce regard. Car, concevant la construction du sujet comme un avènement dans et par le langage, elle permet d'appréhender de manière très éclairante les particularités du rapport de l'enfant présentant des traits psychotiques à la langue. Une mise en lien entre cette même approche psychanalytique et la pratique orthophonique - centrée, par nature, sur le langage - nous a paru des plus enrichissantes.

La stricte observation paraît alors être un bon outil de travail pour tenter d'aborder et de comprendre l'enfant qui tend à se construire sur le mode psychotique. Les structures

surgissant au détour de phrases non spécialement étudiées, les particularités peuvent être ainsi mises en relief. Cependant, dans l'optique d'un outil clinique, et constatant les lacunes dans ce domaine, il nous a semblé plus nécessaire et intéressant encore de tenter d'élaborer un certain cadre thérapeutique et des épreuves précises permettant de mettre en exergue ces mêmes particularités. Quelles situations vont mettre en évidence le point de rupture de sens ? Quelles expressions vont mettre l'enfant psychotique en porte-à-faux par rapport à la signification ? Comment, peut-être même, fait-il pour nous prouver le contraire ?

Dans son mémoire de fin d'études, Sophie Mahenc propose certains outils révélateurs et éclairants. Voici la liste des thèmes qu'elle a entre autres retenus :

- « situation familiale, état civil, généalogie
- le temps
- histoires en images
- images absurdes
- définitions de mots »

Ces notions et épreuves, au regard de nos fondements théoriques basés sur la psychanalyse, nous ont semblé intéressantes et pertinentes, tant elles révèlent les particularités des enfants à traits psychotiques. Nous avons donc décidé de les développer et y avons ajouté d'autres épreuves encore.

L'intérêt sera donc d'élaborer des instruments qui pourraient permettre de révéler, entre autres, le fonctionnement de la métonymie et de la métaphore chez l'enfant à traits psychotiques, et peut-être ainsi de mieux toucher à la particularité de son langage, ou en tout cas de nous mettre sur la voie pour répondre à ses difficultés. Nous tenterons ainsi de mettre au point un protocole, reflet de ce qui nous a semblé révélateur au regard de la théorie psychanalytique, qui mettra en exergue ses capacités et difficultés, intérêts et tolérances, mais surtout ce qui le singularise dans son rapport au monde et la langue. Ce protocole, en amont d'une prise en charge orthophonique et fonctionnant telle une ‘‘photographie’’ du langage de l'enfant à un moment donné, pourra peut-être alors servir à un meilleur ajustement du cadre thérapeutique, et à l'élaboration d'une possible ligne directrice.

Il s'agira, pour cela, de tenter de décoder ce que l'enfant psychotique a perçu plus que de « vouloir injecter du signifiant », nous faisant ainsi « secrétaire[s] de l'aliéné » comme

l’expliquait Lacan. Il est probable ainsi que nous nous interrogions sur le statut même de la parole, ce dont elle procède, et ce qu’elle dit.

Ainsi, pour conduire cette recherche, nous étudierons les fondements théoriques qui permettront de comprendre notre démarche expérimentale, laquelle sera exposée dans un second temps.

Puis, nous procéderons à l’analyse des résultats, recueillis auprès de notre population d’enfants présentant des traits psychotiques et d’enfants tout-venant, ainsi qu’à une discussion autour du choix de nos épreuves.

Nous nous sommes essentiellement intéressées aux fondements théoriques basés sur la psychanalyse. En effet, l'angle proposé par la psychanalyse sur l'enfant présentant des traits psychotiques nous a paru être le plus éclairant quant au lien avec son langage. La mise en lien de cet angle avec la pratique orthophonique fut source d'une réflexion plus appropriée et plus adaptée à la pratique orthophonique, et c'est de cette mise en lien qu'a pu se faire l'élaboration de notre protocole.

Néanmoins, nous avons tout de même souhaité aborder, succinctement, quelques points sous l'angle psychiatrique, afin de permettre une vision certes non exhaustive, mais tout du moins plus globale de ce qu'est la psychose infantile.

## I. Quelques repères préalables

### 1. Historique : Évolution du langage autour du concept de « psychose »

Au Moyen-Âge, le fou est celui qui est dépourvu d'esprit. Le terme « folie » comporte une forte connotation négative d'un point de vue moral, il signifie la démesure, l'excès, l'absence de raisonnement.

Au début du XIXe siècle, Philipe Pinel (1745-1826), médecin aliéniste, à qui l'on doit la première classification des maladies mentales bouleversera le regard sur les « fous » en affirmant qu'ils peuvent être compris et soignés. Il proposera donc de ne plus parler de « folie » pour éviter le jugement trop négatif qui lui est intrinsèquement attribué, mais remplacera ce terme par « aliénation mentale » - personne étrangère à elle-même. Néanmoins, cela ne suffira pas à bouleverser le regard négatif et hostile qui restera posé sur ce type de pathologie.

Jean-Pierre Falret (1794-1870), médecin psychiatre disciple de Pinel, proposera un autre terme, peut-être moins dramatique, moins fort avec l'appellation « maladie mentale ». En suggérant ce terme, le docteur Falret souhaite introduire le malade mental dans la même catégorie que tous les autres malades. Malgré cette démarche pour une terminologie, et donc une opinion, moins stigmatisante, ce vocable n'aura pas de succès car il est vite considéré comme trop général, trop global et ne distingue pas les différents seuils de gravité.

Le terme « psychose », lui, fut introduit au XXe siècle et employé pour la première fois par un médecin autrichien, le baron Ernst Von Feuchtersleben, en 1845, comme alternative aux termes vus précédemment. Il dérive du grec « psyche », esprit, et « osis » qui signifie condition maladive ou anormale. C'est un terme qui désigne les affections mentales les plus graves, caractérisées par une atteinte globale de la personnalité. Le terme est souvent utilisé avec un adjectif qui indique la nature, l'étiologie ou un caractère dominant de la pathologie. Selon les courants psychiatriques et le système psychopathologique auquel il se réfère le mot peut prendre plusieurs sens : on parlera de structures psychotiques, de pôle d'organisation de la personnalité psychotique, etc.

C'est le psychiatre allemand, Emil Kraeplin qui posera les fondements d'une séparation nette entre troubles psychotiques et troubles névropathiques. Plus tard, Sigmund Freud a repris la séparation entre psychose et névrose dans son système psychopathologique. Par exemple, Eugène Minkovski a abordé les psychoses sous un angle phénoménologique, Henri Ey sous celui de l'organodynamisme, etc.

## 2. Classification

Le diagnostic de psychose est source de nombreux questionnements, voire conflits entre les professionnels de santé, psychiatres. En effet, depuis la publication du DSM-III, en 1981, le terme « psychose » a disparu de  la classification internationale des maladies (CIM version X) et de la classification américaine des troubles mentaux (DSM IV TR) car le terme était devenu très ambigu et très controversé au niveau international. « La psychose désigne, selon les auteurs, soit la gravité d'une pathologie au sens psychiatrique du terme, soit la précocité de l'atteinte du développement psychologique et affectif de l'enfant, soit la structuration psychopathologique du sujet en référence aux approches psychanalytiques (freudienne, kleinienne, lacanienne, …) ».

Dans notre approche théorique, nous avons fait le choix de développer l'angle psychanalytique. Cependant, il nous a paru important de présenter, succinctement, le diagnostic précis qui a été posé par le pédopsychiatre des enfants et adolescents que nous avons rencontrés. Ce diagnostic est le suivant : selon la DSM IV, il s'agit de Troubles Envahissants du Développement (T.E.D.) non spécifié ; la CIM X, elle, parle d'« autisme atypique ».

Nous savons que, selon les pédopsychiatres, le diagnostic de ces enfants peut être source de débat et ne fait pas consensus. Cependant, n'étant pas habilitées à en juger les fondements et ayant découvert au fur et à mesure de notre mémoire ce type de pathologies, nous avons accepté pleinement le diagnostic qui nous a été communiqué et qui a servi de base à notre recherche. En voici la définition donnée par la classification internationale.

### 2.1. Les Troubles Envahissants du Développement d'après le DSM IV

« Les troubles envahissants se caractérisent par des déficits sévères et une altération envahissante de plusieurs secteurs du développement - capacités d'interactions sociales réciproques, capacités de communication - ou par la présence de comportements, d'intérêts et d'activités stéréotypés. Les déficiences qualitatives qui définissent ces affections sont en nette déviation par rapport au stade de développement ou à l'âge mental du sujet. Ce chapitre comprend le Trouble autistique, le Syndrome de Rett, le Trouble désintégratif de l'enfance, le Syndrome d'Asperger et le Trouble Envahissant du Développement non spécifié. Ces troubles apparaissent habituellement au cours des premières années de la vie et sont souvent associés à un certain degré de Retard mental qui, s'il est présent doit être codé […]. Les Troubles envahissants du développement s'observent parfois en association avec un groupe varié d'affections médicales générales (p. ex., anomalies chromosomiques, maladies infectieuses congénitales, lésions structurelles du système nerveux central). Lorsqu'existent de telles affections, il faut les coder […]. Bien que les termes de « Psychose » et de « Schizophrénie infantile » aient été un temps utilisés pour désigner ces affections, on dispose maintenant d'un nombre considérable d'arguments suggérant que les Troubles envahissants du développement sont distincts de la Schizophrénie. [...] »[1]

[1] Guelfi J. D. et al (1996)

2.2. Les Troubles Envahissants du Développement non spécifiés y compris autisme atypique d'après le DSM IV

« On doit se servir de cette catégorie quand existent soit une altération sévère et envahissante du développement de l'interaction sociale réciproque ou des capacités de communication verbale et non verbale, soit des comportements, des intérêts et des activités stéréotypés. Il ne faut pas alors que les critères d'un Trouble envahissant du développement spécifique, d'une Schizophrénie, d'une Personnalité schizoïde ou d'une Personnalité évitante soient remplis. Par exemple, cette catégorie inclut sous le terme d' « autisme atypique » des tableaux cliniques qui diffèrent de celui du Trouble autistique par un âge de début plus tardif, par une symptomatologie atypique ou sous le seuil, ou par l'ensemble de ces caractéristiques. (Dans la CIM-10, l'autisme atypique est codé F84.1) »

Il s'agit de Troubles Envahissants du Développement qui diffèrent de l'autisme infantile par **l'âge de survenue** ou parce qu'il ne répond pas à l'ensemble des trois groupes de critères diagnostiques d'un autisme infantile. Ainsi soit les anomalies ou altérations du développement se manifestent **après l'âge de trois ans**, soit les manifestations pathologiques ne sont pas suffisantes dans un ou deux des trois domaines psychopathologiques nécessaires au diagnostic d'autisme. Pour rappel, ceux-ci relèvent des interactions sociales, de la communication, d'un comportement restreint, stéréotypé et répétitif.

Nous venons de vous exposer les repères issus de la pédopsychiatrie. Cependant, nous avons fait le choix de garder le terme de psychose qui s'inscrit dans l'approche psychanalytique. Il s'agit d'un choix institutionnel, qui nous a semblé plus qu'intéressant. En effet, il permet, d'une part, un regard approfondi quant à la structuration de ces enfants, un regard dans lequel la question du langage, par nature essentielle à notre pratique, y est vive. D'autre part, cette approche psychanalytique, au vu de nos discussions avec l'équipe, et de nos lectures, a d'emblée suscité notre enthousiasme, tant elle permet une réflexion passionnante. Elle correspondait également à nos centres d'intérêt, et répondait à nos attentes quant à ce choix de recherche. Nous y avons donc pleinement adhéré.

## II. L'avènement du sujet dans le langage

Il nous a semblé intéressant, suite à ce premier point sur l'approche psychiatrique de la psychose, d'aborder cette dernière non plus en termes de désordres et de pathologies, mais en termes de structure, afin de mieux comprendre la manière dont elle se noue. La théorie psychanalytique, qui aborde le concept même de psychose, permet cet éclairage et donne, dans une perspective plus clinique, les outils de réflexion nécessaires à l'orthophoniste dans sa rencontre avec la psychose infantile.

Jacques Lacan, dans la perspective d'un retour à Freud et d'un éclairage de la psychanalyse au regard des données de la linguistique et du structuralisme, pose l'idée que la structuration du sujet se fait par l'accès au symbolisme et par là même dans l'avènement du langage. Il définit de plus la psychose comme « un trouble dans l'ordre du langage ». Ce sont les raisons pour lesquelles nous nous sommes orientées principalement vers la théorie lacanienne. Celle-ci a mis en relief la question de la constitution psychique du sujet afin de comprendre ce qui détermine ou entrave l'accès au symbolisme. Aussi nous permet-elle un regard thérapeutique adapté au sujet psychotique et à son rapport à l'ordre des choses, au langage et au sens, posant ainsi certains des fondements de notre réflexion, de notre travail et de nos choix cliniques.

Nous ne prétendons pas ici faire le tour de la question, ni même donner à l'orthophoniste le rôle d'un psychanalyste en herbe. Nous tentons plutôt de poser les bases d'une réflexion que nous avons jugée intéressante et utile pour aborder les enfants psychotiques. Cette mission ne fut pas aisée, en raison de la complexité même des travaux psychanalytiques, ainsi que de leur étendue. Nous avons donc eu à faire certains choix, et avons tenté ici d'étayer notre projet, c'est-à-dire un outil permettant une meilleure appréhension de la manière dont ces enfants se positionnent dans le langage, et ce dans l'optique d'une pratique orthophonique adaptée à la structure psychotique.

### 1. Éléments de linguistique et formation de l'inconscient

Il s'agit d'introduire certaines notions qui permettront d'éclairer les parties à venir, ainsi que d'aborder la formule désormais célèbre de Lacan : « L'inconscient est structuré comme

un langage ». Celle-ci, comme l'explique Bernard Golse[2], exprime le fait qu'inconscient et réalité entretiennent entre eux un même rapport que signifiant et signifié, ou encore que « les fantasmes, le discours et le comportement du sujet sont les signifiés d'un signifiant inconscient ».

Avec F. de Saussure émerge la dimension synchronique dans l'étude de la langue, dimension qui se voit alors être privilégiée aux dépens d'une perspective purement diachronique (qui envisage les phénomènes linguistiques du point de vue de leur évolution historique). Apparaît ainsi l'idée que c'est du *système* de la langue que dépend la signification, système régi par un certain nombre de lois d'équilibre et de propriétés radicalement nouvelles. Ce point de vue, dit ''structuraliste'', va permettre d'apprécier le rapport fondamental qu'il existe entre sens et signe.

Lacan va adopter certaines de ces propriétés de la linguistique structurale et les appliquer sur le terrain de la psychanalyse. A la structure de la langue va alors se voir rapportée la structure de l'inconscient. En effet, « c'est l'acte de langage lui-même qui fait advenir l'inconscient et le lieu où il s'exprime ».[3] Nous nous intéresserons en premier lieu aux principales notions abordées en linguistique structurale. Ensuite, nous verrons en quoi la structuration de l'inconscient peut être rapportée à celle du langage.

### 1.1. Le signe linguistique

F. de Saussure[4] pose au début du siècle le fait que le signe n'unit pas un terme à une chose, mais un concept à une image acoustique. « Cette dernière n'est pas le son matériel, chose purement physique, mais l'empreinte *psychique de ce son, la représentation* que nous en donne le témoignage de nos sens ; elle est sensorielle et s'il nous arrive de l'appeler ''matérielle'', c'est seulement dans ce sens et par opposition à l'autre terme de l'association, le concept, généralement plus abstrait. »[5] Certains termes préfigurent ici la dissociation fondamentale entre langage, langue et parole, et Saussure de préciser que « la langue est pour nous le langage moins la parole »[6].

[2] Golse B. (2008), « Jacques-Marie Lacan, pp. 159-165
[3] Dor J. (2002), p. 34
[4] de Saussure F., *Cours de linguistique générale*, cité dans l'édition critique (1980), Paris : Payot *in* Dor J. (2002)
[5] *Ibid*., première partie : « Principes généraux », chap. I, p. 98. *in* Dor J. (2002), p. 35
[6] *Ibid*, p. 112, *in* Dor J. (2002), p. 35

Le signe linguistique se présente comme une « entité psychique à deux faces », dont les deux éléments que sont le signifié (le concept) et le signifiant (l'image acoustique) s'inscrivent dans un rapport d'association. Ce rapport n'est pas fixe, et le signe, élément fondamental de la langue, présente certaines particularités.

•**Le signe est arbitraire**, c'est-à-dire immotivé. En effet, bien qu'il soit commun à tous les membres d'une communauté linguistique donnée, on ne peut parler de lien de nécessité entre le concept et l'image acoustique qui sert à le représenter.

•**Le signe est immuable**. A partir du moment où il y a consensus sur le signifiant, ce dernier s'impose à la communauté linguistique, qui s'y voit liée en raison des conventions. Mais ces conventions installent également le signe dans un certain temps, ce qui nous amène à la propriété suivante.

•**Le signe est altérable**, du fait notamment de la pratique sociale. « Si c'est parce que le signe linguistique est immuable qu'il peut perdurer, c'est tout aussi bien parce qu'il perdure dans le temps qu'il peut s'altérer. »[7]

•**Le signifiant a un caractère linéaire**. Il correspond a une suite phonémique qui se déploie dans le temps, et la langue se déploie dans une direction orientée que l'on appelle ''axe syntagmatique''. Lacan désigne cette suite orientée dans l'organisation signifiante par le terme de chaîne signifiante. Cette dimension temporelle, car nécessaire au déroulement de la parole, est essentielle en psychanalyse pour nourrir la notion de structure.

La langue est par conséquent dite structurée, d'une part en raison des signes qui la composent, d'autre part en raison des lois qui gouvernent ces signes entre eux.

### 1.2. La valeur du signe linguistique chez Saussure

F. de Saussure présente la chaîne parlée comme une double chaîne, celle des concepts et celle des images acoustiques. Il existerait alors une correspondance simultanée entre des délimitations introduites dans la première chaîne et des délimitations subséquentes dans la seconde. Nous pourrions alors penser que la signification resterait entièrement présente et garantie lorsque le signe est isolé dans la chaîne. Or, il s'avère qu'une image acoustique ne permet d'avoir une signification que lorsqu'elle est en contexte, et donc en présence d'autres signes. « La délimitation du signe est donc coextensive à la délimitation de la signification »

[7] Dor J. (2002), pp. 40-41

et « le signe n'est signe qu'en fonction du contexte »[8] : c'est ce que F. de Saussure appelle la valeur du signe. « La ''valeur'' c'est ce qui fait qu'un fragment acoustique devient réel et concret, qu'il est délimité en faisant sens, donc qu'il devient signe linguistique »[9], notion qui justifie une fois encore l'idée d'un système structural. Comme l'explique F. de Saussure[10], les signes sont significatifs au-delà de leur contenu par les rapports d'opposition qu'ils entretiennent alors entre eux au sein de la chaîne parlée.

Son et pensée ne peuvent être isolés, « une idée se fixe dans un son en même temps qu'une suite phonique se constitue comme le signifiant d'une idée »[11]. Ainsi, de la série de divisions introduites simultanément dans le flux phonique et dans le flux des pensées naît le langage. Ces divisions apparaissent comme des « coupures » (terme employé par F. de Saussure lui-même) qui interviendraient dans les deux flux, définissant ainsi la structure du signe linguistique.

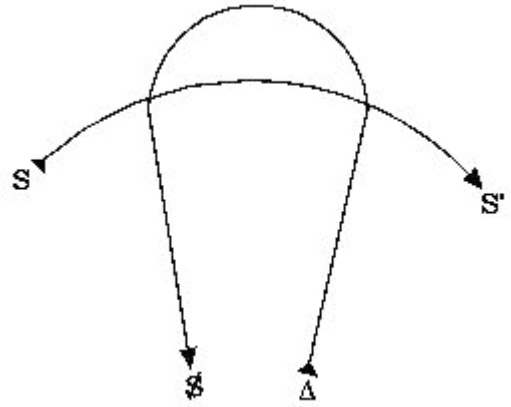
### 1.3. Le point de capiton chez Lacan

Lacan apporte trois modifications principales à la théorie saussurienne précédemment évoquée sur la valeur du signe. Tout d'abord, le signifiant est, pour lui, différent : il n'est pas qu'une image acoustique, il est aussi une image olfactive, tactile, cénesthésique et acoustique. Cette représentation acoustique intègre toutes les sensations perceptives d'un corps et leur donne un symbole, un imaginaire qui peut circuler dans la chaîne signifiante. Ensuite, Lacan rapporte le flux des pensées au flux des signifiés, et de la même manière le flux des sons au flux des signifiants. Enfin, le schéma saussurien qui mettait les concepts « s » au dessus des images acoustiques « S » se voit être inversé. Désormais, dans l'écriture lacanienne, le signifiant « S » et placé au-dessus du signifié « s » : S/s. Quelle est alors la mise en rapport entre flux de signifiants et flux de signifiés ?

Lacan introduit un nouveau concept, celui du point de capiton, et en découd avec l'idée d'une « coupure » qui unirait le signifiant au signifié tout en déterminant chacun des deux. C'est alors le point de capiton, « opération par laquelle le signifiant arrête le glissement

[8] Dor J. (2002), p. 46
[9] Dor J. (2002), p. 47
[10] de Saussure F., *op.cit.*
[11] Dor J. (2002), p.47

autrement indéfini de la signification »[12], qui prend la valeur de « délimitation » exprimée par F. de Saussure. C'est la raison pour laquelle le signifiant s'associe au signifié dans la chaîne du discours.



[13]

Il est à noter que l'« expérience psychotique » appuie la notion de délimitation par le point de capiton car elle capitalise l'idée que c'est précisément ce type de nouage qui fait défaut dans la psychose.

La chaîne signifiante SS' est « crochetée » en deux points par le vecteur Δ$. C'est ce dernier qui matérialise le point de capiton.

Avec le point de capiton s'instaure un rapport à la séquence parlée en général et non plus seulement entre les unités élémentaires successives comme c'est le cas chez Saussure. En outre, il apparaît que c'est rétroactivement, c'est-à-dire dans l'après-coup, que le point de capiton arrête le glissement de la signification et par conséquent que le signe fait sens (cf le sens rétrograde de Δ$). En effet, « la signification d'un message n'advient qu'au terme de l'articulation signifiante elle-même ».[14] Ce n'est donc qu'avec le dernier terme que la phrase boucle sa signification, « chaque terme étant à la fois anticipé et scellant le sens des autres par son effet rétroactif ».[15]

[12] Lacan J. (1966), « Subversion du sujet et dialectique du désir », *Ecrits*, Paris : Seuil, *in* Dor J. (2002), p. 49
[13] Schématisation du point de capiton proposée *in* Dor J. (2002), p. 50
[14] Dor J. (2002), p. 50
[15] Chemama R., Vandetmersch B. (2009), p. 544

Revenons sur l'écriture lacanienne du signe linguistique dans laquelle le signifiant est noté en majuscule et placé au-dessus du signifié. Cette notation atteste du caractère primordial du signifiant. Il est à noter que sur le plan psychanalytique, le signifiant est en quelque sorte une trace dans l'inconscient. Cela peut être par exemple une odeur ou une image, qui renvoie à un signifié (fait décrit dans le souvenir). Lacan explique que c'est le signifiant qui gouverne dans le discours du sujet, revenant ainsi sur l'idée commune selon laquelle c'est le signifié qui doit être mis au premier plan de l'analyse. La définition du signifiant que donne le « Dictionnaire de la Psychanalyse »[16] est d'ailleurs la suivante : « élément du discours, repérable au niveau conscient et inconscient, qui représente le sujet et le détermine ». Lacan accentue alors l'idée d'autonomie et de suprématie du signifiant, portant ainsi une attention particulière au rôle de la parole et au langage. Le signifiant prend une valeur qui va au-delà même de sa commune identification à une séquence phonématique : « c'est à partir de leur effet de sens, et surtout du rôle qu'ils jouent dans une économie subjective, que des éléments du discours peuvent avoir [eux-mêmes] valeur de signifiants».[17] Deux principaux procédés attestent alors de la suprématie du signifiant, il s'agit de la métaphore et de la métonymie.

### 1.4. Métaphore et métonymie

#### • Les deux axes du langage

Le double découpage du système du langage est une innovation saussurienne, mais étant donnée la reprise qu'en fait Lacan, il semble plus approprié d'en suivre les notions à partir des travaux de Jakobson.[18] Pour ce dernier, le langage peut se découper selon deux directions, celle des sélections et celle des combinaisons, deux événements qui s'opèrent simultanément lorsque l'on parle.

L'axe des combinaisons, tout d'abord, correspond à l'axe syntagmatique que nous avons évoqué lors de l'explication du caractère linéaire du signifiant. Il relève de l'ordre dans les unités de signification (phonème, monème, mot, phrase), et représente l'articulation au sein même des unités linguistiques. Cet axe, horizontal, intéresse donc la parole : c'est en ce lieu qu'interviennent une utilisation et un agencement particuliers des termes lexicaux

[16] *Ibid*., p. 530
[17] *Ibid*., p. 534
[18] Jakobson R. (1963), *Essai de linguistique générale*, Paris : Minuit, *in* Dor J. (2002), pp. 42-44

préalablement choisis. C'est en ce lieu également que les éléments significatifs s'installent dans un rapport de contiguïté entre eux. Un terme peut en amener un autre par contiguïté, c'est ce que nous appelons le processus métonymique.

A cet axe des combinaisons se trouve associé l'axe des sélections, dit ''paradigmatique'', qui est lui vertical. C'est sur cet axe que s'opèrent les différents choix lexicaux que nous faisons, et que nous avons la possibilité de substituer certains termes à d'autres. Nous nous situons alors au niveau du système de la langue et non plus de la parole comme précédemment, et les choix lexicaux se font dans des rapports associatifs, de similitude. C'est là qu'intervient le processus métaphorique : un terme en amène un autre par rapport de similarité.

• **La métaphore**

*(…)*
*Quand la pluie étalant ses immenses traînées*
*D'une vaste prison imite les barreaux*
*Et qu'un peuple muet d'infâmes araignées*
*Vient tendre ses filets au fond de nos cerveaux*
*(…)*

*Spleen, C. Baudelaire, 1856*
*Les Fleurs du Mal*

Par la métaphore, qui joue sur les rapports de similarité donc, un mot va prendre une signification qui n'est pas la signification propre, originaire de ce mot. Ce procédé ne fonctionne alors que si cet autre sens donné au mot relève d'une comparaison implicite. M. le Guern[19] explique qu'il est possible d'identifier le mécanisme métaphorique à « la suppression, ou plus exactement à la mise entre parenthèses d'une partie des sèmes constitutifs du lexème employé ». Mais la dérivation métaphorique permet également une mise en relief d'éléments connotatifs : parfois, « le sens primitif du mot se maintient sous forme de trace connotative ».[20] Loin d'un vocabulaire concret et purement descriptif, la

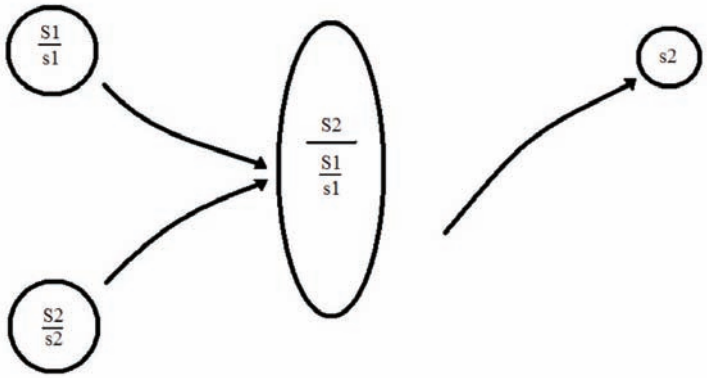
[19] Le Guern M., *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*, p. 15, *in* Lehmann A., Martin-Berthet F. (2005), p. 89
[20] Kebrat-Orecchioni C. (1986), *L'implicite* : Armand Collin, p. 109, *in* Lehmann A., Martin-Berthet F. (2005), p. 89

métaphore permet la traduction d'une pensée riche ; elle est ainsi utilisée dans la littérature, et plus particulièrement dans le langage poétique. On songera par exemple à Baudelaire qui, à travers l'image de « L'Albatros », révèle sa vision du poète, si différent et inadapté à la vie en société…

Nous allons cependant en donner des exemples simples mais éclairants de la manière dont cette figure procède. Une relation métaphorique peut, ainsi, unir « l'acception A de *perle* à l'acception dérivée B en vertu d'une ressemblance (/rareté/ et /excellence/) entre les deux acceptions :

*Perle* A : « petite bille de nacre », B : « personne remarquable dans un domaine ». »[21] Certaines métaphores vont devenir des expressions d'usage commun, des formes lexicalisées (« les bras d'un fauteuil »), ou encore vont naître d'inventions verbales.

Lacan explique que la métaphore n'est pas une simple permutation de signifiant, opération qui donnerait un nouveau signe. En réalité, un signifiant vient à la place d'un autre (quelque chose est ainsi désigné au moyen d'une autre chose), et S1/s1 - ainsi que son association originaire - devient le nouveau signifié de S2. S1/s1 est donc maintenu en tant que signifié (c'est là l'essence même de la métaphore selon Lacan), et s2, lui, se voit être expulsé.




22

L'auteur écrit d'autre part que « la métaphore se place au point précis où le sens se produit dans le non-sens ».[23] L'interprétation métaphorique d'un terme ne peut alors se faire de la même manière que ses interprétations ordinaires. Elle naît donc « de la reconnaissance

[21] Lehmann A., Martin-Berthet F. (2005), p. 87

[22] Schématisation du processus métaphorique proposée *in* Dor J. (2002), p. 55

[23] Lacan J. (1966), « L'Instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud », *in Ecrits*, Paris : Seuil, p. 508, *in* Dor J. (2002), p. 58

et du traitement interprétatif des certaines incompatibilités sémantiques ».[24] Les métaphores opèrent en effet par des transgressions de l'usage ordinaire, allant ainsi à l'encontre des frontières logiques et préétablies.

**• La métonymie**

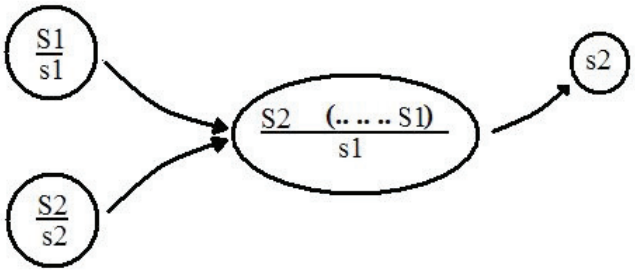
La métonymie désigne le phénomène par lequel un terme est mis à la place d'un autre terme auquel il est lié par une relation nécessaire. De manière générale et schématique, le tout est désigné par la partie. Les deux signifiants sont alors dans une relation de contiguïté, et peuvent être placés sur le même axe syntagmatique.

Pour Lacan, cette opération consiste en un *transfert de dénomination.* Un objet est alors désigné au moyen d'un autre terme que celui qui lui est habituellement attribué. Cependant, certaines conditions de liaison doivent être respectées. A ce propos, l'ouvrage « *Introduction à la lexicologie* »[25] propose, en s'inspirant de la classification de Fontanier (*Les figures du discours*), de distinguer les métonymies suivantes, ainsi que d'en donner des exemples :

- de la cause pour l'effet (*un Picasso*, pour *un tableau de Picasso*)
- de l'instrument pour l'utilisateur de l'instrument (*une fine lame*, pour *celui qui manie finement une lame*)
- de la matière pour l'objet (*les cuivres*, pour *les instruments de cuisine en cuivre* ou pour *les instruments de musique en cuivre*)
- du contenant pour le contenu (*il a mangé toute la boîte*, pour *il a mangé tous les bonbons contenus dans la boîte*)
- du lieu pour la chose - produit ou institution - (*Wall Street*, pour *la Bourse de New York*)
- du signe pour la chose signifiée (*la couronne*, pour *la réalité symbolisée par la royauté*)
- du physique pour le moral ou pour la personne (*faire le joli cœur*, pour *faire le galant*)
- de l'attribut vestimentaire pour la désignation de la personne à laquelle cette chose est liée (*les casques bleus*, pour *les soldats de l'ONU*)

[24] Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. (2005), p. 123
[25] Lehmann A., Martin-Berthet F. (2005), pp. 90-91

Lacan schématise l'opération métonymique de la manière suivante :




[26]

S2 vient se substituer à S1 et, « dans la métonymie, le sens est assujetti au maintien de S1 en contiguïté immédiate avec S2 et en association avec S1 ».[27] s2, lui, est temporairement expulsé. Le signifiant « évincé » ne passe donc pas sous la barre de signification (comme c'est le cas dans la métaphore), mais reste au-dessus.

La métonymie, dans laquelle on réduit l'ensemble à un détail, le primordial à l'anodin, est complexe et difficile à repérer. Elle est à la fois peu familière et commune, florissante. Aussi, lorsqu'elle est lexicalisée, elle échappe à notre conscience.

Alors que chez Saussure il était question d'un rapport de liaison entre signifiant et signifié, chez Lacan c'est l'idée d'un rapport barré, de résistance, qui prime. Le signifiant est autonome, sa raison d'être n'est pas le signifié. « A méconnaître le rôle médiateur primordial du signifiant, à méconnaître que c'est le signifiant qui est en réalité l'élément-guide, non seulement nous déséquilibrons la compréhension originelle des phénomènes névrotiques, l'interprétation des rêves elle-même[28], mais nous nous rendons absolument incapables de comprendre ce qui se passe dans les psychoses ».[29] Or, métaphore et métonymie attestent de cette même suprématie du signifiant, et l'observation du maniement de ces deux figures par le sujet psychotique conduira à s'interroger sur le rapport de ce dernier à la parole. Toute cette approche lacanienne autour du signifiant et du signifié, de la métaphore et de la métonymie, semble donc très intéressante pour l'orthophoniste qui, dans sa rencontre avec le sujet

[26] Schématisation du processus métonymique proposée *in* Dor J. (2002), p. 60
[27] Dor J. (2002), p. 60
[28] A ce propos, les mécanismes linguistiques que sont la métaphore et la métonymie sont à rapprocher respectivement des notions de « condensation » du rêve et de « déplacement » dans le rêve dans la théorie freudienne, notions qui sous-tendent le fonctionnement psychique selon le processus primaire, de l'ordre de l'inconscient et déterminé par le *principe de plaisir*.
[29] Lacan J. (séminaire du 2 mai 1956), *Les Psychoses*, séminaire, livre III (1955-1956), Paris : Seuil, p. 247, *in* Dor J. (2002), p. 53

psychotique, s'interroge sur le langage de celui-ci. Aussi, le choix de nos épreuves et l'analyse des résultats des enfants s'appuieront, entre autres, sur ces différentes notions.

En outre, dans la perspective lacanienne, les notions de métaphore et de métonymie constituent les deux points primordiaux appuyant la conception structurale du processus inconscient. Elles mettent en évidence l'aptitude particulière du langage à dire autre chose que ce qu'il dit à la lettre. Elles sont donc essentielles si l'on considère, comme Lacan, que « l'inconscient est structuré comme un langage ».

### 1.5. « L'inconscient structuré comme un langage »

L'inconscient est la structure psychique découverte par Freud. Celui-ci le décrit comme le lieu des représentations refoulées qui se sont vu refuser l'accès à la conscience. Seules les *formations de l'inconscient* que sont, entre autres, l'oubli, le mot d'esprit, le rêve, le lapsus, ou encore le symptôme, peuvent permettre un certain accès au savoir inconscient. Ce sont des manifestations involontaires et énigmatiques qui font effraction dans la parole ou les comportements. Ces *formations de l'inconscient* sont toutes des formations langagières qui relèvent du signifiant, et sont « structurées comme un langage » car soumises à des lois.

En effet, l'*inconscient* est fait d'éléments signifiants élémentaires, ce qui place le signifiant au niveau de l'Inconscient, et le signifié au niveau de l'exprimé. « C'est dire que notre discours (verbal ou non) n'exprime pas un sens caché dans notre inconscient mais plutôt qu'il est en lui-même le sens d'un signifiant profond ».[30] Le signifiant peut être considéré comme la trace porteuse de sens, et le signifié comme ce à quoi la trace renvoie. D'ordre mnésique, il est donc également, au-delà d'être langagier et comme nous l'avons évoqué précédemment, sensoriel (visuel, auditif ou encore olfactif) ou cénesthésiques. Les signifiants sont alors organisés en un réseau placé sous le signe du processus primaire et dont les combinaisons échappent à toute logique.

Comme le langage inconscient est précisément régi par le processus primaire, il ne peut être assimilé au langage conscient sur le plan de son fonctionnement. En effet, comme il est expliqué dans l'ouvrage de Bernard Golse, « les termes qui le composent (signifiants) peuvent reporter leur énergie sur d'autres par déplacement ou condensation et c'est d'ailleurs

[30] Golse B. (2008), p. 160

par ce moyen que - de manière plus ou moins sinueuse - le discours et le désir inconscients se fraient un passage jusqu'à la conscience en se véhiculant d'un signifiant à l'autre, tout au long de cette trame de signifiants élémentaires ».[31]

L'Inconscient est soumis à des lois, et selon Lacan, il est possible d'établir des règles pour l'Inconscient, tout comme la linguistique l'a fait pour la langue. Il est, ou plutôt ses formations, ce qui s'écrit dans la parole, mais sous la forme d'une écriture que l'on pourrait qualifier de chiffrée, et à déchiffrer. C'est ce qu'explique Marie-Josée Lapeyrère dans son article.[32] Cette écriture est de l'ordre du jeu de « lettres », les mots sont alors à traiter « comme des choses et valent par leur tissage et leurs connexions littérales comme dans la poésie ».

## 2. La constitution du sujet par l'accès au Symbolique

Selon Lacan, l'ordre symbolique est constitutif de la réalité humaine et donc du sujet. Il « fait de l'homme un animal […] fondamentalement régi, subverti par le langage, lequel détermine les formes de son lien social et plus essentiellement de ses choix sexués ».[33] Il est donc attaché à la fonction du langage, et plus précisément à celle du signifiant. Cette structure - qui comporte une part consciente et une part inconsciente - témoigne de la relation première de l'homme au signifiant, et de sa reconnaissance comme être de langage.

Dès sa venue au monde, l'*infans* (c'est-à-dire sans parole, terme désignant donc l'enfant qui n'a pas encore acquis le langage) est immergé dans un bain de langage qui lui préexiste. Il s'y trouve imprégné par le discours de l'Autre, par la demande et le désir de ce dernier pour lequel il fait en quelque sorte figue d' ''objet''. Cette entrée du jeune enfant dans l'ordre symbolique va le façonner et le faire accéder au statut de sujet. « L'individu est ainsi en quelque sorte constitué en tant que sujet par l'ordre symbolique dans lequel il s'insère. Autrement dit encore, la spécificité du sujet humain serait plus son aptitude à s'inscrire dans le registre symbolique pour y fonder sa subjectivité qu'une capacité de symbolisation au sens strict (création de symboles) ».[34]

[31] *Ibid.*
[32] Lapeyrère M.-J. (2002)
[33] Chemama R., Vandermersch B. (2009), p. 559
[34] Golse B. (2008), p.148

## 2.1. L'Autre

L'enfant est d'emblée inscrit dans un système signifiant : on parle de lui bien avant qu'il naisse. Il est pris dans l'Autre, ordre radicalement antérieur et extérieur dont il dépend et qui le détermine.

L'Autre est une entité empreinte de richesses signifiantes et déterminantes de la vie psychique du nouveau-né. De l'ordre, entre autres, des inconscients paternel et maternel, il est en lien avec un certain héritage transgénérationnel : l'infans s'inscrit dans une histoire, celle de ses parents, qui en ont eux-mêmes une avec les leurs. Lorsque nous évoquons la notion d' « Autre » (à distinguer du petit « autre », partenaire imaginaire, semblable, altérité qui, d'une certaine manière se résorbe), nous posons d'emblée l'accent sur la place et la fonction de ceux par rapport auxquels se forme le désir de l'enfant, c'est-à-dire le père et la mère. Sophie de Mijolla-Mellor, dans sa lecture de l'œuvre de Piera Aulagnier[35], explique que la relation du Je à lui-même passe nécessairement à un moment par l'image, l' « ombre parlée » (terme employé par Piera Aulagnier elle-même) que la mère projette sur l'infans qui pourra ainsi « Advenir »[36] et se constituer comme sujet. La mère va s'ériger en « porte-parole » - notion tributaire de l'accent mis par Lacan sur le langage dans l'inconscient -, et se place entre le monde et l'infans. Pour Piera Aulagnier toujours, les objets alors présentés à la psyché de l'enfant sont, consciemment ou non, modelés par les désirs, les attentes, voire les craintes de la mère. La relation au monde est donc tributaire de la relation à l'autre, la mère en l'occurrence. La psychanalyste reconnaît par là « l'apport dû à la théorie de Lacan : on pourrait en effet dire que l'objet n'est métabolisable par l'activité psychique de l'infans que si, et tant que, le discours de la mère l'a doté d'un sens dont sa nomination témoigne. Dans ce sens ''avalé'' avec l'objet Lacan verra l'introjection originaire d'un signifiant, l'inscription d'un trait unaire[37] ».[38] Par conséquent, l'Autre est constitué de ce qui fait sens au niveau inconscient des parents. Il renferme le sens donné à l'enfant (à sa conception, à sa naissance) et le détermine en tant que sujet.

[35] de Mijolla-Mellor (2006)
[36] Terme de Piera Aulagnier repris par Jacques Lacan
[37] « Concept introduit par J. Lacan, à partir de S. Freud, pour désigner le signifiant sous sa forme élémentaire et pour rendre compte de l'identification symbolique du sujet. », définition donnée par Chemama R. et Vandermersch B. (2009), p. 583
[38] Aulagnier P. *La Violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*, Paris : PUF, coll. « Le fil rouge », p. 132, *in* De Mijolla-Mellor S. (2006), p. 12

Lorsque le nourrisson a faim, il crie, ce qui fait advenir la mère et la nourriture. Comme l'explique Anny Cordié[39], ce cri prend valeur d'appel pour l'enfant, et devient signifiant. Cependant, ce signifiant est aux mains de l'Autre, qui lui donne du sens. « Le sujet, *in initio*, commence au lieu de l'Autre, en tant que là surgit le premier signifiant ».[40] Cette idée signe l'impuissance et l'indépendance absolue de l'infans à la volonté de l'Autre. A cette dernière, l'enfant est capable d'une grande adaptation, mais si d'une part ses besoins trouvent une mauvaise interprétation, ou si d'autre part leur satisfaction n'est pas suffisamment relayée par la fonction symbolique, son corps manifestera son intolérance. « S'il est débordé par l'incohérence, la perversion de l'Autre ou victime de son indifférence, sa réponse pourra être l'autisme ou la psychose ».[41] Les besoins du corps et les activités physiologiques sont donc d'emblée pris dans les signifiants de l'Autre, Autre qui inscrit l'enfant dans le référent symbolique.

C'est ainsi que s'élabore la langue maternelle, s'imprégnant des affects qui soulignent le message du grand Autre, lieu du signifiant. « Ce qui constitue pour le sujet l'ordre autre auquel il se réfère, […] c'est le langage lui-même. Ainsi l'Autre, à la limite se confond avec l'ordre du langage ».[42] Le sujet va alors chercher à se situer dans l'Autre du langage, car c'est de ce lieu, parental ou social, que vient pour le sujet son message langagier.

### 2.2. Les concepts

Dans cette perspective lacanienne et fondatrice de l'accès de l'enfant à l'ordre symbolique, il semble intéressant de distinguer les trois concepts que sont le *besoin*, le *désir* et la *demande*.

#### • Le *besoin*

Le *besoin*, élément organique et somatique, est ressenti par le sujet comme manque vécu. Nous considérons par le terme de ''manque'' ce qui fait défaut, ce qui a été perdu. Il existe une interdépendance entre le manque et le signifiant qui le symbolise, laissant ainsi la

[39] Cordié A. (2007)
[40] Lacan, *Le séminaire, Livre XI*, p. 180, *in* Cordié A. (2007), p. 64
[41] Cordié A. (2007), p. 64
[42] Chemama R., Vandermersch B. (2009), p. 80

marque indélébile du manque dans la parole. En effet, le nom qui nomme l'objet manquant laisse apparaître ce manque, et en nommant cet objet, le sujet le rate nécessairement. Malgré tout, c'est par le langage que la chose manquante accède au rang de concept.

Le symbolique dans la fonction signifiante telle qu'elle désigne la perte en général s'élabore donc sur fond d'absence, de manque. Ce manque va induire le besoin organique. Le besoin est une fonction biologique rythmée, à distinguer de la notion de pulsion avancée par Freud, qui prend une dimension libidinale ou agressive. L'enfant, assujetti à l'ordre d'exigences du *besoin*, passera à la *demande*.

• **Le *désir***

Le désir est une dimension liée à un manque qui ne peut être comblé par un objet du monde. Il est plus précisément défini comme « Manque inscrit dans la parole et effet de la marque du signifiant sur l'être parlant ».[43] Il est donc ce que devient la pulsion une fois aliénée dans un signifiant.

Selon Lacan, la mise en mots, l'impression d'une marque symbolique signifiante, s'accompagne nécessairement d'une certaine mise à mort de la chose (mise à mort par ailleurs capable d'élever la chose manquante au rang de concept). En effet, il existe un écart infranchissable entre ce qui est ressenti et ce qui est dit, et la verbalisation du manque et du besoin n'en est qu'insatisfaisante. Cela est contrariant, mais définit malgré tout le langage : à nommer l'objet, on le perd nécessairement. Aussi, l'objet pulsionnel ne peut être qu'un *objet métonymique* de l'objet du désir lui-même. Notre *manque à être* fondamental ne peut alors se traduire qu'au travers du *défilé des signifiants* : le déplacement d'un signifiant à un autre se fixe momentanément sur un mot censé représenter l'objet désirable, ce qui est de l'ordre de la métonymie.

Lacan nomme de manière générale l'objet cause du désir l'objet $a$, objet non réel, perdu et éternellement manquant. Ce dernier naît de l'espace ouvert par la demande - et donc le langage - au-delà du besoin initial. Il deviendrait, comme il est expliqué dans le *Dictionnaire de la Psychanalyse*[44], plus précieux que la satisfaction même du besoin. En revanche, le sujet

[43] *Ibid*., p. 148
[44] *Ibid*., p. 402

psychotique, lui, n'aurait pas perdu cet objet cause du désir (Lacan dit même du psychotique qu'il a l'objet $a$ « dans sa poche »). Il ne subirait donc pas de manque, et par là même n'aurait pas de désir ; cela va fortement entraver son accession au statut de sujet.

En effet, c'est « la dimension du désir [qui] va contribuer à assurer, pour l'enfant, captif d'un organisme inféodé à l'ordre du besoin, la promotion du stade d'objet à celui de sujet dans la mesure même où le désir ne semble devoir s'inscrire que dans le registre d'une relation symbolique à l'Autre et à travers le désir de l'Autre ».[45] Le désir ne peut donc naître que dans une relation à l'Autre. Aussi l'enfant, captif des signifiants de l'Autre, se trouve irrémédiablement inscrit dans l'univers du désir de ce dernier, d'où la formule suivante : le désir du sujet parlant, c'est le désir de l'Autre. Enfin, c'est au « terme de l'expérience de satisfaction [permise par la mère] que l'enfant est mis en situation de pouvoir *désirer par la médiation d'une demande à l'Autre*».[46]

• **La *demande***

La demande est l'expression d'un souhait qui témoigne de l'entrée de l'enfant dans l'univers du *désir*, et à partir de laquelle ce dernier se distingue du *besoin*. A la différence de l'animal, l'être humain doit trouver les mots audibles par l'autre pour faire entendre sa demande ; c'est dans cette adresse que se constitue l'Autre.

La *réponse* de l'autre à quelque chose qui a été supposé *demande* est possible grâce à l'intervention de l'autre, ce qui inscrit ainsi l'enfant dans un univers sémantique, de communication, et donc dans un référent symbolique. Mais cela inscrit également l'enfant dans une certaine dépendance à l'autre. En effet, le cri qui devient appel puis demande dépend de l'interprétation de la mère. La réponse à cette demande compte alors plus que la satisfaction du besoin car il s'agit avant tout d'une demande d'amour et de reconnaissance. En outre, la *demande* désigne pour Lacan « sous un terme générique le lieu symbolique signifiant où s'aliène progressivement le désir primordial ».[47]

[45] Dor J. (2002), p. 185
[46] *Ibid.*, p. 187
[47] Golse B. (2008), p. 149

2.3. L'accès au langage et au Symbolique

**•La *Spaltung*, ou division originaire du sujet par l'ordre signifiant**

La *Spaltung*, terme qui provient de *Spalt* qui signifie ''fente'' en allemand, se définit comme la division originaire de l'être entre le Soi intime et le sujet du discours conscient. Autrement dit, elle correspond à la disjonction qui s'établit entre le « je », sujet de l'énoncé, et le (Je), sujet de l'énonciation.[48]

Pour Lacan, elle est ce par quoi le sujet advient. En effet, elle est ce qui définit la subjectivité, et la raison par laquelle le sujet accède au langage à partir, en quelque sorte, du passage du manque au désir. La *Spaltung* introduit le sujet au symbolique par la formulation du désir. Or celle-ci ne peut que marquer la transcription du besoin.[49] La division du sujet mène donc au langage et au symbolique, mais ce « au prix d'une perte irréparable puisque dans le symbole le besoin du sujet ne peut être que représenté et donc réduit, parcellisé, déformé ou falsifié ».[50]

C'est au moyen d'un substitut symbolique que nous signifions le réel : c'est le propre du langage. Comme nous l'avons déjà évoqué, il s'accomplit alors une scission entre le réel vécu et ce qui va venir le signifier, d'où l'idée d'une perte par division du discours. C'est en ce sens que Lacan a écrit qu'il fallait « que la chose se perde pour être représentée ». « Dans de telles conditions, le rapport du sujet à son propre discours se soutiendra du même effet de scission. Ce qui veut dire que le sujet ne figure dans son propre discours qu'au prix de cette même scission : il disparaît comme sujet pour s'y trouver seulement représenté en l'espèce d'un symbole ».[51] La notion de *Spaltung*, ou division par l'ordre signifiant donc, trouve ainsi se raison d'être dans le fait que le sujet, dans le discours conscient qu'il tient sur lui-même, s'éloigne progressivement de la vérité de son essence. C'est ainsi que le sujet S est noté par Lacan *$* (*sujet barré*). Car c'est dans la division originaire que le sujet *se barre* : en sujet de l'énoncé à l'endroit du discours conscient (l'exprimé), et en sujet de l'énonciation au lieu du discours inconscient (l'éprouvé).[52]

[48] Golse B. (2008), p. 149
[49] *Cf. supra* « Le *désir* »
[50] Golse B. (2002), p. 150
[51] Dor J. (2002), pp. 136-137
[52] Mahenc S. (2000), p. 23

**• La *Refente*, ou l'aliénation du sujet dans le langage**

Nous devons comprendre ici qu'à peine advenu dans le langage, le petit être s'y perd déjà. En tant que nouvel exprimant, il fait l'expérience de la perte fondamentale. Fait de la division originaire, plus il va exprimer de lui, plus il va s'éloigner de lui-même et s'aliéner. C'est cette aliénation du sujet dans son propre discours que l'on nomme la *Refente* du sujet. Elle correspondrait au passage du *désir* à la *demande*. En effet, le désir inconscient - inarticulable dans la parole - s'aliène dans la demande du fait *des déplacements multiples d'un signifiant à l'autre et des sublimations*. Le sujet « circule d'un signifiant à l'autre, se faisant représenter par l'un pour un autre, soumis à l'impossibilité de se ranger sous la bannière d'un signifiant ultime qui lui donnerait la clé de son être ».[53] La *Refente* est donc ce qui définit par excellence le rapport d'aliénation du *parlêtre*[54] à la chaîne des signifiants.

Le sujet, sous la domination du signifiant, n'est alors qu'un effet du langage, « un effet du langage qui le fait exister pour aussitôt *l'éclipser dans l'authenticité de son être* ».[55] Il n'est donc en aucun cas cause du signifiant. De cette conséquence, la notion lacanienne de *sujet barré $* tire tout son fondement.

Plus encore qu'il n'existe au langage, le sujet « ex-siste au langage »[56]. En effet au prix de la perte originaire il se tient hors langage : il n'y est que représenté, et ce de par la médiation du signifiant.

Le sujet est donc divisé et soumis à l'aliénation, aliénation sous-tendue par le défilé des signifiants à travers lequel le sujet cherchera vainement l'unité de son être. Bernard Golse explique que la *Spaltung* renvoie à une relation immédiate du sujet à lui-même. En revanche, la *Refente*, elle, entraîne un détour par autrui ; elle implique donc une relation *médiate*, *médiatisée*. Elle sous-tend les identifications du sujet. En effet, « la vérité sur soi que le langage ne peut […] lui fournir, le sujet la cherchera dans les images d'autrui auxquelles il va s'identifier »[57] au cours noramment du stade du miroir et de l'Œdipe.

[53] Genet S. (2009)
[54] Notion initiée par Lacan pour situer l'être même de l'homme dans la parole
[55] Dor J. (2002), p. 137
[56] Concept élaboré par Lacan, repris par Chemama R. et Vandermersch B. (2009), p. 554
[57] Golse B. (2008), p. 149

## 3. La phase du miroir

Au départ, l'enfant vit son corps comme morcelé (vécu psychique dont nous retrouverons des vestiges dans les processus de destruction psychotique), et non comme une totalité unifiée. Avec le stade du miroir[58], seuil spécifique du processus de maturation de l'enfant, ce dernier part à la conquête de l'image de son propre corps par la reconnaissance de son image dans le miroir. C'est un moment particulier du vécu psychique de l'enfant que Lacan considère comme souche des identifications secondaires et amorce du complexe d'Œdipe.

L'*identification primordiale* de l'enfant à l'image de son propre corps va mettre un terme au vécu psychique que Lacan désigne par le terme de « fantasme du corps morcelé ». Ainsi, va s'amorcer la structuration du « Je », neutralisation de la dispersion angoissante du corps. En effet, le stade du miroir est formateur de la fonction du « Je ». Aussi, la constitution de ce dernier n'est plus à considérer comme un acte de pure aperception, et permet de préciser la signification du corps propre.[59]

Le repérage chronologique de ce processus est imprécis. Nous retenons cependant généralement la période qui s'étend de 6 mois (alors que le bébé, dépendant du nourrissage, est encore dans un état d'impuissance et d'incoordination motrice) jusqu'à 18 mois, période caractérisée par l'immaturité nerveuse.

### 3.1.Étapes

La phase du miroir, qui « situe la constitution du moi unifié dans la dépendance d'une identification aliénante à l'image spéculaire »[60], s'organise en trois temps fondamentaux. Les trois temps de cette conquête de l'identité vont se nouer aux trois grands registres du psychisme humain : *le Réel, l'Imaginaire et le Symbolique*.

•Le premier temps est celui de la confusion première entre soi et l'autre. L'enfant se voit morcelé, ne fait pas de différence entre ce qui est lui et le corps de sa mère, entre lui et le monde extérieur. Il perçoit son reflet dans le miroir comme autre réel, fait de chair et d'os,

[58] Lacan utilise soit le terme de *phase*, soit le terme de *stade* ; ce dernier renvoie peut-être simplement à une dimension plus dynamique du processus.
[59] Golse B. (2008), p. 151
[60] Chemama R., Vandermersch B. (2009), p. 351

qu'il s'efforce d'approcher ou d'appréhender. Il ne reconnaît alors pas l'image comme la sienne mais la vit comme celle d'un autre, et inversement l'image de l'autre peut être prise pour la sienne, ce qui constitue une double confusion.[61] L'image est vécue comme un être réel, est ce temps est à rapporter au registre du Réel, à ne pas confondre avec la réalité. Ce registre correspond à ce que le symbolique expulse lorsqu'il s'installe. De l'ordre de l'impossible et du hors langage, il est ce contre quoi nous nous heurtons toujours.

• La seconde étape est décisive dans le processus identificatoire. L'enfant comprend à ce moment que l'autre du miroir n'est pas un être réel, mais une image. « Outre qu'il ne cherche plus à s'en saisir, l'ensemble de son comportement indique qu'il *sait* désormais distinguer l'*image* de l'autre, de la *réalité* de l'autre ».[62] En revanche, bien qu'il saisisse que cette est image est spéculaire, irréelle et imaginaire, il ne la reconnaît pas encore comme sienne. Cette étape est par conséquent celle du registre de l'Imaginaire, registre qui désigne le rapport à l'image du semblable, qui se supporte du reflet du semblable au semblable. L'image est perçue comme fictive.

• Enfin, lors de la troisième étape, l'enfant saisit que le reflet du miroir n'est qu'une image qui est *son* image. Il accède par là même à la représentation de corps propre en tant que totalité unifiée et non plus dispersée, morcelée. D'autre part, cette compréhension vaut également pour les autres images spéculaires qu'il perçoit, et notamment celle de sa mère. L'enfant se retourne d'ailleurs vers cette dernière qui authentifie sa découverte, et qui le nomme : le « c'est toi » implique ainsi le « c'est moi ». Cette intervention du signifiant fait qu'il prend rang dans la famille, et dans le registre symbolique : l'image est reçue comme représentation de soi-même. Le passage à ce registre est indispensable car il permet la régulation de l'Imaginaire, et de trouver une issue à la relation immédiate.

D'une part, c'est tout d'abord en tant qu'autre qu'il se vit et s'éprouve. D'autre part, la reconnaissance de son image dans le miroir est possible grâce à la mère, son amour, ses étayages, l'ordre du regard qu'elle porte sur lui. Il faut donc que l'enfant ait une place dans l'Autre, incarné ici par la mère. C'est en effet par la parole et le regard d'autrui que nous est

[61] Golse B. (2008), p. 151
[62] Dor J. (2002), p. 101

conférée notre identité, regard qui « nous identifie dans cette dialectique de la connaissance de soi par la reconnaissance d'autrui ».[63]

### 3.2. Identifications

Par le stade du miroir, l'enfant part à la conquête de son identité, mais n'accéderait finalement qu'à l'identification. L'identification primordiale de l'enfant à sa propre image expliquée précédemment correspond à l'identification primaire. Celle-ci peut être considérée comme imaginaire. En effet, il ne s'agit à ce moment que d'une *reconnaissance imaginaire* par ailleurs justifiée par des faits objectifs, et non une *connaissance* spécifique de son corps propre. En effet, tout est sous-tendu par la dimension de l'Imaginaire. La conquête de l'identité passe par une identification à partir de quelque chose de virtuel, d'indices extérieurs et symétriquement inversés (l'image optique) qui n'est pas lui comme tel mais dans quoi il se re-connaît. Aussi, cette re-connaissance présuppose dans son principe constitutif le destin d'aliénation du « Je » dans l'imaginaire. « Du même coup, c'est […] l'unité du corps elle-même qui s'ébauche comme extérieure à soi et inversée. La dimension même de cette *re-connaissance* préfigure ainsi, pour le sujet qui advient dans la conquête de son identité, le caractère de son aliénation imaginaire d'où s'esquisse la « méconnaissance chronique » qu'il ne cessera d'entretenir avec lui-même ».[64] L'enfant anticipe donc imaginairement la forme totale de son corps, et la capacité de leurre de l'image indique déjà la fonction de méconnaissance du moi. L'avènement du schéma corporel sera permis plus tard, lorsque la maturation de l'enfant le permettra.

Dans cette phase, s'instaure une dialectique, une ligne fictive de départage entre Imaginaire et Symbolique ; Lacan distingue l'identification imaginaire constitutive du moi de l'identification symbolique fondatrice du sujet. En effet, à l'aliénation dans l'Imaginaire par le stade du miroir va succéder l'accès au symbolisme, au moment où l'image dans le miroir est saisie comme représentation de soi. Par cet accès ainsi que par le langage, et au prix du détour par l'Imaginaire et par l'Autre, l'enfant parvient donc à sa fonction de sujet, sujet de l'énoncé et sujet de l'énonciation.[65] Ensuite interviendront les identifications secondaires, plus partielles, et notamment oedipiennes.

[63] Golse B. (2008), p. 154
[64] *Ibid*.
[65] *Ibid*., p. 157

### 3.3. Psychose et stase du miroir

Pour Lacan, la constitution du sujet est inséparable de la relation à sa propre image, notion amenée par la phase du miroir. Les psychoses infantiles seraient alors, pour Lacan toujours, un échec de l'expérience de ce stade. L'image du miroir n'est pas reconnue par l'enfant comme sa propre image, car il n'y pas médiatisation par le langage. Le sujet psychotique reste alors dans une certaine lutte que provoque cette collusion non médiatisée : le seul choix possible, c'est ''lui ou moi''.[66]

Le sentiment d'identité et l'image du corps propre sont alors très altérés, et peuvent réapparaître des manifestations que Lacan rattache au fantasme du corps morcelé, comme les fantasmes archaïques d'écartèlement, d'éventration, ou encore de démembrement.[67]

## 4. L'Œdipe

Le désir, moteur et principe actif de la vie psychique, est lié aux premières traces de satisfaction de cette dernière. Il naît de l'expérience du manque par la séparation d'avec le corps maternel. Par cette perte, le désir de la mère, impossible à satisfaire, s'inscrit. Mais pour que l'enfant advienne en tant que sujet, le désir de la mère né de la symbiose initiale ne peut se prolonger. L'enfant ne doit pas, en effet, s'installer dans une relation duelle à la mère. C'est à ce moment qu'intervient l'interdit de l'inceste, structurant, ainsi que la mise en place de la triangulation père-mère-enfant par l'Œdipe.

L'interdit de l'Œdipe apparaît comme la structure sous-jacente à l'organisation apparente des sociétés. En effet, l'accès normal ou pathologique de l'enfant au statut d'être social, tout comme la conscience de son autonomie de sujet, va dépendre de la résolution du problème oedipien.

Lacan va reprendre le complexe d'Œdipe de Freud par le biais des structures langagières et de leur processus, et va insister sur le rôle de l'Œdipe dans l'accès au Symbolique.

[66] Mahenc S. (2000), p. 67
[67] Exemples cités par Golse B. (2002), p. 153

4.1.Étapes

Lacan repère trois moments principaux dans le développement de l'Œdipe.

• **Premier moment**

Même si l'enfant s'esquisse comme sujet par la phase identificatoire du miroir, il reste dans une relation d'indistinction quasi fusionnelle à la mère, et d'immédiateté, de dépendance totale à cette dernière. Cependant, ce n'est pas tant avec la mère qu'il est en relation, mais avec le *désir de la mère*. En effet, l'enfant cherche à *s'identifier à ce qu'il suppose être l'objet du désir de la mère*, et par là même se fait objet de ce qui est supposé manquer à la mère, c'est-à-dire le *phallus*[68]. Pour plaire à la mère et la combler, il se fait donc désir de désir. Le désir de l'enfant est ainsi radicalement assujetti au désir de la mère, et l'enfant est aliéné d'emblée à la problématique phallique sur le mode d'une oscillation dialectique : être ou ne pas être le phallus.

• **Second moment**

Il est initié par l'intrusion paternelle dans la configuration du rapport mère-enfant-phallus. Le père intervient sur trois registres : sur le mode de l'i*nterdiction* (se présentant comme un « ayant-droit », il interdit « la satisfaction de l'impulsion »[69]), sur le mode de la *privation* (il prive la mère de l'objet phallique, manque réel d'un objet symbolique), et enfin sur le mode de la *frustration* (« la mère, comme elle est à lui, elle n'est pas à l'enfant. (…) Le père *frustre* bel et bien l'enfant de la mère »[70], manque imaginaire d'un objet réel). Le père entre ainsi en scène sur la fonction fondamentale de père *castrateur* (la castration étant le manque symbolique d'un objet imaginaire).

Le père apparaît ici en tant *qu'autre* dans le rapport intersubjectif mère-enfant, mais aussi et surtout, pour l'enfant, en tant qu'objet possible du désir de la mère, c'est-à-dire en tant qu'objet phallique possible. De cette idée naît une rivalité imaginaire, dont l'enjeu est « coextensif à un déplacement de l'objet phallique qui amène l'enfant à rencontrer *la loi du*

[68] *L'objet phallique est avant tout un objet dont la nature est d'être un élément signifiant.* L'objet se trouve souvent évoqué par l'attribut « phallique », et bien que primitivement l'élaboration de l'objet phallique *se soutient* en quelque sorte à partir de la réalité anatomique du pénis, cet attribut est à référer à une fonction symbolique. Le phallus n'est donc prévalent que comme référent *symbolique*, et il est l'*élément signifiant* attribué au père, ce qui lui confère le rôle de tiers dans la situation oedipienne. La promotion de l'objet phallique est occasionnée par la notion de *manque* (« le manque du pénis »). La question de la différence des sexes, réel élaboré psychiquement par l'enfant, surgit au moment où ce dernier persiste à vouloir qu'il manque quelque chose, construction imaginaire qui assigne au phallus sa nature imaginaire. (Dor J. (2002), pp. 93-95)

[69] Lacan J., « Les Formations de l'inconscient », séminaire du 15 janvier 1958, *in Dor J.* (2002), p. 104

[70] *Ibid.*

*père* ». [71] L'enfant est confronté à cette dernière car il découvre que la mère en est tributaire en ce qui concerne la satisfaction qu'elle peut apporter à ses demandes. « En d'autres termes, l'adresse du désir de l'enfant interpelle inévitablement la loi de l'autre à travers la mère ».[72] L'enfant découvre alors la dimension la plus essentielle qui structure le désir comme ce qui « *soumet le désir de chacun à la loi du désir de l'autre* »[73] : c'est ce qui se passe pour la mère, soumise à cette loi. L'enfant va être détaché de son identification à l'objet du désir de la mère, et son désir va être lui-même dépendant d'un objet que l'autre, c'est-à-dire, ici, le père, est supposé avoir ou ne pas avoir.

En effet, l'enfant perçoit que le désir est du côté du père, détenteur du phallus. Le père déloge alors l'enfant de sa position d'être le phallus. Ainsi, se fait le passage de la logique d'être ou ne pas être le phallus, à la logique d'avoir ou ne pas avoir le phallus. En résumé, l'enfant n'est plus l'objet phallique désiré par la mère, et doit même accepter de ne pas avoir le phallus. La possibilité d'être castré est essentielle dans l'assomption du fait d'avoir le phallus, car pour l'avoir, il faut déjà qu'il ait été supposé qu'on ne peut pas l'avoir. Enfin, pour que ce second temps ait lieu, il faut que le père intervienne de manière efficace, qu'il soit reconnu par la mère comme porteur de la Loi - écho de la Loi du groupe -. En effet, la mère doit reconnaître la parole du père, et porter ce dernier dans son discours.

**• Troisième moment**

Il signe le déclin du complexe d'Œdipe. En effet, ce dernier temps permet l'anéantissement de la rivalité phallique dans laquelle, d'une part s'est installé l'enfant, et, d'autre part, dans laquelle l'enfant a installé le père. Le père intervient comme celui ayant le phallus, et non pas comme l'étant, et l'enfant accède à la *symbolisation de la loi*, accès hautement structurant. Cet accès passe par le fait que l'enfant a, à ce moment, la possibilité de repérer la place exacte du désir de la mère. Aussi, comme l'explique J. Dor[74], « l'enfant, comme la mère, se trouve […] inscrit dans la dialectique de l'avoir : la mère qui n'a pas le phallus peut le désirer auprès de celui qui le détient ; l'enfant qui en est également dépourvu, pourra ainsi le convoiter là où il se trouve ».

L'enjeu phallique entraîne une certaine logique identificatoire, dans laquelle s'inscrira différemment l'enfant selon son sexe. Le garçon s'engage dans la dialectique d'avoir le

[71] Dor J. (2002), p. 108
[72] *Ibid.*
[73] Lacan J., « Les Formations de l'inconscient », séminaire du 22 janvier 1958, *in* Dor J. (2002), p. 109
[74] Dor J. (2002), p. 112

phallus en s'identifiant au père. La fille, elle, s'y engage sur le mode de ne pas l'avoir, et va s'identifier à la mère, qui sait de quel côté aller pour prendre le phallus.

### 4.2. Métaphore paternelle et accès au symbolique

Lors du second temps de l'Œdipe, le père réel, représentant de la Loi, est élevé au rang de père symbolique. En effet, d'une part la mère souscrit à l'énonciation de sa loi et, d'autre part, il est investi par l'enfant d'une signification nouvelle. « A ce point, l'enfant est […] amené à se déterminer par rapport à cette fonction signifiante du Père qui est, à proprement parler, le signifiant symbolique *Nom-du-Père* ».[75]

#### • Le refoulement originaire

Lorsque l'enfant, lors de l'Œdipe, accède à la dimension de l'« avoir » (avoir ou ne pas avoir le phallus), il se soustrait à un vécu immédiat (dialectique de l'être, être l'objet du désir de la mère) pour lui en donner un substitut. Cette substitution marque la symbolisation primordiale de la Loi, symbolisation qui s'accomplit dans la *substitution du signifiant Nom-du-Père au signifiant phallique*. Cette métaphorisation constitue ce qu'on appelle le refoulement originaire, événement fondateur et structurant.

Par cette opération inaugurale de langage, l'enfant, refoulant le *signifiant phallique*, s'applique à désigner symboliquement le renoncement à l'objet perdu. Ainsi, il ne se pose plus seulement comme « objet » du désir de l'Autre, mais bel et bien comme « sujet ».

Le refoulement originaire peut alors se définir comme « la mise à l'écart d'une signification qui, en vertu de la castration, se voit refuser la prise en charge par le conscient : la signification symbolique supportée par le phallus, objet imaginaire »[76], et, au-delà-même, comme « l'intervention intrapsychique qui va assurer le passage du réel immédiatement vécu à sa symbolisation dans le langage ».[77] En outre, comme nous l'avons évoqué précédemment, et comme le souligne si bien Lacan, « la parole est le meurtre de la chose », et « si on ne peut

[75] *Ibid.*, p. 110
[76] Chemama R., Vandermersch B. (2009), p. 493
[77] Dor J. (2002), p. 117

avoir la chose (l'objet perdu) on la tue en la symbolisant par la parole ».[78] C'est ce refoulement originaire qui va instituer la métaphore paternelle.

**• La métaphore paternelle : le Nom-du-Père**

La fonction du père a émergé dans la psychanalyse au travers d'une élaboration mythique : « le père est une vérité sacrée dont pourtant rien dans la réalité vécue n'indique la fonction ni la dominance car il reste d'abord une vérité inconsciente ».[79] L'expression « Nom-du-Père », à connotation religieuse, est celle que choisit Lacan pour mettre à jour le fait qu'il s'agit toujours d'une croyance : l'enfant doit donc accorder sa foi en la parole de la mère qui, en nommant le père, signifie qu'elle accorde elle-même sa foi à ce dernier.

« Le Nom-du-Père est une désignation s'adressant à la reconnaissance d'une fonction symbolique circonscrite au lieu d'où s'exerce la loi ».[80] Cette désignation est le produit d'une métaphore, métaphore paternelle qui permet d'apporter un savoir (paternel) sur la Demande imaginaire maternelle dont l'enfant est objet. Le père devient ici le sujet supposé savoir, supposé restituer le phallus à l'endroit où la mère doit le chercher ; le Nom-du-Père limite ainsi la Demande maternelle.

La métaphore paternelle se constitue de la manière suivante. S1, signifiant phallique, est, en premier lieu, associé au concept de phallus, s1. Ce signe S1/s1 est celui du désir de la mère. Un autre rapport signifiant s'élabore lorsque l'enfant se représente, en quelque sorte, la raison des absences de sa mère et qu'il peut la désigner en convoquant la référence du *père symbolique*. Il se figure ainsi une loi symbolique (concept) dont le signifiant S2 est le Nom-du-Père. Vient à ce moment la substitution métaphorique : le signifiant S2 n'est plus associé au concept s2, mais au signe linguistique S1/s1. On obtient ainsi S2/*S1/s1*. Le nouveau signifiant S2 s'est alors substitué, pour l'enfant, au signifiant du désir de la mère S1. Ce dernier fait l'objet d'un refoulement (le refoulement originaire), et devient inconscient. L'enfant, en « nommant le Père » nomme toujours l'objet fondamental de son désir, mais de manière métaphorique car il est désormais devenu inconscient. « Le symbole du langage a donc pour vocation d'exprimer la pérennité de l'objet fondamental du désir dans une désignation s'effectuant à l'insu du sujet ».[81]

[78] Lacan J., *in* Dor J. (2002), p. 117
[79] Chemama R., Vandermersch B. (2009), p. 390
[80] Dor J. (2002), p. 119
[81] *Ibid*., p. 120

**•L’accès au Symbolique**

L’enfant, par cette métaphore de l’ordre paternel, est introduit à l’ordre symbolique (notamment au langage) : le Nom-du-Père érige la parole sous les effets du refoulement et de la castration symbolique, enjeu intrinsèque du complexe d’Œdipe.

L’enfant peut alors advenir comme sujet désirant et être social ; il peut se déprendre de l’assujettissement à la mère, relation duelle propre au registre imaginaire, pour passer à une relation ternaire médiate, propre au registre symbolique. Pour accéder à cet ordre symbolique, il faut que l’enfant accepte la Loi et que la mère reconnaisse au père cette position.

Toute cette partie s’attache donc à révéler la manière dont le sujet advient au cours, si l’on peut l’exprimer ainsi, de deux naissances. La première est celle de la venue au monde, début de la vie indépendante de l’organisme maternel. La seconde serait celle de l’avènement dans et par le langage - langage qui apparaît bien, d’ailleurs, comme trace de l’endroit où en est l’enfant de sa structuration psychique -. Mais il y a un certain mode de structuration psychique pour lequel la division par le langage ne se fait pas, pour lequel cette seconde naissance n’intervient pas ; il s’agit de la psychose, dont nous avons déjà évoqué certains aspects au cours de la précédente partie. Aussi allons-nous nous intéresser à, précisément, ce qui ne se fait pas pour les sujets psychotiques. Car, si « fondé sur le langage social, l’interdit oedipien fait émerger le langage individuel de l’enfant par le biais du refoulement originaire », « de l’absence de métaphore paternelle, découle la fixation de l’enfant à la relation duelle, à l’Imaginaire et l’inaccession au Symbolique qui définit la psychose ».[82]

## 5. L’impossible avènement dans le langage : la structuration psychotique

### 5.1. La forclusion du Nom-du-Père, une première approche des processus psychotiques

Freud, novateur, pose la nature du processus psychotique sur le terrain de la « perte de la réalité ». Le sujet serait coupé de la réalité, et il y aurait ainsi nécessité pour lui de la reconstruire sur un mode délirant. A la fin de son œuvre, Freud nuance ses propos quant à la question de la perte de la réalité : le névrosé *fuirait* la réalité, alors que le psychotique la

[82] Golse B. (2008), p. 159

*dénierait*. Cependant, il ne parviendra pas à spécifier clairement l'étiologie du processus psychotique ainsi qu'à différencier structurellement psychose et névrose.

A partir des travaux de Freud, Lacan va apporter une réflexion originale autour de l'échec du refoulement originaire dans la psychose, et de la métaphore paternelle qui, par conséquent, n'advient pas. Il parle alors de « *carence du signifiant lui-même* » : « Essayons de concevoir maintenant une circonstance de la position subjective où, à l'appel du Nom-du-Père réponde, non pas l'absence du père réel, car cette absence est plus que compatible avec la présence du signifiant, *mais la carence du signifiant lui-même* (…) ».[83] C'est alors la forclusion qui apparaîtrait comme ce qui peut faire échec au refoulement originaire, et comme ce qui serait à l'origine du fonctionnement psychotique. En effet, Lacan explique que, dans la psychose, le Nom-du-Père est forclos à la place de l'Autre, ce qui d'une part, neutralise l'avènement du refoulement originaire et, d'autre part, entraîne l'échec de la métaphore paternelle. Le Père, au titre de sa fonction symbolique de castration, est ignoré. Or, c'est lui qui, dans l'ordre du langage, « instaure la limite, la coupure et, du même coup, la vectorisation de la chaîne ou son sens ».[84] Dans la psychose alors, le sujet, par l'effet de la forclusion, rencontre un pur et simple trou ouvert dans le Symbolique. Ce trou est à situer au niveau du réseau de signifiants élémentaires inconscient, et B. Golse le compare à une « maille manquante dans une étoffe ». Il ajoute également que la forclusion « n'est pas le refoulement de quelque chose qui aurait existé, c'est l'empreinte, la trace, l'inscription en négatif d'un signifiant qui n'a jamais pris sa place ».[85] L'enfant reste alors captif de l'ordre imaginaire : son accès au Symbolique se trouve fortement compromis, voire impossible et, dans une organisation archaïque, il reste esclave de la relation duelle à la mère. En effet, le Nom-du-Père n'advenant pas, l'enfant ne peut pas traiter la Demande imaginaire de la mère : le désir de la mère se présente alors comme sans limite, jouissance incontrôlable pour un sujet qui ne possède pas le signifiant phallique qui lui apporterait une signification.

Le mécanisme de la forclusion, de manière générale et comme l'expliquent Laplanche et Pontalis dans le « *Vocabulaire de la psychanalyse* »[86], correspond donc à un « rejet primordial d'un « signifiant » fondamental (par exemple : le phallus en tant que signifiant du complexe de castration) hors de l'univers symbolique du sujet ». Ainsi, à la différence du processus de refoulement, les signifiants qui sont forclos ne sont pas intégrés à l'inconscient

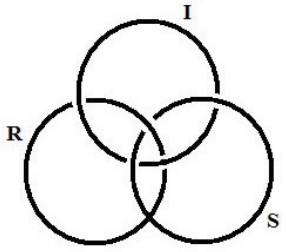
[83] Lacan J. (1966), « D'une question préliminaire à tout traitement possible de la psychose », *Ecrits*, Paris : Seuil, pp. 531-583, *in* Dor J. (2002), p. 123
[84] Chemama R., Vandermersch B. (2009), p. 209
[85] Golse B. (2008), p. 160
[86] Laplanche J., Pontalis J.-B. (2009), pp. 163-167

du sujet ; ils sont rejetés du symbolique, et réapparaissent dans le réel, sur le mode hallucinatoire par exemple. Les signifiants reviennent ainsi dans le réel sous forme d'une réalité marquée par le sceau de l'imaginaire et privée de dimension signifiante. Lors de ce rejet, le signifiant ne peut faire retour au lieu d'où il a été exclu, à l'inverse encore du refoulement au sein duquel le signifiant peut faire retour dans son lieu d'origine, le Symbolique, où il a primitivement été admis.

C'est ainsi en raison de l'échec de l'Œdipe et de la forclusion que le sujet se structure sur un mode psychotique. L'enfant reste alors rivé à l'imaginaire, se voit privé de sa subjectivité et n'accède pas à l'ordre symbolique. L'accès au langage ne peut alors s'opérer convenablement.

### 5.2. Seconde approche des processus psychotiques

Lacan, toujours dans l'idée d'un « retour à Freud », souligne l'importance, en ce qui concerne la réalité humaine, des trois registres distincts que sont le Symbolique, l'Imaginaire et le Réel. L'interaction de ces trois instances découle, entre autres, du stade du miroir, de la dialectique oedipienne et du complexe de castration, ainsi que de la métaphore du Nom-du-Père. Ces trois instances sont nouées entre elles selon le nœud borroméen, façon qu'a choisi Lacan de représenter la structure du sujet.




[87]

La caractéristique de ce nœud tient du fait que la coupure d'un seul des cercles entraîne la déliaison des trois. Le rapport des catégories du réel, du symbolique et de l'imaginaire sont désormais à appréhender dans un rapport qui n'est plus contingent de trois rapports duels. Nous ne détaillerons pas les différents éléments qui s'articulent dans ce nouage. Nous noterons cependant que le sujet n'y est pas noté en tant que tel. « C'est qu'il n'est que le

[87] Nœud borroméen, tel qu'on le trouve traditionnellement représenté

résultat de l'opération : il est le nouage par lui-même, en même temps qu'il en est le référentiel ».[88] Cette sorte de nouage ébauche le mode de structuration de la subjectivité.

Dans son article « D'une question préliminaire à tout traitement possible de la psychose »[89], Lacan présente la dialectique de ce qu'il appelle le *schéma R*, schéma qui reprend cette même structuration subjective. A ce moment, il propose également une autre symbolisation de l'évolution psychotique, symbolisation qui va résider dans la transformation du *schéma R* en *schéma I*. Ce sont ces deux schémas que nous allons tenter d'expliquer. La complexité de leur infrastructure interne demanderait une explication plus détaillée et approfondie, mais dans un souci de clarté et de brièveté, nous resterons succinctes et schématiques quant aux différentes phases qui concourent à leur construction, et nous intéresserons principalement à leurs grandes lignes. De plus, les différentes étapes de la constitution du sujet commentées dans les parties précédentes permettent l'allégement de la démonstration qui va suivre. Il sera donc parfois nécessaire de s'en remémorer certaines grandes notions.

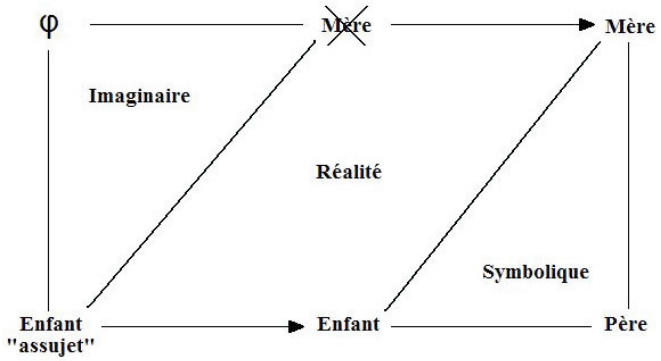
• **Le *schéma R***

En premier lieu, lors du stade du miroir, l'enfant est dans une relation d'indistinction fusionnelle avec sa mère et, s'identifiant au phallus, se trouve être aliéné au désir de cette dernière. Mais ce n'est que vis-à-vis du *manque* et de l'existence imaginaire du *phallus* - objet du manque - que cette interaction dynamique du désir entre la mère et l'enfant se nourrit et trouve sa cohérence. C'est alors, dans série de composantes imaginaires, que se met en place une triangulation mère – enfant (considéré à ce stade comme ''assujet'') – phallus (représenté par le symbole **φ**). La cellule de base du *schéma R* réside en ce triangle, et ce triangle va représenter le registre imaginaire.

La figure paternelle va ensuite s'introduire dans cette dialectique oedipienne. Se produit ainsi la remise en question de l'identification phallique. L'enfant, se rendant compte de l'intérêt que porte la mère au père (ce dernier est celui qui mobilise le désir de cette première), s'aperçoit qu'il n'est pas tout pour elle. Il va ainsi mettre en place certaines corrélations signifiantes, si et seulement si la mère lui fait entendre le rôle privilégié du père à l'endroit de son désir, et que le père lui-même se positionne comme celui qui est dépositaire

[88] Chemama R., Vandermersch B. (2009), p. 386
[89] Lacan J. (1966), « D'une question préliminaire à tout traitement possible de la psychose » (décembre 1957-janvier 1958), *in Ecrits*, Paris : Seuil, pp. 531-583

de la Loi. Avec l'arrivée du père, et la fluctuation de la place du phallus, la configuration imaginaire originaire est modifiée. S'opère ainsi un « déplacement du lieu primitif imaginaire de la mère […] corrélé à l'intrusion du père sous l'emprise de la réalité ».[90] Par la médiation signifiante suscitée par la mère entraînant l'irruption de la dimension symbolique dans la dialectique oedipienne, l'enfant effectue lui-même un déplacement. Le registre symbolique survient dans le nouveau rapport qu'institue l'enfant entre le père et la mère. L'enfant, renonçant à s'identifier à l'objet du désir de la mère, s'en désassujettit ; il entre dans la *dialectique de l'avoir* et « abandonne sa position initiale d'*assujet* au bénéfice de la position de sujet désirant qui s'ébauche ».[91] Ainsi, la triangulation d'origine soumise initialement à la dimension imaginaire se voit modifiée, et la liaison mère-enfant déplacée. En effet, « au-delà de l'épreuve de la réalité, cette liaison s'ancre dans l'espace symbolique où se trouvent désormais référés le père et la mère ».[92]

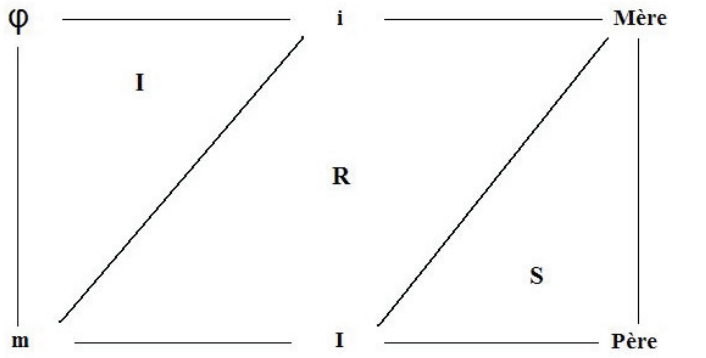


[93]

Comme l'explique J. Dor[94], de ces déplacements restent des incidences dans la structuration subjective de l'enfant. Au départ, la ligne de liaison mère-enfant était le signe d'une relation strictement imaginaire. Mais le déplacement de ces deux figures va laisser « deux lieux vacants où se cristalliseront, dans l'organisation psychique, des vestiges toujours présents de ces places imaginaires antérieures ». D'une part, au lieu primitif où l'enfant avait situé la mère, *l'image spéculaire* ‘‘***i***’’ va prendre place, c'est-à-dire la représentation imaginaire de l'objet fondamental du désir (la mère). D'autre part, au lieu où l'enfant s'était premièrement placé, on va désormais trouver *son moi* ‘‘***m***’’, autrement dit une représentation imaginaire de lui-même qui va non sans rappeler son ancien statut aliéné *d'assujet*. A

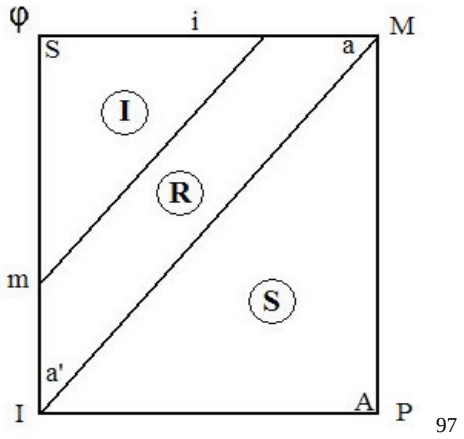
[90] Dor J. (2002), p. 284
[91] *Ibid.*, p. 287
[92] *Ibid.*
[93] Schématisation proposée *in* Dor J. (2002), p. 287
[94] Dor J. (2002), pp. 287-288

l'inverse, à la nouvelle position de l'enfant (c'est-à-dire à l'autre pôle de ''m'' qui se situe dans l'espace symbolique, et sous l'incidence symbolique du père), s'esquisse *l'Idéal du moi ''**I**''*. Ainsi, triangle imaginaire et triangle symbolique se répartissent de part et d'autre de la *bande de la réalité* (appelée plus tard par Lacan le *réel*).



95

Enfin, l'ultime phase de la construction du *schéma R* coïncide avec le dénouement de la dialectique oedipienne, c'est-à-dire l'accession à la *métaphore du Nom-du-Père.* C'est le *père symbolique* qui est présumé détenir l'objet qui manque à la mère et le lui donner. Aussi, « la translation de l'espace imaginaire à l'espace symbolique traduit la circulation de l'objet phallique sans laquelle l'enfant ne saurait pas repérer la place exacte de l'objet du désir de la mère qui lui permet de passer de l'état d'*assujet* à celui de *sujet* ».[96] Au lieu d'inscription du phallus symbolique on retrouve alors le *signifiant Nom-du-Père* représenté par le symbole **P**, et l'enfant advenant en tant que sujet à la place de son identification originaire et imaginaire au phallus **φ**, on peut repérer au lieu du phallus **φ** imaginaire l'inscription du symbole **S**.



97

[95] Schématisation proposée *in* Dor J. (2002), p. 289
[96] Dor J. p. 289
[97] Configuration du *schéma R* telle qu'elle est proposée *in* Dor J. (2002), p. 291

Voici d'autres éclairages et notions sur les différents symboles et éléments présents sur cette configuration complète du *schéma R*[98] :

- Avec les places **i** (l'image spéculaire) et **m** (le moi), la prégnance de l'imaginaire demeure.

- Le symbole **a**, en **M**, désigne l'autre imaginaire.

- Le symbole **a'**, en **I**, désigne les identifications imaginaires formatrices du moi.

- **A**, symbole du Grand Autre, se trouve au lieu **P**.

- Le triangle imaginaire et le triangle symbolique sont disjoints par la bande du Réel ''**MimI**'', mais cette bande les sépare tout aussi bien qu'elle les lie.

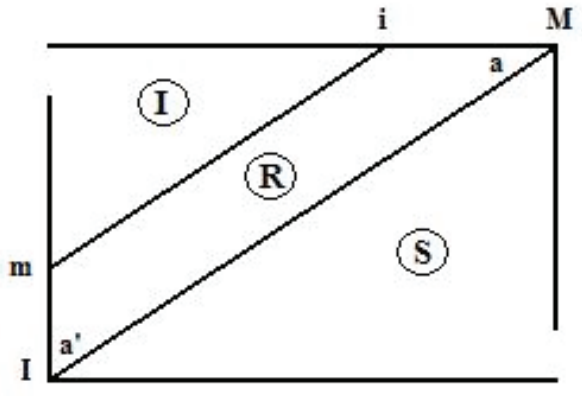
- Dans cette même bande du Réel, si nous joignons **i** à **I**, et **m** à **M**, nous lui conférons une structure dite « möbienne », obtenant ainsi une *surface unilatère* (une seule face et un seul bord). Ainsi, il est possible de parcourir cette surface en totalité sans ne jamais franchir aucun bord. « Par voie de conséquence les espaces Imaginaire et Symbolique constituent une seule ''rondelle'' suturée en totalité à cette bande du réel en raison du seul bord définissant la surface de la bande de Möbius » (le *schéma R*, en deux dimensions, est une ''mise à plat''). L'on saisit alors un peu mieux l'organisation structurale du sujet, que la bande du réel semble représenter. Symbolique et Imaginaire sont liés entre eux par le réel de telle manière à ce que l'on puisse passer de l'un à l'autre et de l'autre à l'un de façon continue. Nous avons d'ailleurs vu, lors de l'explication de ce qui se joue au moment de l'Œdipe, « combien la conquête du Symbolique renvoie tout aussi bien à l'Imaginaire », comme l'exprime si bien J. Dor.

### • Le *schéma I*

La dynamique du *schéma I* traduit la *forclusion du Nom-du-Père* expliquée précédemment. En effet, dans la psychose, le signifiant *Nom-du-Père* ne s'inscrit pas - au niveau de l'organisation subjective - au lieu de l'Autre, c'est-à-dire en **A** sur le *schéma R*. Toute la structure de la bande du Réel s'en voit altérée. Expliquons alors en quoi le reste du processus va être, en effet, modifié.

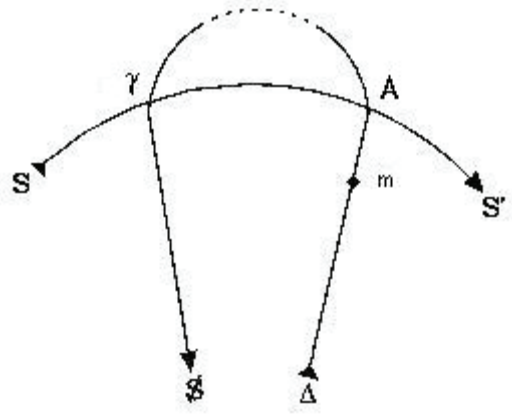
Lorsque l'accession au Père Symbolique est défaillante, c'est-à-dire, lorsque la métaphore paternelle, qui inaugure normalement la chaîne signifiante pour un sujet parlant, n'advient pas, l'enfant ne peut ni accéder au Symbolique, ni se repérer par rapport au phallus imaginaire **φ**. Aussi, en l'absence de référence paternelle, l'enfant reste captif d'une relation d'immédiateté à la mère. Le schéma suivant reflète ces deux défauts d'inscription :

[98] Dor J. (2002), pp. 290-293




[99]

Le mode de liaison exclusif entre l'enfant et la mère, c'est-à-dire la relation qui s'établit entre le *moi* et la *mère*, peut être représenté par la ligne **m** → **M**. En raison toujours de la forclusion du Nom-du-Père, le sujet **S** n'advient pas comme **$**, sujet barré par le signifiant de la castration **Φ**. Chaque message est authentifié symboliquement au lieu de l'Autre en tant que lieu du signifiant. « En ce sens la fonction du père, à travers le processus de la métaphore paternelle, introduit donc, au premier chef, l'enfant au registre qui garantit une telle authentification. Pour peu que le signifiant maître Nom-du-Père n'advienne pas dans le procès de cette substitution métaphorique, alors tout le rapport que le sujet entretient avec l'ordre symbolique s'en trouve d'autant perturbé ».[100] C'est alors au niveau même du *point de capiton* que se représente schématiquement cette faille dans l'accès au Symbolique.



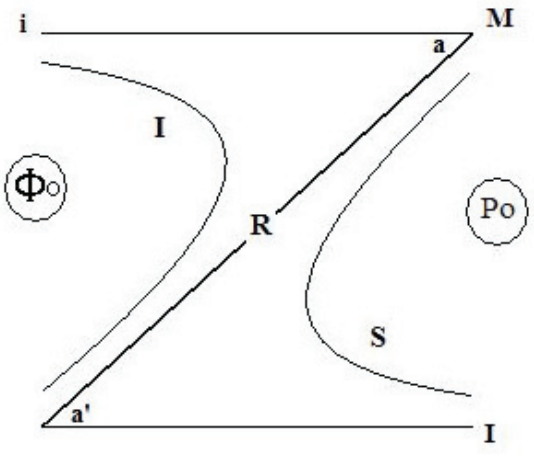

[101]

On peut remarquer sur ce schéma que le trait, sur le vecteur Δ$, est interrompu, signe d'un ''trou'' dans le procès symbolique. Car, en l'absence du Nom-du-Père, l'authentification symbolique du message au point **γ** ne peut être garantie par **A**. C'est alors auprès de la mère,

[99] Schématisation proposée *in* Dor J. (2002), p. 294
[100] Dor J. (2002), p. 295
[101] Schématisation proposée *in* Dor J. (2002), p. 295

instituée comme Autre, que le moi de l'enfant va chercher l'authentification symbolique. Mais Lacan dit de la mère psychotisante qu'elle est « hors la loi » ou encore qu'elle « fait la loi », ce qui signifie qu'elle devient dépositaire d'une loi qui n'est pas la sienne, d'une loi qui n'est pas référée à la loi symbolique paternelle. Il ne lui est donc possible de garantir une quelconque authentification, et « c'est ce défaut d'authentification symbolique qui sous-tend fondamentalement la relation de l'enfant à la mère sous la forme d'une rupture entre **m** et **M** ».[102]

Aussi, la structure de l'articulation de l'Imaginaire et du Symbolique par le Réel va être entièrement modifiée. Le franchissement réciproquement continu de l'Imaginaire au Symbolique ne peut se concevoir que si on appréhende la bande **mimI** selon une structure möbienne et, donc, que s'il est possible d'ériger une correspondance point par point entre **I** et **i**, et entre **m** et **M**. Or, une rupture apparaît entre **m** et **M**. Par conséquent, la jonction **i** → **I** va se tordre autour de cette cassure ; une continuité réciproque entre l'Imaginaire et le Symbolique est alors impossible. « Nous obtenons ainsi deux branches d'hyperbole qui ne pourront jamais se joindre en s'ouvrant sur deux ''trous'' : l'un schématisant l'absence du signifiant Nom-du-Père au lieu de l'Autre **Po** ; l'autre signifiant l'absence de phallus imaginaire permettant à l'enfant de se structurer comme sujet au regard de l'Autre **Φo** ».[103] Voici alors le *schéma I*, dont la configuration est basée sur le *schéma R* :



[104]

[102] Dor J. (2002), p. 296
[103] *Ibid.*, pp. 296-297
[104] Configuration du *schéma I* telle qu'elle est proposée *in* Dor J. (2002), p. 297

La structure du sujet en est donc plus qu'affectée, et des désordres vont apparaître, tant sur le versant symbolique que sur le versant imaginaire. Comment alors ces perturbations vont-elles se manifester sur le plan clinique ?

## III. Pensée et langage dans la psychose

L'unicité de la structuration psychotique nous amène nécessairement à nous questionner sur les fonctions que sont le langage et la pensée. Car si cette ‘‘seconde naissance’’ dans et par le langage s'avère compromise, et si le fonctionnement psychotique est si particulier, qu'en est-il également de la singularité du discours des sujets à traits psychotiques ? En quoi le langage témoigne-t-il de la spécificité même de leur pensée ? En outre, quel chemin le patient psychotique prend-il pour accéder au savoir, et par là même à la signification, au sens et à la fonction de communication ? Enfin, et de manière plus générale, en quoi le sujet psychotique se positionne-t-il dans le langage d'une manière si différente du névrosé ?

Cette partie ne se veut nullement être exhaustive. Elle relate simplement les points qui ont attiré notre attention dans cette relation, elle aussi si singulière, avec les enfants qui tendent à se structurer sur le mode psychotique. Les thèmes ainsi dégagés tentent de révéler au mieux ce en quoi le langage de ces enfants témoigne d'une pensée, d'un certain rapport au monde, au savoir, mais également ce en quoi, de ces particularités dans le langage, est induit un rapport si singulier à la réalité. Cette partie présente alors des notions qui nous ont semblées intéressantes : elles requièrent toute notre attention en tant que futures orthophonistes. Ces notions pourront, peut-être, servir de base de réflexion à l'orthophoniste dans sa rencontre avec l'enfant à traits psychotiques, son langage, sa réalité. Elles ont été, en tout cas, celles qui, pour nous, ont permis de révéler et d'éclairer les grandes singularités de son rapport au langage, et ainsi, d'orienter le choix des épreuves du protocole. A certains moments, nous évoquerons les tendances paranoïaque et schizophrénique. Ce sont des diagnostics adultes, mais certaines caractéristiques permettront d'éclairer les particularités que nous aurons pu relever chez les enfants à traits psychotiques.

## 1. Particularités de la pensée psychotique

### 1.1. Le rapport a la temporalité

Le sujet de réflexion initial de Piera Aulagnier, quant au temps, se situait autour du travail de construction/reconstruction qu'opère l'analyse, et des conditions nécessaires pour parvenir à un tel travail. De là, elle s'est ensuite préoccupée de la possibilité ou de l'incapacité (comme c'est le cas dans la psychose) du sujet à prendre en considération la dimension temporelle. Grâce à l'ouvrage de S. de Mijolla-Mellor[105], qui propose une lecture de l'œuvre de P. Aulagnier, nous allons nous intéresser à la question du temps et du rapport des sujets psychotiques à la temporalité.

L'ignorance du temps, selon Freud, serait le propre des processus inconscients, qui ne sont ni ordonnés, ni modifiés dans et par le temps. En effet, il ne s'agit pas ici, lorsque l'on parle de processus, de l'inscription d'empreintes liées à des événements de vie, ni même de subir ce que suggère l'écoulement du temps, soit le vieillissement puis la mort. L'on peut donc parler d'atemporalité du temps de ces processus inconscients qui ne suivent pas l'évolution de l'individu. Cependant, cela ne veut pas dire que notre conscience, elle, « marche au pas de l'horloge ». En effet, « la perception du temps est en fait une durée vécue, dans un conflit permanent ou une adaptation toujours à refaire, entre d'une part le temps soumis au principe de plaisir […], et d'autre part le temps de la réalité, qu'elle soit biologique, avec le vieillissement, ou sociale lorsque celle-ci en vient même à l'identifier à l'argent (*Time is money*) ».[106]

La temporalité, en psychanalyse, suppose les effets de décalage liés à une certaine dichotomie entre ignorance du temps d'une part, et soumission à celui-ci d'autre part. Mais, plus que l'ignorance du temps, ce serait sa connaissance qui pourrait poser problème. Pour P. Aulagnier, au même titre que l'accès à la temporalité est le propre du Je, le temps est un acquis auquel certains ne peuvent accéder. Elle cite, à ce sujet, les propos de l'un de ses patients : « Le temps est un faux mouvement, on croit qu'il bouge mais ce n'est pas vrai. Je vous l'ai déjà dit, pour moi le temps est circulaire, je ne peux pas faire une différence entre le passé et le futur. Je ne peux plus faire une différence entre la vie et la mort. Je ne comprends rien à toutes ces dualités : passé/présent, vie/mort, présent/futur, homme et femme… S'il y a

[105] De Mijolla-Mellor S. (2006), pp. 166-181
[106] *Ibid.*, p. 172

quelque chose de différent de la vie, ce n'est pas la mort mais autre chose, je ne sais pas quoi. »[107] Très particulière et étonnante est cette façon qu'ont les sujets psychotiques de suggérer le temps, à la manière des « cosmologies indigènes » telles que les anthropologues ont pu les rapporter. Plus obscurément, cela rappelle également, d'une certaine manière, la logique enfantine, refoulée pour nous depuis longtemps, mais dont on peut trouver encore certaines traces dans nos rêves. Cette représentation circulaire, cyclique du temps peut, enfin, évoquer la théorie stoïcienne selon laquelle le temps est un « incorporel », c'est-à-dire qu'il est purement conçu par la pensée. Le temps est alors un mouvement dans lequel chaque chose se répète, revient, au cours duquel rien de nouveau n'est produit, et où se déploie à chaque fois ce qui était avant ; ce que Nietzsche reprendra par l'expression l'« éternel retour ». Pour le patient de P. Aulagnier que nous avons cité précédemment, c'est toute la notion de différence qui semble abolie. Cela signe, pour l'auteur, l'impossible distance, distance qu'en effet la mère du futur sujet psychotique n'a pu ''imposer'' entre elle et cette partie d'elle-même qu'est son enfant. « La différence, si elle existe, dit [ce même patient], est ailleurs, peut-être reconstructible par le délire, mais à cette non-vie, cette vie atemporelle, rien ne peut être opposé parce qu'elle contient tout et ne peut donc être complétée par rien. »[108]

Le patient psychotique peut alors se situer dans une certaine dissociation entre un temps exclusivement abstrait (sans projet ni désir), et une « solution » délirante, intentionnellement hors du temps, de la mort, et, de manière générale, hors des contingences.

Le temps propre à l'individu est étayé par le temps de l'histoire, ou de la société, mais l'individu doit également avoir été reconnu comme sujet à part entière, un sujet inscrit d'abord comme maillon au sein d'une généalogie, mais qui a pu, ensuite, opérer une sortie hors de l'univers familial. C'est ce qui, précisément, semble faire défaut chez le sujet psychotique, « exclu de la vie dès l'origine », et qui par là même, ne peut élaborer une relation à la temporalité car celle-ci supposerait, entre autres, qu'il puisse l'endosser dans une mémoire et un projet. Il est intéressant alors de faire le rapprochement avec l'absence de résolution du conflit oedipien dans la psychose. L'expérience oedipienne permet la compréhension de notre inscription dans une lignée généalogique, les générations se succédant. Le temps est alors scandé par la succession des générations. Jusque-là, l'enfant était capable de se repérer dans une *succession temporelle*, celle de la journée notamment,

[107] Aulagnier P. (1984), *L'Apprenti historien et le Maître-sorcier. Du discours identifiant au discours délirant,* Paris : PUF, p. 119 *in* de Mijolla-Mellor S. (2006), pp. 172-173
[108] de Mijolla-Mellor (2006) , p. 173

dans une sorte de chaînage tenant lieu de repère temporel, comme l'explique A. Rouby[109]. Avec l'oedipe, l'insertion de l'enfant dans une lignée généalogique lui permet de s'implanter dans l'ordre *chronologique*, le faisant ainsi accéder à la temporalité : la flèche du temps s'oriente, du passé vers le futur, en traversant le présent. Le temps s'impose alors, et l'enfant va pouvoir penser le futur, et faire des sauts dans le temps. Toutes ces notions vont visiblement faire défaut chez le sujet psychotique qui n'a pu passer l'Œdipe. C'est pourquoi, souvent, la régularité rassure, les rites jouent un rôle de contenant pour ces enfants qui, n'ayant pu construire de repères stables à l'intérieur d'eux, ont besoin d'un cadre temporel extérieur stable. Le propre de la psychose serait alors, peut-être, l'ignorance de la limite imposée par la réalité qu'est l'écoulement du temps, d'où, semble-t-il, un langage qui ne peut prendre en considération ni inclure les notions de passé, présent, futur.

Pour P, Aulagnier, la tâche du Je est de devenir capable de « penser sa propre temporalité », avec tout ce que cela impose de pensée, d'anticipation, d'investissement d'un espace-temps futur. La temporalité impose une différence à soi entre le nous-même passé, présent et à venir. Le Je du sujet psychotique, non pas en raison d'un heurt contre le temps, mais plutôt contre ce qu'il implique de mouvement, est incapable de penser cette différence. « Entrer dans la temporalité impliquerait de sortir du présent tel qu'il a été défini de toute éternité. Faute de repérer dans ce présent le Je idéalisé par la mère, le psychotique ne peut le poser que comme un absolu, et récuser […] la notion même de temporalité. »[110] L'autoconstruction, qui est nécessaire dans un mouvement temporel, ainsi que la projection - dont d'ailleurs dépend l'existence même du Je -, va donc s'avérer très difficiles.

### 1.2. L'indifférenciation entre vivant et non-vivant

Il n'est pas rare de voir un petit enfant « taper » une table dans laquelle il s'est cogné, table qui donc lui a fait mal. Le fait qu'il lui rende ce coup reçu signe une indifférenciation entre le vivant et le non-vivant. En effet, tout ce qui existe dans le monde paraît, à l'enfant qui n'a pas encore passé l'Œdipe, être à son image. Les objets possèdent alors, tout comme lui, une sensibilité ; ils ont également « une agressivité et des fantasmes de destruction (à l'image de ceux qu'il a lui-même) ».[111] Cette pensée basée sur la croyance que tous les êtres vivants et même les objets renferment un âme, une pensée qui prête donc des intentions aux choses

[109] Rouby A. (2007), p. 62
[110] de Mijolla-Mellor (2006) , p. 180
[111] Rouby A. (2007), p. 59

inanimées, est appelée animisme. Elle est normale pour l'enfant avant l'Œdipe, et lorsqu'il n'a pas encore dépassé l'égocentrisme.

Quand l'enfant, ensuite, comprend que la table - si nous reprenons l'exemple précédent donné par A. Rouby - n'a pas de parents, il saisit également que seul le vivant provient du vivant, et qu'ainsi seul ce dernier est sensible. La table n'est alors plus qu'un objet inerte, qui ne pense pas, et qui n'est accessible ni aux injonctions, ni aux coups.

L'enfant psychotique, lui, ne parvient pas toujours à cette phase. Sa pensée, alors troublée - tout comme va l'être son langage d'ailleurs - peut, en effet, en rester à l'animisme. A. Rouby, à ce propos, cite des dires d'enfants psychotiques.[112] Un jour de février, l'un d'entre eux par exemple, âgé de treize ans, s'est pris de pitié pour la rigueur de la condition de la statut parisienne le Lion de Belfort : « Le pauvre, il va avoir froid avec toute cette neige sur lui ». Cet enfant se trouvait, visiblement, dans l'incapacité à concevoir que ce « pauvre lion » n'était pas sensible au froid, ni à rien d'autre d'ailleurs. Cela fait également penser à cet enfant qui, alors qu'il tente de lire une lettre qui, précisément, « ne [le] regarde pas », rétorque que « si, si, il [le] regarde, ce papier il [le] regarde… » ; ou encore à cet autre, qu'évoque G. Le Boulc'h dans son mémoire[113], qui dit à son voisin de table, à propos du dessin d'une massue à piquants, « Touche pas ça pique », dans une confusion totale entre l'objet réel et l'image de l'objet.

### 1.3. Une expérience relative de la réalité

C'est S. Leclaire, dans son ouvrage « *Principes d'une psychothérapie des psychoses* » qui évoque cette notion d'« expérience de la réalité »[114], et qui en livre les processus. Ainsi, il opère une distinction entre névrose et psychose. Sa démarche et son cheminement sont très intéressants ; il nous fait part en premier lieu d'un exemple très éclairant. Voici ce en quoi il consiste.

Pour illustrer, en effet, l'expérience que nous pouvons avoir de la réalité d'un objet, S. Leclaire évoque le « cendrier de cuivre en forme de mortier avec un pilon » qui est placé sur son bureau. Il se pose alors la question de ce qu'il en est de cet objet réel, de l'expérience que

[112] *Ibid.*, pp. 59-60
[113] Le Boulc'h G. (1996), p. 42
[114] Leclaire S. (1999), pp. 181-188

chacun d'entre nous, aussi différents sommes-nous, pouvons en avoir. Il propose quelques exemples de ces diverses expériences possibles. Un technicien en métaux, tout d'abord, pourra y voir un objet lourd de *cuivre* massif (bien distinct du bronze ou d'une fonte dorée). Aussi, s'il a pour idée de récupérer des vieux métaux, il lui accordera plus ou moins de valeur. L'amateur d'art, lui, pourrait y voir un *bibelot* rustique, l'antiquaire - qui le distinguera immédiatement de l'objet semblable de facture moderne - un *objet ancien* dont l'âge fait la valeur. Enfin, l'enfant pourra y trouver un jouet qui sonne, et l'homme pratique un *cendrier* qu'il juge malcommode.

Les valeurs, tout comme les formules, attribuées alors à ce même objet sont très différentes les unes des autres, et reflètent des expériences de la réalité bien diverses. Ces termes, cuivre, bibelot, antiquité, jouet et cendrier, rendent tous compte de la réalité de cet objet de départ. Il est à noter donc qu'aucun nom, à lui seul, ne saurait rendre compte de la réalité de l'objet. Ce n'est alors que dans la mesure où on associe une description formelle à ce nom (c'est-à-dire « en tronc de cône renversé, fermé à un bout, évasé à l'autre et renflé extérieurement en son centre, comme certain type de mortier de pharmacien ») que l'on peut aspirer à un ‘‘compte-rendu’’ certain de notre expérience de la réalité de cet objet. En effet, à l'inverse, si nous n'avions fait qu'en donner la forme, « la réalité de l'objet nous échapperait car il serait pour nous comme un fragment irréel d'une photographie sans nom ».[115]

L'expérience du réel suppose donc deux opérations simultanées, mais bien distinctes. D'une part, l'objet doit être *imaginé* : il nous faut pouvoir lui distinguer une forme spécifique, des contours, un poids, et une couleur. Autrement dit, nous devons être capables de nous le représenter, de nous en faire une *image.* D'autre part, et sur le même temps, l'objet doit être *symbolisé* ; nous devons pouvoir lui donner un nom, le situant ainsi dans un monde conventionnel. L'usage simultané des fonctions imaginaire et symbolique est donc inéluctable pour rendre compte de l'expérience du réel. Car il serait vain de croire « que l'imaginaire ou le symbolique puissent évoluer pour leur propre compte, qu'il existe quelque plan imaginaire ou symbolique à l'état pur, si ce n'est peut-être, précisément, dans la psychose. Toute forme et tout objet peuvent être investis à un degré variable d'une valeur symbolique […], de même qu'aucun symbole ne peut se passer de support imaginaire. »[116] Un objet n'a donc de caractère de réalité que dans la mesure où il s'inscrit à la fois sur le plan imaginaire et sur le

[115] *Ibid.*, p. 184
[116] *Ibid.*, p. 185

plan symbolique, nous permettant ainsi de prétendre à la communicabilité de notre expérience de cet objet.

Dans le monde du sujet psychotique, il est des exemples qui échappent à cette règle constitutive. La personne schizophrène semble vivre dans un monde symbolique. Sa réalité, sans forme ni limite, est dénuée de tout lien imaginaire. L'objet-symbole, le néologisme du monde schizophrénique, est donc l'objet « qu'on ne peut imaginer, […] celui qui n'a que valeur de symbole, qui joint tout, signifie tout et rien, plane sur un monde sans forme »[117]. A l'opposé, le délirant paranoïaque éprouve la réalité sur un plan exclusivement imaginaire, « logique et purement formel, sans ouverture proprement symbolique car il n'y a rien à joindre de ce qui est imaginairement lié ».[118] Cet objet qui n'entre alors dans aucun système symbolique, c'est « le monstre étrange du rêve indistinct et de la fantasmagorie paraphréniques ».[119]

C'est donc l'usage partiel ou total de l'une des deux fonctions, symbolique ou imaginaire, qui semble *faire radicalement défaut* au sujet psychotique. Ce manque signe le caractère si particulier de sa réalité, de ce que l'on nomme communément sa *perte de la réalité*.

## 2. La question du savoir

C. Calligaris, dans son ouvrage « *Pour une clinique différentielle des psychoses* »[120], s'intéresse à la structure psychotique, et, plus particulièrement, à la question du savoir, de l'organisation de ce savoir, et de la signification dans la psychose.

Il paraît intéressant tout d'abord de revenir sur les propos de cet auteur concernant la forclusion du Nom-du-Père. Calligaris considère qu'il est inadéquat de dire que le propre de la psychose est la forclusion du Nom-du-Père, car c'est une affirmation négative ; elle pose simplement que la psychose n'est pas la névrose. Ce concept permet donc d'aborder la psychose, d'en concevoir un universel, mais il ne peut être considéré comme le ‘‘propre’’ de la psychose. Car si c'est un universel, c'est un universel négatif, c'est-à-dire fondé sur ce

[117] *Ibid.*, p. 186
[118] *Ibid.*, p. 187
[119] *Ibid.*, p. 186
[120] Calligaris C. (1999), pp. 17-44

qu'il y a d'universel dans la névrose (la référence paternelle), en tant que manquant dans la psychose. Lacan fonderait ceci au regard de la question clinique du déclenchement de la crise psychotique. Cette dernière serait toujours déclenchée par une injonction faite au sujet de se référer à un ancrage central, paternel, ce qui lui est impossible car il n'a pas symbolisé cet ancrage. A ce moment précis du déclenchement de la crise, la psychose apparaît effectivement comme un effet de la forclusion. Calligaris se pose alors la question de ce que serait *positivement* l'organisation d'un savoir psychotique hors-crise (entendons par « hors-crise » un sujet qui n'aurait jamais rencontré de crise).

Cet auteur note, à propos de la forclusion toujours, que ce ne sont pas, dans le cadre oedipien, les signifiants relatifs au père qui sont forclos, mais la fonction organisatrice du Nom-du-Père. C'est donc l'ancrage en tant que tel qui est forclos. Le sujet psychotique a bien à sa disposition des signifiants pour parler de son père et de sa famille. Cependant, ces signifiants n'ont pas cette fonction d'ancrage central comme c'est le cas dans la métaphore névrotique. Pour le névrosé, l'opération de la métaphore paternelle lui permet d'instaurer, dans le champ des signifiants de son savoir, une référence privilégiée. Celle-ci va à la fois distribuer les significations, et, ainsi, lui permettre une signification, gain de sa filiation. Le sujet psychotique, lui, ne dispose pas de cette référence ; il erre donc dans un savoir métonymique. Comment alors, selon Calligaris, s'organise le savoir psychotique ? De quel ordre est cette errance ? Aussi, qu'en est-il de la question de la signification ?

### 2.1.L'organisation du savoir psychotique

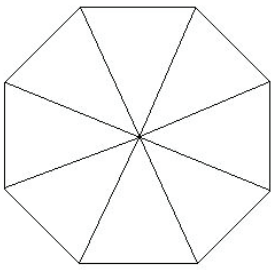
Calligaris explique que tout sujet - peu importe sa structuration, c'est-à-dire qu'il soit névrosé ou psychotique - se construit dans une opération de défense, défense contre, d'une certaine manière, une soumission à la demande imaginaire de l'Autre, afin de ne pas se perdre comme objet de jouissance de ce dernier. On parle de structure de défense « dans la mesure où se subjectiver, exister comme sujet (barré par la castration, comme dans la névrose, ou non, comme dans la psychose), acquérir un statut symbolique, un peu de signification, est nécessaire, afin que le sujet soit un tant soit peu distinct du Réel de son corps, soit autre chose que quelques kilos de chair ».[121] Il est alors nécessaire que se mette en place un certain type de métaphore, en d'autres mots, que la signification puisse prédominer, que quelque chose soit capable de supplanter la Demande imaginaire dont nous serions l'objet. Plus encore, il

[121] *Ibid.*, p. 17

faut que ce ‘‘quelque chose’’ se présente comme un savoir sur cette même Demande, afin que nous ayons une signification qui nous maintienne comme sujet.

C’est ce savoir, grâce auquel le sujet se défend et qui fait office de référence, qui diffère entre névrose et psychose. Le sujet névrotique se constitue, obtient une signification, dans une relation avec un ‘‘au moins un’’ qui sait comment traiter la Demande de l’Autre ; le savoir va ainsi à un sujet supposé. Ce sujet supposé est le père, comme détenteur présumé d’un savoir essentiellement sexuel (il sait y faire avec le désir maternel, pouvant décider ainsi de la signification sexuelle de la sexuation des enfants). Le sujet psychotique, à l’inverse, ne passe par la référence à un sujet supposé savoir. Pour expliquer cela, Calligaris revient sur l’idée du point de capiton qui ancre le « réseau » sur la « nébuleuse », sans quoi ces deux derniers glisseraient l’un au-dessus de l’autre. Ainsi, le point de capiton fait valoir un signifiant S1 à partir d’un autre signifiant S2, qui pourrait être le savoir supposé au père. Cet ancrage, liant réseau et nébuleuse, permet alors immédiatement de décider de toutes les significations. A un point X dans le réseau signifiant correspondra un point dans la nébuleuse des significations, point qui donnera la signification de X. Cette correspondance est possible uniquement dans la mesure où il y a eu un ancrage par le point de capiton.

Le sujet névrotique, qui a fait confiance à la référence paternelle, se reporte à un savoir ; il habite un monde orienté, et plus précisément un monde organisé autour d’un pôle central d’où partent toutes les significations. Se référer à un centre permet ainsi de décider de la valeur de chaque point. Calligaris schématise cette idée de la manière suivante :

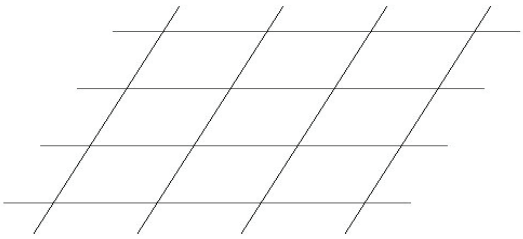


[122]

Or, s’il n’y a pas d’ancrage d’un point de capiton, une organisation centralisée du savoir, ainsi que du monde, est, de fait, impossible. Aucun point ne détermine la valeur des

[122] Organisation du savoir névrotique telle qu’elle est schématisée *in* Calligaris C. (1999), p. 19

autres. C'est ce qui se produit pour le sujet psychotique, ainsi voué à circuler « dans une figure ouverte, non orientée, figurable, par exemple, par quelque chose comme cela »[123] :



Calligaris donne l'exemple des diagrammes des distances entre les capitales pour éclairer ces propos. Il explique ainsi que l'on trouverait, pour un sujet névrosé, d'une part la capitale nationale en coordonnées verticales, et, d'autre part, les autres villes en coordonnées horizontales. Ainsi, s'il veut, par exemple, connaître la distance de Rome à Moscou, il lui faudra la calculer à partir de la distance qui sépare chacune de ces villes de Paris. Il organisera, pas là même, son voyage de Rome à Moscou en passant par Paris. A l'inverse, pour un sujet psychotique, les cordonnées (verticales aussi bien qu'horizontales) prendront en compte toutes les villes.

### 2.2.L'errance du sujet psychotique

Un sujet pour lequel l'horizon des significations ne serait pas organisé autour d'une unité de mesure possible, autour d'une signification centrale qui déterminerait toutes les autres, *doit* errer. En effet, alors que pour le névrosé le savoir est supposé au père (la métaphore névrotique est alors paternelle), pour le sujet psychotique, il ne peut être supposé (car à qui ?), et doit être produit, au moins par les chemins de son errance ; la problématique ''métaphore psychotique'' serait sans agent supposé. Aussi, le patient psychotique est un sujet « *dans un monde dans lequel existe de la signification ; mais, pour qui, en fin de compte, toutes les significations seraient des significations en elles-mêmes, sans se référer à une signification qui organiserait les significations du monde*. Un sujet comme celui là est éminemment errant, errant au sens de l'errance, non de l'erreur. »[124] N'existant pas de lieu à partir duquel il serait possible de déterminer la signification de ce qui se constitue, il ne reste plus au sujet psychotique qu'à parcourir *tous* les chemins. Il reste alors un parcours infini, et

[123] Calligaris C. (1999), p. 20
[124] *Ibid.*, pp. 14-15

sans arrêt. Calligaris explique à ce propos qu'il s'agit là « d'un parcours infini, mais non idéalisé comme l'infini d'un quête. Ce serait plutôt l'infini d'une carte, ce qui est bien différent, carte qui pourrait être non celle de la terre mais du ciel : une carte de l'infini. »[125]

Le névrosé a probablement une signification, principalement et y compris quant à lui-même. Est désolant pour lui d'ailleurs de ne pas la connaître, de ne pas parvenir à la définir comme le « sens de sa vie ». Il présume alors que le sens de sa destinée est depuis toujours inscrit en l'instance paternelle. Il évalue alors, à partir de cette même instance, en quelque sorte, les significations de lieu et de moment. Le sujet psychotique, lui, ne présuppose pas que le Père soit le dépositaire du sens ; il ne s'attache alors pas, à l'inverse du névrosé, à résoudre l'énigme de sa signification. Cependant, « cela n'enlève rien au fait qu'il puisse avoir lui-même, pour lui-même, à chaque instant et à chaque lieu de sa vie, une signification subjective ».[126]

### 2.3.Psychose et signification

Calligaris se pose en effet la question, à partir de ce qu'il déduit du savoir psychotique, de la possibilité d'une signification chez un sujet pour lequel le point de capiton n'ancre pas son monde, ni n'ancre un signifiant à une signification. Ce sujet, qui ne se réfère pas à une fonction centrale, est-il pour autant un sujet sans significations ? L'auteur poursuit son interrogation avec l'image suivante, celle du jeu consistant à placer un aimant sous une feuille de papier, et un petit morceau de fer au-dessus. Il propose alors de jouer avec deux feuilles, afin d'imaginer ce que serait un « capitonnage » liant signifiant, et signification, sans pour autant produire un ancrage définitif, pouvant s'établir comme pôle central. L'on imagine alors que ce type de capitonnage est un capitonnage « qui remue, glisse, ancre, mais ne fixe pas l'ancrage ».[127]

Calligaris présente la vie du névrosé comme étant une direction dans laquelle la signification est donnée comme une orientation par rapport à laquelle il y a erreur, mais non errance. Il présente la vie du psychotique comme étant, elle, une errance - ce que nous avons expliqué précédemment -, mais une errance qui n'est donc pas pour autant sans signification.

[125] *Ibid.*, p. 15
[126] *Ibid.*, p. 16
[127] *Ibid.*, p. 22

L'auteur suggère effectivement que le sujet tire une certaine signification de ce savoir auquel il se réfère en circulant à l'intérieur. Ce savoir doit alors, selon lui, « produire un effet métaphorique, même si celui-ci se résout en une errance, qui peut paraître pure métonymie. Cet effet métaphorique n'est ni une métaphore paternelle, ni une caricature de métaphore paternelle, comme la métaphore délirante, et certainement ne confère pas au sujet de signification phallique, mais il produit un effet de signification, puisque ce type de sujet ne paraît pas pris uniquement entre Imaginaire et Réel. »[128]

Calligaris revient sur le *schéma I* proposé par Lacan, et dont nous avons proposé une explication dans la partie concernant la deuxième approche des processus psychotiques. Pour lui, il est en effet impossible de considérer que le sujet psychotique soit pris entre, d'un côté un moi malgré tout soutien d'un savoir, mais dans une position imaginaire, et, de l'autre, un Réel excluant tout ancrage du sujet dans le Symbolique, situation qui définit l'animal. Cette idée est d'autant moins soutenable que Lacan rappelle que le sujet psychotique est « pris dans la structure du langage ». Car, même s'il n'existe pas, pour le sujet psychotique, de référence à la fonction paternelle, le fait de le considérer comme se positionnant uniquement entre Imaginaire et Réel n'est pas concevable. Nous pouvons cependant nous poser la question de son ancrage symbolique, et du type de signification subjective qu'il peut avoir. Pour Calligaris toujours, le sujet psychotique est pris dans le langage, mais seulement métonymiquement, d'où son errance déjà évoquée. « Sans métaphore, aucune signification n'est possible, ni pour le sujet, ni pour ses parcours. Or, il est évident qu'il existe une signification chez le sujet psychotique […] mais, sans le recours d'une métaphore fixe, ce type de signification est parfaitement singulier (différent pour chaque cas) et énigmatique. A cette énigme, [l'auteur y a] ''répondu'' par le jeu dérisoire de l'aimant et du morceau de fer.»[129]

## 3. Singularités dans le langage du sujet psychotique

### 3.1. Une constitution altérée du signe

Nous avons vu, dans la partie concernant « le signe linguistique », quelles étaient les particularités et propriétés de ce dernier, ainsi que la manière dont il se formait. Rappelons-en

[128] *Ibid.*, p. 42
[129] *Ibid.*, p. 37

malgré tout certains éléments. La langue est composée de signes, et ces signes s'invoquent les uns les autres, et de leurs liens naît la signification. Il ne faut pas oublier également que ce n'est pas le mot qui constitue un signe : le mot est contingent, relatif, et peut, à tout instant, changer de signification en fonction du contexte. La nature du signe est, en fait, de joindre le signifiant au signifié, c'est-à-dire le fragment de la chaîne sonore (mais aussi, pour Lacan, toutes les sensations perceptives qui y sont associées), à un concept. Le signe est arbitraire, immotivé, et partagé par toute la communauté linguistique. Mais il prend sa pleine valeur - c'est-à-dire sa valeur de signe qui joint un signifiant à un signifié - uniquement dans la mesure où il se trouve dans un contexte plus vaste d'un ensemble de signes, comme la phrase par exemple. Le signe renvoie ainsi à une infinité d'autres signes, pour les associer ou les exclure d'ailleurs. Ainsi, de ce réseau complexe et non univoque de signes, et du sens choisi dans celui-ci, naît la signification.

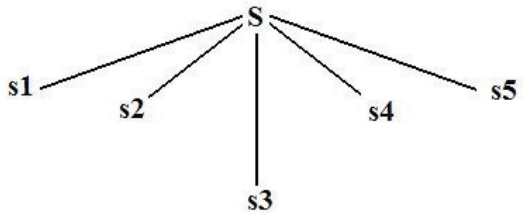
Serge Leclaire[130] opère une distinction en ce qui concerne les perturbations quant au signe, au signifiant et au signifié, entre névrose et psychose, ce qui permet de caractériser l'emploi du langage chez le sujet psychotique. Pour le névrosé, il s'agirait principalement d'une perturbation se situant au niveau des relations entre les signes. Ce trouble concernant l'usage des relations significatives « est l'évidence même dans l'observation des névroses : court-circuits, relations privilégiées, relations interdites, relations par voie de détour, y sont habituelles et facilement reconnues ». Dans la psychose, le fait que les relations entre les signes soient également bouleversées n'est qu'un signe mineur. En effet, le trouble primordial consiste en une altération au niveau de la constitution même du signe, altération qui peut prendre deux formes : signe fait d'un signifiant sans signifié, ou signe fait d'un signifié sans signifiant. S. Leclaire dit de ce signe pathologique qu'il est monstrueux car « il ne correspond plus à sa propre nature et joint alors n'importe quoi, forme ou concept, à l'élément défaillant ».

Il explique donc que, au niveau du phénomène psychotique, le signe linguistique se dissocie *en ses éléments constitutifs, signifiant et signifié*. Le signe est alors ‘‘désolidarisé’’, éminemment dénaturé. Malgré tout, ce signe continue à être utilisé trompeusement en tant que signe par le sujet psychotique. Celui-ci, ainsi, emploie un signe tour à tour amputé de sa valeur de signifiant, ou de sa fonction de signifié. « De même que les dessins populaires représentent volontiers le fou se servant d'une casserole comme couvre-chef, de même on pourrait se figurer l'aliéné usant ainsi des mots, et le néologisme cette excroissance de la

[130] Leclaire S. (1999), pp. 189-204

chaîne sonore, ce signifiant nouveau serait de même promis à une destinée aberrante sous des apparences normales. »[131]

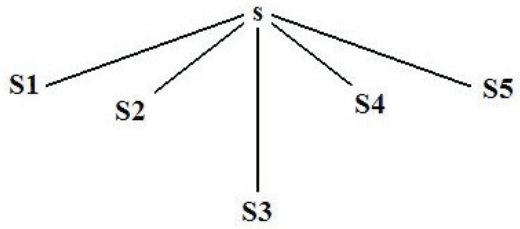
Le sujet psychotique semble donc incapable de joindre de manière stable un concept signifié au signifiant. Il se joue alors de ce dernier pour faire un signe aux possibilités multiples. Le signe est « réduit de sa valeur de signifiant et vidé de tout signifié ; il n'est rempli que d'un signifiant unique ».[132] S. Leclaire spécifie que cet usage essentiellement signifiant du signe ne spécifie que partiellement le phénomène psychotique, mais qu'il répond à cette idée courante selon laquelle le sujet psychotique nous livre des mots dans « son sens à lui », autrement dit des signes au concept défaillant. L'auteur explique également que cette dissociation au niveau de la constitution du signe peut être difficilement apparente, voire passer inaperçue. Car, le signifiant, même vidé de la totalité de son contenu, peut conserver une place en apparence normale dans le discours. Cette remarque est très intéressante car elle pointe la difficulté même à mettre en relief la singularité du langage des sujets psychotiques qui, ainsi, peuvent nous leurrer. Un tel usage du signe dans son aspect purement signifiant peut être schématisé de cette façon :




[133]

Dans les troubles de la série plus purement schizophrénique, à l'inverse, il apparaît que les concepts, donc les signifiés, ne peuvent parvenir à se constituer en signes par association immuable avec un fragment de chaîne sonore, ou signifiant. Le signe est alors amputé de tout lien stable avec un signifiant. « Tout mot, toute chose, toute forme, tout songe devient *signifiant d'un concept sans nom*. »[134], ce qui peut être schématisé de la manière suivante :

[131] *Ibid.*, p. 199
[132] *Ibid.*, p. 200
[133] Schématisation proposée *in* Dor J. (2002), p. 38
[134] Leclaire S. (1999), p. 203




135

J. Dor, à ce propos, rappelle l'enseignement freudien qui nous explique que, dans la schizophrénie, ce sont les « représentations de mots » qui se mettent à fonctionner comme des « représentations de choses ».[136] De cette association aléatoire d'un signifié à un signifiant, c'est-à-dire de cette dé-liaison, naîtra chez Lacan l'expression de « *déchaînement du signifiant* ». Ce déchainement semble être l'effet d'une altération spécifique de l'utilisation du signe, qui amènera F. de Saussure à parler de ce moment où « le signifiant dépend du libre choix du sujet parlant »[137], s'il est possible de parler de choix dans la psychose…

De manière générale donc, nous pouvons, dans la psychose, nous trouver face à un arbitraire du signe strictement individuel, subjectif et ponctuel, d'où une association signifiant/signifié totalement assujettie aux possibilités de combinaisons aléatoires. Il a semblé ainsi, à S. Leclaire, « que chez le délirant la véritable signification de certains mots était précisément d'indiquer par l'usage d'un signifiant « délié » de toute attache, l'absence, le manque d'un signifié qui pourrait y répondre ».

### 3.2. La destruction du sens

S. de Mijolla-Mellor, dans son chapitre sur la question du sens, termine par une réflexion autour des notions de Piera Aulagnier que sont la destruction du sens dans la psychose, et sa tentative de reconstruction dans le délire[138]. Elle y regroupe des considérations générales sur le thème que nous allons tenter de vous communiquer.

---

[135] Schématisation proposée *in* Dor J. (2002), p. 38
[136] Freud S. (1915), « *Das Unbewusste* », trad. Laplanche J., Pontalis J.-B. (1968), « L'Inconscient » *in Métapsychologie*, Paris : Gallimard, p. 120 et sq., *in* Dor J. (2002), p. 37
[137] de Saussure F., *Cours de linguistique générale*, cité dans l'édition critique (1980), Paris : Payot *in* Dor J. (2002), p. 37
[138] de Mijolla-Mellor S. (2006), pp. 143-146

Piera Aulagnier, au sujet du livre écrit par Louis Wolfson[139] sur sa propre expérience, publie un article : « Le sens perdu, ou le ‘‘schizo’’ et la signification »[140]. Elle avait déjà repris, après Freud, des éléments de ce qui nous avait été appris sur le fonctionnement psychotique par le cas Schreber. Elle s'était alors intéressée au concept de « langage fondamental » donné par ce dernier, langue archaïque que parle la voix divine, et qui se distingue par la dénaturation du sens (« récompense » veut dire « punition », « poison », « nourriture », etc.). De cette ineptie des termes - termes qui désignent par leur contraire ce qu'ils veulent nommer - va nécessairement résulter, comme l'exprime si adéquatement Piera Aulagnier, un « effondrement de la fonction de signification ».[141]

Wolfson, « l'étudiant de langues schizophrénique », qui ne supportait plus d'entendre ou de lire sa langue maternelle, s'attachait systématiquement et presque instantanément à convertir les mots, alors que ceux-ci pénétraient sa conscience bien qu'il ne voulait les percevoir. La quête d'un savoir sur les langues qui l'animait, comme l'explique S. de Mijolla-Mellor, représentait la quête d'un savoir sur soi impénétrable. Wolfson parle alors précisément du rapport du sujet au sens, et c'est à travers la relation au langage qu'il aborde cette notion. Piera Aulagnier, dans son analyse de l'œuvre de Wolfson, commence par se centrer sur l'incapacité de celui-ci à épeler les mots qu'il a appris, par ailleurs, à lire. En effet, d'une part, la mère du psychotique, pour des raisons sociales, désire que son enfant apprenne à lire - et, serait-il possible d'ajouter, à penser -. Mais, d'autre part, et simultanément, elle lui dénie l'indépendance que ces acquisitions devraient nécessairement lui permettre. Piera Aulagnier analyse alors le symptôme précédemment évoqué comme un compromis qui s'installe entre deux événements. Il semblerait que les pensées de l'enfant doivent être subordonnées au contrôle de la mère : le mot peut alors bien être « avalé », mais en revanche ne peut être scindé en syllabes ou en lettres. Or, « un sujet qui a vécu une situation initiale où toute parole ou tout geste de sa part était interprété par la mère et lui revenait moulé dans cette interprétation imposée comme la seule possible, ne peut effectivement que négocier l'obligation des apprentissages ultérieurs que par la non-acquisition, ou par la parole en écho, ou enfin en inventant comme Wolfson une « solution » autre. »[142] Cette solution sera de fuir l'agression qu'il subit en raison de la percée de la voix maternelle dans ses oreilles ; de là vont apparaître ses tentatives de trouver un espace non contaminé en la présence de ces langues étrangères qu'il va apprendre. Si la voix maternelle vient jusqu'à lui, en la

[139] Wolfson L. (1970), *Le Schizo et les langues*, Paris : Gallimard
[140] Article d'abord publié en 1971, dans *Topique*, puis repris en 1986 dans *Un interprète en quête de sens*
[141] Aulagnier P. (1975), *La Violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*, Paris : PUF, p. 161 *in* de Mijolla-Mellor S. (2006), p. 143
[142] de Mijolla-Mellor S. (2006), p. 144

décomposant en syllabes (cela même alors que cela lui était impossible avant), il va la désignifier.

De ce livre de Wolfson, s'ouvre une réflexion de Piera Aulagnier autour de la relation du schizophrène au langage. Tout comme l'a fait S. de Mijolla-Mellor, nous avons décidé de citer ces propos sans davantage les commenter. En effet, ils relatent remarquablement les différentes postures possibles à l'égard du langage, et il semble difficile de les relater sans en perdre la nature.

« Si le langage se présente au schizophrène comme un corps mort, dont il est souvent tenté de se détourner, c'est que, pour lui, pouvoir de nomination et pouvoir de signification se sont écartelés, créant entre eux un gouffre où s'est perdu son droit à être pour les autres porteur et créateur de sens. Chaque fois qu'il nomme, l'autre vient énoncer et décider du sens du nommé. Dès lors il aura trois possibilités : ou bien il cessera de nommer quoi que ce soit, ce sera la fuite dans le mutisme ; ou bien il se persuadera que le mot est l'équivalent d'une chose ou la chose elle-même, c'est-à-dire un corps dont la vie dépend d'un don de signification fait par un autre, c'est pourquoi il lui arrivera de prendre l'énoncé métaphorique au pied de la lettre car entre le mot et le sens, le lien, tel qu'il lui a été une fois défini, reste intouchable ; ou bien, dernier choix, il refusera toute signification ressentie comme imposition d'un sens aliéné et aliénant et comme viol de son espace psychique, et on assistera à la création d'un langage néologisant et apparemment a-sensé qui se veut étranger au champ sémantique partagé par l'ensemble des autres. »[143] Ce *sens perdu* équivaudrait alors plus à un sens *détruit* et, éventuellement, reconstruit.

Piera Aulagnier cite un patient psychotique qui explique son impossibilité à joindre le sens libidinal à l'organisation de la réalité car celle-ci en a été, à l'origine, divisée : « Vous voyez, pour moi, une fourchette ou bien c'est du bois plus de l'acier, et c'est l'usage qu'en font les autres qui me permet de comprendre à quoi ça sert, ou bien, parfois, c'est quelque chose qui pique, qui pénètre, mais alors le mot fourchette n'a plus pour moi le sens qu'il a pour les autres ».[144]

Alors que, pour Freud, la création du délirant consiste en une néoréalité contre laquelle, à la différence de la première, les souhaits de son Ça ne buteront pas, Piera Aulagnier, elle,

[143] Aulagnier P. (1986), *Un interprète en quête de sens*, Paris : Ramsay, p. 310 *in* de Mijolla-Mellor S. (2006), p. 145
[144] *Ibid*., p. 277 *in* de Mijolla-Mellor S. (2006), p. 145

explique que ce n'est pas la satisfaction des pulsions qui est ici en cause, mais l'exigence vitale de sens. Le délire aura ainsi pour fonction de créer « une interprétation sensée de la violence subie », violence commune mais dont les interprétations seront à chaque fois singulières.

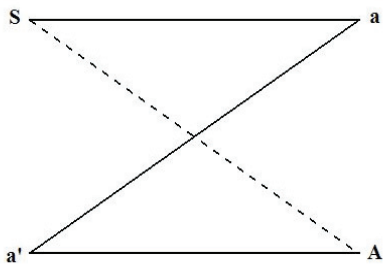
### 3.3. Psychose et communication

Dans la littérature, régulièrement ont été relatés des propos de patients psychotiques posant, implicitement ou non, la question de leur propre subjectivité. S. Leclaire, dans son chapitre sur « les modes de communication avec le moi psychotique »[145] - auquel nous allons nous référer tout au long de cette partie -, cite par exemple ces dires de Schreber : « On dit que je suis un paranoïaque et on dit que les paranoïaques sont des gens qui rapportent tout à eux ; dans ce cas ils se trompent car ce n'est pas moi qui rapporte tout à moi, c'est lui qui rapporte tout à moi, c'est ce Dieu qui parle sans arrêt à l'intérieur de moi par ses divers agents ». Il rapporte également les propos du patient Robert L. : « Pourquoi m'a-t-on choisi ? Qui suis-je ? Quels sont les projets de Dieu sur moi ? », d'où peut-être l'importance de la question du mode d'affirmation de sa propre subjectivité. Mais, comme S. Leclaire l'explique, cette question, quasi métaphysique, ne vient pas seule : elle est parallèle à cette autre interrogation sur la qualité propre d'autrui. Il s'avère en effet que le sujet délirant ne peut plus reconnaître qu'*un seul* autre, ne restant plus au monde que deux « sujets véritables », le délirant et son persécuteur, d'où les thèmes délirants persécutifs. Un seul moi et un seul autre persistent ainsi, et c'est autour d'eux que tout gravite.

L'auteur s'interroge alors, dans ces délires de type paranoïaque, sur cette subjectivité tourmentée et sa production délirante, mais, surtout, sur cette dualité subjective inéluctable : « Qui parle à qui et de qui, telle pourrait être notre question liminaire ». Il fonde alors sa réflexion sur un schéma où figurent par S et A les deux sujets (le sujet et l'autre) de la relation intersubjective. Est alors immédiatement inséré, à cette relation, le *« moi »*, à distinguer du *« sujet »*. Ces deux concepts sont respectivement définis de la manière suivante : le moi est « selon S. Freud, [le] siège de la conscience et aussi [le] lieu de manifestations inconscientes ; […] il est l'instance du registre imaginaire par excellence, donc des identifications et du narcissisme »[146] ; « distinct de l'individu tel que nous le percevons ordinairement, le sujet est

[145] Leclaire S. (1999), pp. 204-215
[146] Chemama R, Vandermersch B., (2009), p. 354

ce qui est supposé par la psychanalyse dès lors qu'il y a désir inconscient, un désir pris dans le désir de l'Autre, mais dont il a néanmoins à répondre »[147]. S. Leclaire précise alors qu'aucun sujet ne peut se réduire à son moi, « plus proche du personnage, de l'apparence ou du rôle que de la conscience ou de la subjectivité ». Il situe ainsi le moi du côté de l'ordre imaginaire, et ramène le sujet à son caractère symbolique. Le moi du sujet S est désigné par a, le moi du sujet A par a'. Voici alors la schématisation de la communication[148] telle qu'elle s'établit communément entre deux sujets :




Cette communication est représentée par une ligne sinueuse en forme de Z. Cette ligne va de S en a, de a en a', et enfin de ce dernier point en A. Il est alors important de noter ce crochet indispensable par les « moi » a et a' pour joindre les deux sujets S et a, reflet de ce « toi à moi », mode de la communication intersubjective. Les deux « moi » étant du côté de l'imaginaire, S. Leclaire nomme l'axe a-a', l'*axe imaginaire*. La diagonale virtuelle S-A, représentée en pointillés, est appelée, logiquement, *axe symbolique*. En effet, celui-ci-joint « le centre virtuel, purement symbolique d'une subjectivité irréductible par nature ».

C'est à partir de ce schéma que S. Leclaire pointe les perturbations de la communication chez le sujet psychotique, qui se trouve dans une difficulté majeure quant à sa propre subjectivité, et, également, quant à la subjectivité de l'autre. L'auteur rappelle que n'est possible la communication que dans la mesure où « lorsque *je* parle (par l'organe de mon moi) je reconnais que c'est moi qui parle en tant que sujet, dans la mesure où j'assume les paroles prononcées par moi ; de même lorsque je prête attention au discours de mon interlocuteur sans le prendre le plus souvent au pied de la lettre, j'ajuste ses paroles à la mesure de la subjectivité que je lui prête m'efforçant de reconnaître l'intention plus ou moins maîtrisée qui l'anime ». C'est précisément cet ajustement qui n'est plus possible avec le sujet psychotique, qui ne reconnaît pas ce qu'il dit :

[147] *Ibid.*, p. 553
[148] Leclaire S. (1999), p. 208

*« ça parle »* en lui (ce qui ne veut pas dire qu'il ne comprend pas ce qui est articulé, ni qu'il ne peut reconnaître vraiment comme sien ce discours, même s'il lui est suggéré).

Il apparaît en fait que la communication se trouve, en quelque sorte, interrompue entre le sujet S et son moi a. Aussi, le délirant agit « tantôt comme une subjectivité radicale participant de l'essence divine en tant que témoin irréductible, tantôt comme un personnage, un moi très exclusivement rationnel, vivant d'une dialectique imaginaire mais incapable de se référer à son centre subjectif symbolique ».[149] De même, dans un plan exclusivement imaginaire et formel, l'interlocuteur est, le plus souvent, réduit au personnage a' qui est son moi. Ou, à l'inverse, le délirant ne voit en l'interlocuteur que cette notion de subjectivité. Donc, s'il existe une rupture entre S et a, il en existe également une entre l'autre sujet, A, et son moi a'. La seule voie de communication restante est alors l'axe imaginaire a-a'. C'est ainsi que se figure le type de relation délirante paranoïaque, une relation uniquement entre deux « moi », deux imaginaires, dans une totale dualité, qui prend forme souvent d'opposition, c'est ce que nous appellerons plus tard le « toi ou moi ». L'ordre symbolique, alors qu'il est primordial pour une appréhension saine de la réalité, est exclu, tout comme toute référence subjective. Il ne reste donc que deux êtres, le bon et le mauvais, qui ne peuvent alors que s'affronter. Cependant, et malgré cette relation duelle typiquement imaginaire, le sujet use du langage commun, jusqu'à une certaine mesure. Car, de cet « exil subjectif » naît une dislocation des signes, les signifiants sont sans signifiés, comme nous l'avons vu lorsque nous avons évoqué la « constitution altérée des signes » dans la psychose. « Le sujet ne maîtrise plus le sens du langage qu'il parle, […] au lieu de le conduire et de le choisir, il s'en trouve possédé »[150] ; le sujet ne parle plus, désormais il « *est parlé* ».

Il est à noter que les axes S-A et a-a' se soutiennent l'un l'autre. En effet, S-A ne peut être utilisé tel quel, car le détour imaginaire est indispensable. De même, si le sujet use habituellement de l'axe a-a', ce n'est pas sans se souvenir qu'il ne s'agit là que d'une portion de ce grand chemin qui va de S en A. Et même si souvent le délirant reste soumis à cette relation duelle imaginaire, il s'avère que parfois, comme l'explique si justement S. Leclaire, il « s'efforce à tout prix de retrouver ailleurs cette symbolicité fondamentale qu'il a perdue ; elle surgit de la façon la plus inattendue et la plus désordonnée en n'importe quel point de son monde ». Il arrive alors que naissent des « contradictions […] d'où surgissent parfois sans attache et sans signification les vérités les plus fulgurantes et les intuitions les plus profondes ».

[149] *Ibid.*, p. 210
[150] *Ibid.*, p. 212

Enfin, nous pouvons également retrouver figuré, dans ce schéma de la communication intersubjective, le style de relation cette fois schizophrénique. Ici, c'est l'axe symbolique S-A qui est utilisé, la communication se passant alors de l'axe imaginaire a-a' ; nous avions déjà remarqué cette idée, lors de la partie sur l'expérience de la réalité, selon laquelle le schizophrène délaisse l'aspect formel, imaginaire « pour ne voir que valeur symbolique en toute chose ». Ainsi vit-il sa relation à « l'autre », et S. Leclaire explique que tout le travail thérapeutique consistera « par quelque moyen que ce soit à lui restituer l'usage de sa fonction imaginaire (du détour a-a'), à le faire accéder à quelque identification par nature imaginaire, autrement dit, de lui donner un ''moi'' ».[151]

[151] *Ibid.*, p. 214

# Approche expérimentale :

L'étude des singularités du langage des enfants présentant des traits psychotiques.

## I. But et démarche de notre travail

### 1. Motivation et questionnement de départ

Lors de la recherche de notre sujet de mémoire, nous avons souhaité nous tourner vers un domaine qui suscitait pour nous, d'une part, une envie d'apprendre et, d'autre part, une envie d'aller à la rencontre des patients. La pédopsychiatrie, et plus précisément les troubles relevant de la psychose infantile se sont révélés être un territoire de recherche idéal car ils conjuguent ces deux aspects. D'une part, nous ne savions que très peu sur cette pathologie et ses caractéristiques bien que les orthophonistes soient amenés à la rencontrer et à exercer au plus près des personnes qui en souffrent ; c'était l'occasion de se former. D'autre part, la psychose infantile présente, dans sa perte de repères, une obligation de questionnement et d'adaptation passionnante.

C'est donc sur cette base que nous avons eu envie d'aller à la rencontre de ces jeunes patients. Dans le même temps, de nombreuses rencontres et discussions avec les professionnels (orthophoniste, psychologue et éducateurs) travaillant auprès de cette population sont venues étayer notre questionnement et faire progresser notre démarche en la rendant plus précise.

Néanmoins, ne sachant que très peu de choses dans ce domaine et n'ayant que notre motivation pour bagage, il nous a semblé primordial de rencontrer au plus vite ces patients afin de pouvoir orienter et définir le but de notre expérimentation. Nous sommes donc allées à leur rencontre, régulièrement, dès le début de l'année universitaire. Nous avons appris à les connaître *in situ* en passant du temps avec eux de manière simple et informelle.

Parallèlement, nous avons construit, grâce à des lectures appropriées, nos connaissances d'un point de vue théorique. Rapidement, nous avons centré notre intérêt sur la singularité de leur langage. Nous nous sommes également d'emblée rendues compte de l'attrait que peut

avoir l'approche psychanalytique dans la pratique orthophonique lors de sa rencontre avec la psychose. En effet, elle permet d'une part une compréhension des processus psychiques - pathologiques ou non - mis en œuvre dans la constitution du sujet dans et par le langage. D'autre part, elle permet l'éclairage de certaines des particularités du langage des enfants qui tendent à se structurer sur le mode psychotique.

Après de nombreux témoignages des professionnels côtoyant quotidiennement ces enfants et adolescents présentant des traits psychotiques, et suite à nos lectures, nous nous sommes aperçues que ces patients se sont construit un langage étrange interrogeant constamment le réel, et qu'ils utilisent les mots sous un angle particulier. Il nous est par conséquent apparu fondamental de centrer notre recherche, en tant que futures orthophonistes, sur cet usage si spécial que ces enfants font des mots, sur leur langage qui reste un des seuls moyens de rendre compte de leurs troubles et angoisses.

Décidées à observer et démontrer ces singularités, notre questionnement s'est focalisé sur la difficulté à précisément les mettre en exergue. Ces enfants ont, en effet, souvent développé de telles capacités d'usage du langage de façon « plaquée », imitée, qu'ils parviennent, sur un cours laps de temps, à nous leurrer quant à leurs difficultés à poser du sens sur les mots et sur ce qui les entoure.

Considérant ces paramètres, comment, avec nos outils orthophoniques et notre regard nourri de certaines données psychanalytiques, démontrer et analyser les points de rupture du langage des enfants présentant des troubles psychotiques ? Comment faire le lien entre eux et nous, malgré cette absence relative de sens commun, fréquemment dissimulée ? Comment nous, orthophonistes souvent très peu informées sur le sujet, pouvons-nous mettre en relief les particularités fondamentales de leur langage dans le but d'une meilleure compréhension de ces patients et d'une prise en charge thérapeutique adaptée ?

## 2. Hypothèses de travail

Dans cette optique de parvenir à révéler les particularités du langage des enfants présentant des troubles psychotiques afin d'adapter au mieux notre prise en charge thérapeutique spécifique, nous nous sommes attelées à l'élaboration d'un outil pertinent qui permettrait de rendre compte de la singularité de leur rapport au sens et à la langue.

Après la lecture, notamment, d'un mémoire d'orthophonie de l'école de Toulouse sur les « questions préliminaires à la prise en charge orthophonique du sujet psychotique »[152], certaines conclusions nous ont permis de regrouper des domaines intéressants car éclairants et révélateurs de ce type de pathologie. Ces domaines relèvent de thèmes différents tels que l'appréhension de la temporalité, la compréhension du vocabulaire, l'accès à l'implicite, ou encore le rapport à la réalité. À partir de ces grands thèmes, nous avons construit un protocole de dix épreuves qui nous ont semblé judicieuses. Il nous fallait ensuite expérimenter notre outil pour en vérifier l'intérêt et la pertinence.

## 3. Méthodes

Les procédures que nous avons adoptées pour confronter nos hypothèses sur le terrain sont qualitatives et quantitatives. Nous relèverons, d'une part, les conduites langagières des enfants pour une analyse descriptive et, d'autre part, nous établirons des « scores » pour la majorité des épreuves afin d'effectuer une analyse statistique et de pouvoir déterminer des « profils ».

Conscientes que lorsque l'on rencontre ce type de troubles, il faut présenter une grande souplesse dans notre observation et notre analyse, nous n'espérions pas pouvoir catégoriser de manière stricte et définitive chaque patient mais, plutôt, remarquer des tendances ou des grands traits communs à l'intérieur de notre population. Nous avons supposé que notre protocole d'épreuves serait la base d'une analyse qualitative et quantitative nous permettant de regrouper certaines grandes tendances quant au discours des enfants à l'intérieur d'un même groupe.

Bien sûr, ces épreuves ne constituent pas un questionnement en vue d'une performance de résultat, mais plutôt un support à leur expression présentant tout de même l'intérêt d'un cadre commun limité. Elles nous permettent de nous rendre compte de leur compréhension face à des notions importantes (le temps, la réalité), face à des structures linguistiques (la morphosyntaxe, les métaphores) et d'apprécier leur façon de l'exprimer.

Concrètement, la passation de nos épreuves sera filmée dans son intégralité. Elle dure en moyenne une demi-heure auprès de chaque enfant.

[152] Mahenc S. (2000)

# II. Choix de la population

## 1. La population

Notre population est constituée de deux groupes de sujets.

### 1.1. Les enfants présentant des traits psychotiques

Nous avons choisi de mettre en place notre expérimentation auprès de dix enfants-adolescents, résidents des « Terrasses de Méhon », I.T.E.P. de Lunéville. Ceux-ci appartiennent tous (sauf 2) au même groupe appelé « Cristal ». Ces enfants ne présentent pas de déficit intellectuel et ont été diagnostiqués par le pédopsychiatre de l'établissement comme sujets aux troubles psychotiques, ou sous le terme Troubles Envahissants du Développement non-spécifié/autisme atypique.

Nous savons que le diagnostic de psychose est à considérer avec précaution car d'une part, selon les spécialistes, les positions divergent à ce sujet et d'autre part, ces enfants et adolescents sont, par nature, en plein développement. Ce terme controversé permet surtout de modifier notre regard sur eux et met en évidence leur particularité. Il s'utilise, ici, plus en termes de structure de psychique d'un point de vue psychanalytique qu'en termes de pathologie ; approche développée dans notre partie théorique.

### 1.2. Les enfants tout-venant

Nous avons également retenu une population de cinq enfants tout-venant à qui nous avons fait passer le même protocole d'épreuves. Il nous a, en effet, paru intéressant de mettre en parallèle les résultats de ces deux groupes afin d'en constater les différences et les similitudes pour pouvoir mieux dégager les particularités du langage des enfants à traits psychotiques.

Le groupe des enfants tout-venant a été choisi parmi notre entourage selon les mêmes critères d'âge que le groupe des enfants de l'I.T.E.P. de Lunéville.

## 2. Les critères d'inclusion et d'exclusion

### 2.1. Les critères d'inclusion

La population des enfants présentant des troubles d'ordre psychotique devait avoir été diagnostiquée comme tel par un médecin spécialiste.

De manière générale, le groupe des enfants et adolescents qu'il nous a été possible de suivre aux Terrasses de Méhon est constitué d'enfants et adolescents ayant un âge compris entre dix et quatorze ans. Le groupe des enfants tout-venant s'est calqué sur ce même critère d'âge pour des soucis de cohérence dans la mise en relief des deux groupes.

| Age | 10 ans | 11 ans | 12 ans | 13 ans | 14 ans |
|---|---|---|---|---|---|
| Les enfants et les adolescents de l'ITEP | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 |
| Les enfants et les adolescents tout-venant | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

### 2.2. Les critères d'exclusion

Nous avons exclu de notre population les enfants et les adolescents présentant des déficiences intellectuelles afin de ne pas fausser nos observations sur les troubles dits « psychotiques ».

### 2.3. Les éléments que nous avons notés

Ce sont :

l'âge
le sexe
une éventuelle prise en charge orthophonique
un éventuel traitement médical

# III. Le matériel

## 1. Le déroulement du protocole

La passation de notre protocole est entièrement filmée. Les rôles étaient nettement répartis, l'une d'entre nous filmait, l'autre présentait les consignes et les épreuves. Bien sûr, le consentement de l'enfant ou de l'adolescent pour être filmé a été requis auparavant.

### 1.1. La passation du protocole avec les enfants de l'I.T.E.P.

Nous avons reçu chaque enfant, individuellement, sur son lieu de vie, dans une pièce mise à notre disposition, à proximité, pour être au calme.

Avant de débuter la passation, nous avons expliqué à chaque sujet l'intérêt de ces épreuves afin de le rassurer quant à l'idée de performances ou l'attente de réponses précises. L'important était en effet de le placer dans une position de sujet librement pensant, de les guider dans cette pensée, mais sans les affliger du poids d'un quelconque désir de réponses particulières. Nous avons tenu à être à leur écoute, disponibles et attentives, sans jugement quant à une certaine idée de la réussite ou de la ‘‘norme’’.

Nous avons respecté le choix des enfants de s'asseoir ou non pendant la passation. Il faut préciser également que nous les connaissions tous avant puisque nous avions passé du temps en observation avec eux lors des moments de vie en temps dit « éducatif ».

Il est à noter que nous étions présentes régulièrement à l'I.T.E.P. tous les vendredis matin pendant plusieurs mois et qu'ainsi nous avons pu établir une relation de confiance entre eux et nous. Cela nous a semblé primordial pour le bon déroulement de nos épreuves. Au fil du temps, nous avons appris à réagir à leurs propos et comportements parfois étranges, parfois agressifs et provocateurs, voire violents. Les enfants se sont habitués à notre présence et nous avons pu commencer les passations sereinement. Il est arrivé que, parfois, certains enfants ne soient pas disposés à se prêter à l'exercice, soit parce qu'ils étaient « en crise », présentant parfois un comportement trop violent entre eux comme envers nous et ainsi une attitude de rejet, soit parce qu'ils ne le souhaitaient pas tout simplement. Dans ces situations, nous nous sommes adaptées et avons, chaque fois, repoussé ultérieurement la passation.

Celle-ci s'est déroulée en deux temps, d'environ quinze minutes chacun. En effet, leurs capacités d'attention devenaient trop réduites après cette durée. Les deux séances étaient éloignées d'au moins une semaine.

Toutes nos passations se sont finalement très bien déroulées et nous avons même remarqué que certains enfants y avaient, contre toute attente, pris du plaisir puisqu'ils nous proposaient de revenir la semaine prochaine même lorsque les épreuves étaient terminées.

### 1.2. La passation du protocole avec les enfants tout-venant

Chaque enfant a été reçu individuellement, et a accepté d'être filmé. Les précautions prises avec le groupe précédent, quant aux consignes et explications du but des épreuves, ont été formulées de la même manière. La seule différence réside dans le fait que la passation du protocole s'est réalisée en une seule fois, leurs capacités d'attention nous le permettant.

### 1.3. Le protocole

Notre protocole comporte dix épreuves que nous pouvons classer ainsi :

- **La première partie** concerne l'observation du rapport à la temporalité. Comment les sujets la comprennent et l'expliquent par rapport à eux-mêmes et par rapport à un sujet extérieur ? Cette partie comprend trois épreuves que nous avons nommées : « généalogie », « temps » et « histoires en images ».

- **La deuxième partie** de notre protocole s'attache au rapport au sens et à la réalité, à l'ordre des choses et aux liens logiques et linguistiques. Elle compte trois épreuves désignées ainsi : « images absurdes », « définition de mots » et « intégration morphosyntaxique ».

- **La troisième partie** explore la compréhension de l'implicite à travers deux épreuves appelées « métaphores » et « publicité ».

- **Une épreuve** nommée « intonation » vient vérifier leur attachement à la signification des mots par rapport à l'intonation de la phrase.

**- Une dernière épreuve** ‘‘subsidiaire’’ d’expression écrite libre a été proposée, mais n’a que rarement été acceptée.

## 2. Le choix et les objectifs des épreuves

Les épreuves sur la généalogie, le temps, les histoires en images, les images absurdes et les définitions de mots nous ont été inspirées de la « proposition d’outils révélateurs et éclairants » de S. Mahenc dans son mémoire d’orthophonie.[153]

### 2.1. Généalogie : état civil et situation familiale

Comme l’explique donc S. Mahenc dans son mémoire[154], il semble important de savoir quelle est la connaissance généalogique de l’enfant présentant des troubles psychotiques et surtout quelle en est sa compréhension.

Nous proposerons en premier lieu une question très ouverte : « Que peux-tu nous dire sur toi pour te présenter ? ». Elle nous permettra d’entrer en contact avec l’enfant de manière naturelle, d’observer sa réaction à une question peut-être déstabilisante pour lui, sa capacité à donner des informations adaptées et la façon dont il nous les transmet. À partir de ces premières données, nous ajusterons nos questions afin de les compléter, l’objectif étant tout d’abord d’obtenir ses nom et prénom, son âge et sa date de naissance. Nous lui poserons également la question de sa date d’anniversaire : a-t-il la mobilité nécessaire pour donner la même date, mais sur un autre mode ?

D’autre part, nous chercherons à obtenir des informations sur son éventuelle fratrie : le nombre de frères et sœurs, leur prénom et leur âge, ainsi que la place qu’il occupe dans cette fratrie. Ainsi verrons-nous s’il est capable de donner un nombre important ou non d’informations, et quels sont ses choix et ses repères. Nous avions au départ l’intention de poser des questions sur les parents, leur prénom et âge, ainsi que leur profession. Nous nous sommes rapidement avisées compte tenu finalement de leur peu d’intérêt et de notre malaise dû à l’aspect intrusif de telles questions.

[153] Mahenc S. (2000), pp. 83-92
[154] *Ibid*., pp. 84-87

Cette épreuve est intéressante car elle nous permet de savoir si l'enfant est capable de manier les concepts de parenté, s'il parvient à se situer dans la généalogie et la place qu'il s'y donne. Ce niveau de savoir fondamental reflète la manière dont il s'inscrit dans l'Autre, et dit si la médiation paternelle fait référence.

S'il semble que le sujet soit au clair avec sa propre situation familiale, on s'assurera enfin du fonctionnement généalogique général avec cette question : « Imagine un petit garçon. La maman de ce petit garçon a deux frères. Comment le petit garçon va-t-il les appeler ? ». Nous pourrons déterminer ainsi les fondements de son savoir, c'est-à-dire s'il s'agit d'un simple « plaquage » d'informations ou d'une réelle intégration. En effet, nous pourrons en quelque sorte entrevoir s'il a profité de la situation oedipienne pour faire sa place en tant que sujet social, capable de comprendre les liens familiaux sans les individualiser ou les particulariser.

### 2.2. Temps

Cette épreuve permettra d'apprécier l'utilisation du vocabulaire lié au temps, des flexions verbales et, plus encore que cet aspect formel, de mettre en lumière la manière dont l'enfant se situe dans le temps, dans son temps et dans le temps des autres.

Nous ajouterons ici quelques repères pertinents pour notre épreuve. Ceux-ci marquent les étapes du développement de la temporalité chez l'enfant :

**-De 3 à 4 ans :**

L'enfant comprend *hier, ce soir, bientôt, demain, quand* (+/-).

Il fait varier les temps, les auxiliaires sont utilisés.

Il connaît son âge.

Il commence à se libérer des actions et des contraintes de l'espace et du temps.

**- De 4 à 5 ans :**

L'enfant utilise le passé et le futur, et les verbes sont correctement conjugués.

Il utilise les mêmes formes verbales que l'adulte, mais plutôt les conjonctions de temps pour exprimer les relations temporelles.

Les termes *matin, après-midi, soir, aujourd'hui, maintenant, tout de suite, tout à l'heure, avant/après, pendant* sont employés à bon escient.

La question *Quand ?* est maîtrisée.

Voici les questions que nous proposerons pour cet item :

- Qu'as-tu fait avant de venir nous rejoindre ?
- Quel jour sommes-nous aujourd'hui ? (Nous chercherons à obtenir la date complète)
- Depuis combien de temps es-tu aux Terrasses de Méhon ? Il fut intéressant à ce moment de poser également la question de la date d'arrivée de l'enfant à l'I.T.E.P. (Cette question ne concerne évidemment pas les enfants tout-venant.)
- Que vas-tu faire ce week-end ?

Nous verrons ainsi ce que l'enfant utilise comme termes et, par là même, comprend de ce que la langue lui met à disposition pour s'inscrire dans une certaine temporalité. Sa pensée est-elle équipée pour un langage qui va au-delà du concret et qui nécessite rappels, décentration, anticipation ?

### 2.3. Histoires en images

Nous aurons pu observer, grâce à la deuxième épreuve, la façon dont l'enfant présentant des troubles à caractère psychotique pouvait se situer dans son propre continuum. Le classement chronologique d'images, selon une courte histoire, permettra de noter comment l'enfant peut se situer dans un continuum autre que le sien propre. Dans la même idée que précédemment mais, avec un support visuel, cette activité viendra révéler la compréhension qu'a l'enfant de l'ordre temporel des événements et les liens logiques qu'ils entretiennent entre eux. Cela offrira la possibilité de souligner son rapport à la réalité.

Nous présenterons donc à l'enfant deux petites histoires comptant quatre images chacune[155]. Nous le laisserons s'en saisir et les regarder. Puis nous lui demanderons : « Peux-tu remettre ces images dans l'ordre pour que cela raconte une petite histoire ? » Lorsqu'il aura rangé les images dans l'ordre qui lui convient, nous lui proposerons de nous raconter cette histoire : « Maintenant que tu as fini, peux-tu nous raconter cette histoire ? ».

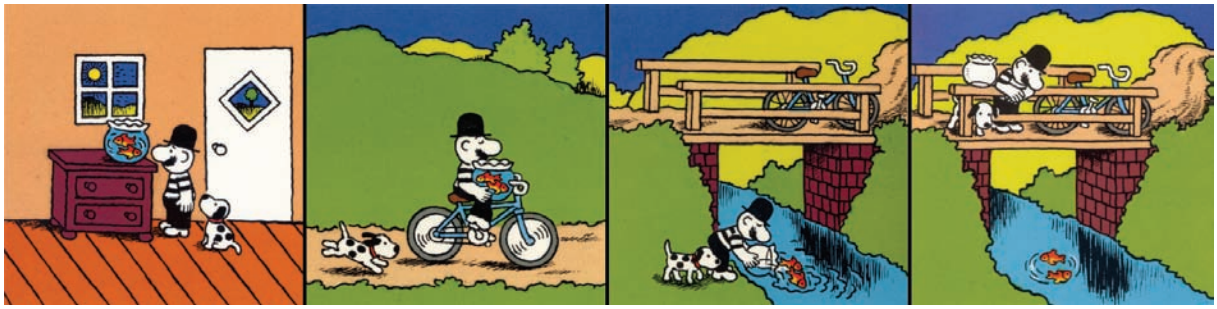
[155] Cartes « SCHUBI-Material »

Cette deuxième activité de récit nous assurera soit de la cohérence du classement, soit justifiera, au contraire, un ordre inattendu, ou, encore, nous révélera peut-être une discordance entre les images et/ou la narration.

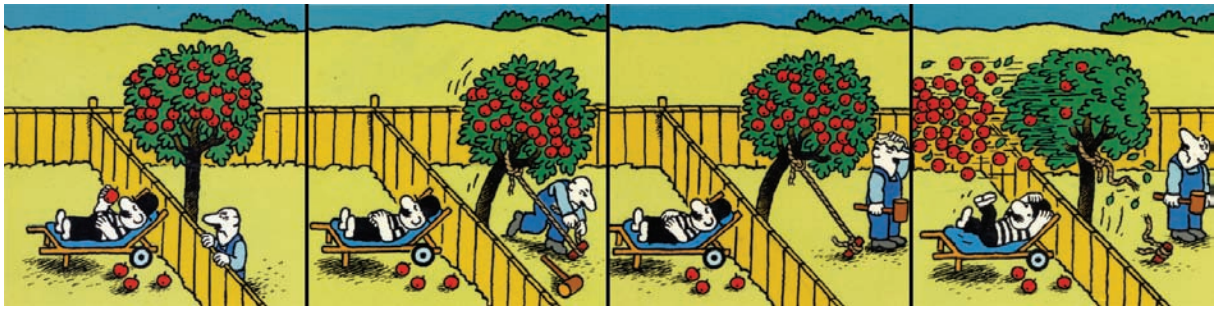
Outre la vérification de la compréhension, cette épreuve sera le support d'un exercice langagier intéressant faisant appel aux connecteurs logiques, aux conjugaisons du passé-présent-futur, à l'usage de pronoms pour les personnages-sujets.

Les deux histoires choisies :

1. Un homme décide de rendre leur liberté à ses poissons rouges. Il prend donc le bocal où ils se trouvent, part de chez lui à vélo, dépose les poissons dans une rivière et les regarde partir.



2. Un homme paraît mécontent que son voisin profite des pommes de son arbre, situé à la limite de son terrain. Pour que cela cesse, il contraint son pommier à l'aide d'une corde fixée dans le sol à ne pencher que sur sa propriété. Cependant, la corde casse sous la tension et envoie, dans le mouvement, tous les fruits chez le voisin qui est tranquillement allongé sur un transat.



L'histoire 2 nous a semblé plus complexe que la première qui peut-être reconstituée simplement en suivant le bocal avec les poissons sans en comprendre réellement le sens profond

et la dimension particulière qui peut être attribuée à cette action (le fait de rendre leur liberté aux poissons). Elle comporte des traits humoristiques puisque c'est le voisin qui se fait prendre à son propre jeu. La scène est assez ironique. Elle fait aussi référence aux notions d'antipathie et d'égoïsme. Nous noterons si l'enfant est sensible à ces éléments.

### 2.4. Images absurdes

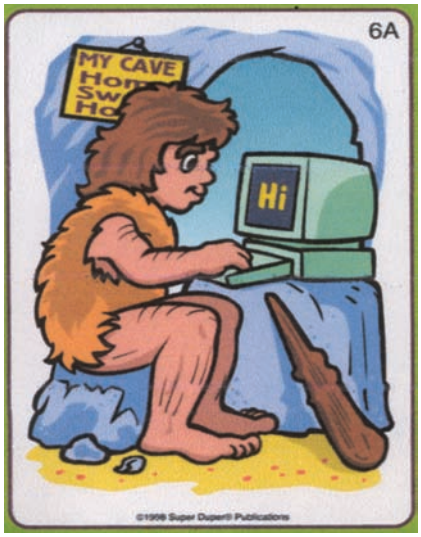
Cette épreuve est particulièrement intéressante car elle permet de préciser le rapport du sujet à traits psychotiques à l'ordre des choses, à la réalité. Dans ce but, nous présenterons, successivement, quatre images contenant une ou plusieurs aberrations.

Nous donnerons l'image en main à l'enfant puis, patienterons un court laps de temps afin d'observer ses premières réactions. Ce temps laissera la possibilité à l'enfant d'exprimer spontanément son étonnement. Si l'enfant ne réagit pas ou ne dit rien, nous lui poserons la question suivante : « Que peux-tu nous dire à propos de cette image ? ». Si l'absurdité n'est toujours pas mise en relief, nous lui poserons cette nouvelle question : « Trouves-tu quelque chose de bizarre sur cette image ? », s'il acquiesce, nous lui demanderons de décrire et d'expliquer la ou les étrangetés relevées.

Les illustrations sélectionnées[156]

Elles représentent :

1. Un homme préhistorique vêtu uniquement d'une peau de bête et les cheveux hirsutes, assis devant un ordinateur, dans une caverne.




[156] Cartes « Super Duper Publications »

2. Un éléphant violet couvant un œuf, sur un nid.

3. Un bonhomme de neige fondant en plein désert, avec un cactus en arrière-plan.

4. Le portrait d'une femme à la chevelure volumineuse dans laquelle des oiseaux ont fait leur nid et y ont pondu un œuf.

Les absurdités que l'enfant doit repérer

1. Nous attenderons qu'à partir de l'image n°1 l'enfant remarque l'anachronisme et nous indique les éléments qui le prouvent : la tenue, le lieu pour la préhistoire et la présence de l'ordinateur propre à la période moderne.

2. Concernant la seconde illustration, l'aberration principale se situe dans la nature de l'éléphant qui, en tant que mammifère, ne pond pas d'œuf et a la peau de couleur grise.

3. L'image 3 montre un décalage entre le sujet relatif à l'hiver et le paysage propre aux pays chauds.

4. L'image 4 approche la métaphore avec l'analogie entre les cheveux et le nid. L'étrangeté réside, bien sûr, dans le fait que les oiseaux aient choisi la tête de la femme pour nidifier.

Cette épreuve peut offrir des aspects humoristiques auxquels certains enfants seront sensibles. Nous y serons attentives.

### 2.5. Définition de mots

Cette épreuve sera révélatrice d'un certain fonctionnement de la métonymie et de la métaphore chez l'enfant présentant des troubles d'ordre psychotique, tant elle nécessite que la

métaphore vienne limiter la métonymie pour que la chaîne associative s'ajuste au plus près du sens du mot. Pour définir un mot, il faut en premier lieu être capable de considérer cette trace signifiante comme un élément sur lequel on peut réfléchir. Il faut ensuite être capable d'extraire un sens commun, général, d'envisager tous les possibles, et de voir quels sont les critères communs à tous ces possibles. Enfin, l'enfant doit pouvoir saisir le noyau commun à tous les contextes, et pouvoir y poser un réunificateur, y mettre du liant.

Lors de cette épreuve, nous proposerons aux enfants de nous expliquer cinq termes. L'intérêt de cette épreuve est, pour nous, de pouvoir observer leur rapport aux mots, leur capacité à les comprendre et à les expliquer. Ainsi, nous pouvons peut-être approcher le lien signifiant-signifié qu'ils ont construit et instauré.

Il semblait intéressant de choisir des mots qui interrogent le réel sur des modes différents, et que chacun entretienne un rapport différent à la réalité. Ces notions nous ont semblé intéressantes car particulièrement révélatrices de ce qui peut faire défaut chez les enfants à traits psychotiques. Nous avons repris les mots « joie » et « construire » sélectionnés par B. Bellot et C. Trinquesse[157], et notre choix définitif s'est porté sur :

- deux termes concrets (un nom et un verbe) : **chaussure et parler**.
- un terme abstrait : **joie**.
- deux termes se prêtant aisément à la polysémie (un nom et un verbe) : **carte et construire**.

En parallèle, nous avons choisi les définitions du Petit Robert afin de connaître les éléments principaux attendus pour chaque mot.

Pour joie, par exemple, nous avons noté que nous attendions d'une part, la nature du mot : un sentiment, une émotion et, d'autre part, l'aspect positif, allègre de celui-ci.

Ce que nous souhaitons étudier, pendant cette épreuve, est si l'enfant répond de manière appropriée en activant des traits sémantiques adéquats. Propose-t-il des synonymes ou explique-t-il l'usage du terme ? Et si ce n'est pas le cas, quel est le concept qui le remplace ? D'autre part, comment va-t-il organiser son propos ? Répond-il par un nom, un verbe, une phrase entière ? Fait-il appel à la métonymie ? Y a-t-il glissement sémantique vers d'autres notions proches ?

[157] Bellot B., Trinquesse C. (2009), p. 56

2.6 Intégration morphosyntaxique

Cette épreuve est le seul outil orthophonique préexistant que nous ayons employé. En effet, elle est directement extraite du test de la L2MA (Langage oral-écrit, mémoire et attention). Elle nous a semblé pertinente car elle nous permet de savoir où se situe l'enfant tant en compréhension de l'énoncé qu'en maîtrise du temps.

Nous noterons comme précédemment, un autre repère important du développement de la temporalité chez l'enfant.

**- De 5 à 6 ans :**

La concordance des temps se met en place. L'enfant utilise quasiment toutes les notions relatives au temps.

Lors de cette épreuve, la concordance des temps sera beaucoup sollicitée. Cette épreuve d'intégration morphosyntaxique « nécessite la compréhension d'une phrase-modèle, d'une phrase comportant une réalisation de type morphologique ou syntaxique ». Elle « nécessite une réflexion d'ordre métalinguistique (maintenir la valeur sémantique du modèle en adoptant une nouvelle forme morphologique ou syntaxique) et la connaissance de la morphologie et de la syntaxe de la langue. »

Premièrement, nous dirons à l'enfant : « Je te dis une phrase et toi tu complètes l'autre : par exemple, je dis : « L'enfant fait un dessin. ». Ensuite je commence : « Les enfants… », et toi tu continues : (font des dessins) ».

Les phrases de l'épreuve sont :

1. Pierre apprend.

Pierre et Jean…

2. La maman coud.

Les mamans…

3. Médor a soif, il boit.

Médor avait soif, il…

Deuxièmement, nous lui dirons : « Je te dis une phrase et toi tu vas la redire autrement, mais on doit comprendre la même chose. Par exemple, je dis : « Il n'a pas mis son manteau, il

s'est enrhumé. ». Ensuite je commence : « Il s'est enrhumé… » et toi tu continues : (parce qu'il n'a pas mis son manteau) ».

Les autres phrases sont :

4. Avant de venir, Pierre doit réparer sa voiture. Donc il ne viendra que…
5. Avec son plâtre, elle ne pouvait pas marcher sans tomber. Si elle avait marché, elle…
6. Aujourd'hui, Philippe a marqué un but. Aujourd'hui, un but…
7. Le plombier est venu parce que la machine a débordé. La machine…
8. Il avait oublié son livre, alors il a téléphoné à un copain. Il a téléphoné à un copain…
9. Elle a réussi son examen pourtant Marie n'est pas contente. Marie n'est pas contente…
10. La salle n'était pas encore remplie que les clowns ont commencé leur spectacle. Les clowns ont commencé…[158]

### 2.7. Métaphores

Pour cette épreuve, nous nous sommes beaucoup inspirées du mémoire d'orthophonie de B. Bellot et C. Trinquesse[159] qui avaient exploré la compréhension de l'implicite chez l'adolescent en utilisant la métaphore. Nous avons repris leur épreuve qui nous avait paru très pertinente dans l'objectif de comparer la capacité de compréhension de la métaphore entre nos deux populations. Les enfants à traits psychotiques ont-ils accès à l'implicite, à la métaphore, et par là même à la symbolisation comme les enfants tout-venant du même âge ?

La compréhension de la métaphore nécessite une capacité de décentration et d'abstraction. Pour en saisir le sens, l'enfant ou l'adolescent doit être capable d'implicite, de distanciation avec le sens premier pour en extraire un autre sens. Il doit mettre à distance les mots et, par analogie, recréer un sens nouveau.

D'après P. Bacry[160], la métaphore serait une « *comparaison implicite* » dans le sens où elle est fondée, tout comme la comparaison, sur un lien de similitude mais dont les termes explicites (exemple : tel, comme,…) sont absents. Pour comprendre la métaphore, il est donc nécessaire d'imaginer que le mot employé dans ce contexte prend une nouvelle signification.

[158] Ecpa, *Extrait du manuel de la batterie L2MA (Langage oral-Langage écrit-Mémoire-Attention)*, p. 34
[159] Bellot B., Trinquesse C. (2009), pp. 60-61
[160] Bacry P. (1992), *Les figures de style* : Belin, *in* Bellot B., Trinquesse C. (2009), p. 33

Ce travail mental de métaréflexion sur le langage est relativement complexe et demande une certaine maturité intellectuelle.

Pour Bianchi, « dans l'interprétation d'une métaphore comme *Jean est un tigre*, le destinataire doit découvrir l'aspect sous lequel Jean est semblable au tigre, le sous-ensemble pertinent de traits qui fonde la similarité entre les deux objets. En effet, la relation de similarité doit être une relation motivée par un contexte pertinent ; elle doit également être une relation accessible : le destinataire doit pouvoir identifier cette relation facilement, rapidement et uniquement en optimisant son effort ».[161]

Garde-Tamine[162] propose trois étapes dans le traitement de la métaphore :

- Avant 6 ans, la métaphore serait traitée avec grandes difficultés.
- Entre 6 et 11 ans, les enfants pourraient comprendre les métaphores reposant sur des analogies simples.
- Après 11 ans, la majorité des métaphores pourrait être comprises.

Notre population se situant entre 10 et 14 ans, nous pouvons penser qu'elle peut avoir accès à la compréhension de la métaphore. Bien sûr, nous serons attentives aux éventuelles difficultés des plus jeunes enfants.

<u>Nous avons proposé trois propositions métaphoriques aux enfants :</u>

- « C'est une vraie tortue ! Il n'arrive jamais à l'heure à ses rendez-vous. »
- « Il empruntait souvent cette route en lacets pour arriver à la station de ski. »
- « Nous, les hommes, sommes les grands morceaux d'une grande construction. »

Celles-ci proviennent du mémoire d'orthophonie de C. Trinquesse et B. Bellot. Elles ont été judicieusement choisies en dehors de toutes expressions idiomatiques qui peuvent être comprises seulement si elles sont connues de l'enfant, ou si elles sont employées en contexte.

[161] Bianchi (2001), p. 109
[162] Rey V. et al. (2007), « Acquisition du traitement de la métaphore des enfants de 7 à 10 ans », *Glossa* n°99, pp. 4-11, *in* Bellot B., Trinquesse C. (2009), p. 33

2.8. Publicité

Cette fois encore, nous nous intéressons à la capacité d'abstraction et de compréhension de l'implicite, comme pour les métaphores, mais le propos est soutenu par un support visuel. Ici aussi, nous avons repris une des deux affiches choisies dans le mémoire cité précédemment[163].

Le principe de compréhension du support publicitaire nous a paru intéressant car les enfants, tout comme nous, y sont habitués. Ils en consomment quotidiennement en grande quantité et l'on peut imaginer qu'ils y sont plus réceptifs. De plus proposer autre chose qu'un support verbal linguistique change les modalités d'entrée de l'information et peut favoriser un accès au sens et à l'expression.

Peut-être l'image va-t-elle favoriser la compréhension de l'analogie suggérée ? Nous voulons toujours examiner au plus près la fonctionnalité de leur langage pour ce type de difficulté.

L'affiche retenue consiste en une photographie où l'on aperçoit une petite fille, assise à table, endormie à côté de son bol, la tête reposant sur une tranche de pain de mie telle un oreiller douillet. Le parallélisme entre le pain de mie et l'oreiller, leur « moelleux » commun mis en avant est amusant et relativement évident.

Le slogan écrit plus haut en cursive est d'ailleurs : « Tellement moelleux ». Il s'agit d'une publicité pour du pain de mie américain « Harry's ».

[163] Bellot B., Trinquesse C. (2009), pp. 57-59

Premièrement, nous présenterons le document à l'enfant sans lui en donner la nature. Nous lui donnerons le temps nécessaire pour l'examiner. Puis, dans un second temps, nous lui poserons la question suivante : « Peux-tu nous expliquer cette image ? ». Si le terme « publicité » n'apparaît pas d'emblée dans leur description, nous lui poserons cette autre question : « Est-ce que tu peux nous dire de quelle type de document (image) il s'agit ? ».

## 2.9. Intonation

En échangeant avec les éducateurs et les psychologues accompagnant des enfants, cette épreuve nous a paru évidente. L'équipe encadrante nous a effectivement exprimé son impression de contradiction quant à la compréhension des enfants en fonction de l'intonation et du contexte.

Nous proposerons donc aux enfants trois phrases que nous énoncerons avec une intonation inadaptée au sens littéral des mots. Nous avons conçu ces phrases pour répondre au mieux à notre épreuve.

Nous dirons : « Le petit garçon ressentit une telle sensation de bonheur qu'il se mit à rire aux éclats. » avec une intonation monocorde et triste.

Puis, sur un ton enjoué et plein d'humour : « J'ai passé une journée épouvantable, c'était vraiment un calvaire, rien ne s'est passé comme prévu. ».

Enfin, sur le ton de la colère : « Il a très bien rangé sa chambre, je suis très contente de lui. »

À chaque fois, nous demanderons ensuite à l'enfant ce qu'il a compris afin de nous permettre de constater s'il s'attache aux mots et au sens global de la phrase, ou alors à l'intonation sonore de la phrase pour la comprendre.

### 2.10. Expression écrite libre

Cette dernière épreuve consiste à proposer à l'enfant de nous écrire deux, trois lignes sur n'importe quel sujet, très librement. Lors des premiers contacts avec les enfants, certains étaient venus, spontanément, nous montrer leurs écrits : petites histoires ou poèmes et nous avaient surprises dans cette démarche. Ils semblaient conférer à l'écrit une grande importance.

Intéressées par les thèmes abordés - ceux-ci se révélèrent particuliers, parfois même morbides -, par la structure de leur expression écrite et leur écriture, nous avons eu envie d'ajouter cette épreuve afin d'observer d'éventuelles corrélations avec leur langage oral.

Nous avons ainsi proposé à l'enfant de nous écrire quelque chose sur le sujet de son choix, sur ses envies, lui laissant également l'entière liberté quant au choix de la modalité : cela pouvait être simplement des mots, une phrase, ou encore une petite histoire.

Ce ne fut, cependant, pas très concluant. En effet, ce qu'ils nous présentaient de façon inattendue, avec plaisir et envie de partager leur production, ne se prêtait pas à une suggestion ou à une demande de notre part. L'exercice proposé était libre mais un exercice quand même, c'est pourquoi peu d'enfants ont accepté de le faire.

## 3. Récapitulatif des épreuves

### 1. Généalogie : état civil et situation familiale

• « Que peux-tu nous dire sur toi pour te présenter ? »
*(Nom, prénom, âge, date de naissance et date d'anniversaire)*
• « As-tu des frères et sœurs ? Combien ? Quelle place occupes-tu dans la fratrie ? »
• « Imaginons un petit garçon. La maman de ce petit garçon a deux frères. Comment le petit garçon va-t-il les appeler ? »

### 2. Temps

• « Qu'as-tu fait avant de venir nous rejoindre ? »
• « Quel jour sommes-nous aujourd'hui ? »
• « Depuis combien de temps es-tu aux Terrasses de Méhon ? » *(chercher également à obtenir la date d'arrivée à l'institut)*
• « Qu'est-ce que tu vas faire ce week-end ? »

### 3. Histoires en images

• « Peux-tu remettre ces images dans l'ordre pour que cela fasse une histoire ? »
• « Peux-tu nous raconter cette histoire ? »

### 4. Images absurdes

• Réactions spontanées ?
• « Que peux-tu nous dire de cette image ? »
• « Trouves-tu quelque chose de bizarre sur cette image ? »
• « Pourquoi est-ce bizarre ? »

### 5. Définitions de mots

• « Peux-tu nous expliquer ces mots, du mieux que tu peux, si possible sans redire le mot ? » (Chaussure, construire, joie, carte, parler)

### 6. Intégration morphosyntaxique

• *Cf.* descriptif de l'épreuve (réf. L2MA)

**7. Métaphores**

• « Est-ce que tu peux nous expliquer ces phrases ? »

• « C'est une vraie tortue, il n'arrive jamais à l'heure à ses rendez-vous. »

• « Il empruntait souvent cette route en lacets pour arriver à la station de ski. »

• « Nous, les hommes, sommes les grands morceaux d'une grande construction. »

**8. Publicité**

• « Peux-tu nous expliquer cette image ? »

• (« Sais-tu de quel type de document il s'agit ? »)

**9. Intonation**

• « Peux-tu nous expliquer les phrases suivantes ? »

• « Le petit garçon ressentit une telle sensation de bonheur qu'il se mit à rire aux éclats. » (*Sur une intonation monocorde et triste*.)

• « J'ai passé une journée épouvantable, c'était vraiment un calvaire, rien ne s'est passé comme prévu. » (*Sur une intonation enjouée, pleine d'humour*.)

• « Il a très bien rangé sa chambre, je suis vraiment contente de lui. » (*Sur une intonation colérique*.)

**10. Expression écrite libre**

• « Peux-tu nous écrire quelques mots sur cette feuille ? Ce que tu veux. »

## 4. Récapitulatif des objectifs d'observation

**Épreuve 1**

- Capacité à donner des informations appropriées.
- Capacité à manier les liens de parenté.
- Capacité de décentration.

**Épreuve 2**

- Capacité d'appréhension égocentrée du temps (Passé/présent/futur).
- Compréhension des termes *aujourd'hui/avant/combien de temps.*

**Épreuve 3**

- Capacité à se situer dans un continuum autre que le sien.
- Compréhension de l'ordre temporel des événements et des liens logiques qu'ils entretiennent entre eux. (Narration/justification).
- Compréhension de l'implicite (Finalité de l'histoire/humeurs des personnages/humour).

**Épreuve 4**

- Rapport à l'ordre des choses, à la réalité.
- Capacité à repérer les aberrations et à les justifier.

**Épreuve 5**

- Construction du lien signifiant-signifié.
- Présence de métonymie.
- Accès à la polysémie.
- Capacité à catégoriser (du général au particulier).
- Moyens utilisés pour définir (descriptif/par l'usage/par l'exemple).

**Épreuve 6**

- Maintien du sens de la proposition.
- Connaissances morphosyntaxiques (notamment concordance des temps).

**Épreuve 7**

- Présence de lien(s) analogique(s) repérés et compris.
- Accès à l'implicite. (Sens métaphorique de la proposition).
- Mise en place de stratégies métalinguistiques pour accéder au sens.

**Épreuve 8**

- Repérage de l'analogie (oreiller/pain de mie) présente sur l'image.
- Reconnaissance du type de document.
- Compréhension de l'implicite de l'image.

**Épreuve 9**

- Compréhension portée sur les mots.
- Compréhension portée sur l'intonation.
- Présence de réactions face à la contradiction du discours.

**Épreuve 10**

- Observations uniquement qualitatives pour, éventuellement, compléter l'analyse des autres épreuves.

# Analyse des résultats

Dans l'optique toujours d'une mise en relief de la singularité du langage des enfants à traits psychotiques, il nous a paru essentiel, dans un premier temps, de pouvoir évaluer les résultats de nos entretiens de manière quantitative. En effet, cette analyse quantitative semble appropriée dans la mesure où elle permet de dégager de nettes particularités, et de mettre en regard les résultats des enfants de l'I.T.E.P. avec ceux des enfants tout-venant. Nous avons donc, au préalable, retranscrit l'intégralité de nos passations filmées pour toutes les épreuves et tous les enfants (retranscription fournie en annexe). Les mots et expressions des enfants ainsi transmis sont respectés au plus près de leur réalité et deviennent une base fixe pouvant être évaluée en fonction des objectifs que nous avons définis précédemment.

Pour l'ensemble de nos épreuves, nous avons alors établi des cotations par rapport à ce que nous avions choisi d'observer, et en fonction de l'importance des épreuves. En effet, celles que nous avons jugées lors de la passation comme étant d'emblée les plus pertinentes, sans analyse précise préalable, comptabilisent plus de points. Il s'agit des épreuves de définitions de mots et de compréhension des métaphores. Les autres nous ont semblé devoir apporter un nombre de points approximativement homogènes.

Après avoir présenté la cotation, et l'avoir mise en application pour chacun des enfants, nous tenterons de compléter notre évaluation quantitative par des remarques plus approfondies relevant d'une analyse qualitative, et ce pour chaque épreuve. Au regard des résultats, quelles différences entre les deux populations pouvons-nous remarquer ? L'écart est-il évident, et si oui, comment l'expliquer ? Que révèlent ces épreuves sur la manière qu'ont les enfants à traits psychotiques de se positionner dans et face au langage ? Que pouvons-nous observer de ce rapport si particulier à la langue, à l'ordre des choses, et au sens ?

# I. L'épreuve « Généalogie : état-civil et situation familiale »

## 1. Présentation de la cotation

Cette épreuve sera cotée sur un maximum de 5 points répartis ainsi :

- Chaque information donnée appropriée vaudra 0.5 point sachant que le maximum d'informations comptabilisées est au nombre de 4.
- Si l'enfant est capable de manipuler correctement les liens de parenté le concernant, cela sera évalué 1 point et 0 en cas d'échec.
- La capacité de décentration (testée lorsque l'on demande à l'enfant la manière dont un petit garçon appellerait les deux frères de sa maman) sera comptée soit nulle, soit, en cas de réussite, 2 points si la réussite est immédiate, et 1 point si elle vient au deuxième essai.

## 2. Analyse quantitative

| ***Les enfants de l'I.T.E.P.*** | **Informations appropriées données /2** | **Manipulation correcte des liens de parenté le concernant /1** | **Capacité de décentration /2** | **Total des points /5** |
|---|---|---|---|---|
| *Ad.* | 1.5 | 1 | 2 | **4.5** |
| *Al.* | 1 | 1 | 2 | **4** |
| *An.* | 2 | 1 | 0 | **3** |
| *C.* | 1.5 | 1 | 2 | **4.5** |
| *Do.* | 2 | 1 | 0 | **3** |
| *Dy.* | 1.5 | 1 | 0 | **2.5** |
| *J.-M.* | 1.5 | 1 | 0 | **2.5** |
| *Jé.* | 2 | 0 | 0 | **2** |
| *Jo.* | 0.5 | 1 | 0 | **1.5** |
| *K.* | 0.5 | 1 | 1 | **2.5** |
| ***Moyennes*** | **1.4** | **0.9** | **0.7** | **3** |

| *Les enfants tout-venant* | **Informations appropriées données /2** | **Manipulation correcte des liens de parenté le concernant /1** | **Capacité de décentration /2** | **Total des points /5** |
|---|---|---|---|---|
| *Ch.* | 2 | 1 | 2 | **5** |
| *Cl.* | 2 | 1 | 2 | **5** |
| *J.* | 2 | 1 | 2 | **5** |
| *M.* | 2 | 1 | 2 | **5** |
| *T.* | 2 | 1 | 1 | **4** |
| ***Moyennes*** | **2** | **1** | **1.8** | **4.6** |

### 3. Analyse qualitative

Les informations les plus régulièrement données lorsque l'on demande aux enfants de se présenter sont le prénom, l'âge, et le lieu de résidence. En revanche, deux enfants de l'I.T.E.P. se démarquent lors de cette épreuve. En effet, Jo. se présente de la manière suivante : « Je suis un enfant bordélique. […] J'aime bien foutre le bordel et de pas ranger après. J'adore ça ! Après ma mère quand elle m'engueule et bah c'est moi qui l'engueule. ». Lorsqu'on lui demande à nouveau si c'est ce qu'il peut dire quand il veut se présenter, il répond que oui. Quand nous lui posons les questions habituelles sur son état civil et sa situation familiale, il parvient cependant à répondre de manière appropriée. K., lui, évoque d'emblée ses centres d'intérêt (« Que je suis intéressé sur les animaux, et la science. Et que… bah y'a des fois j'invente des choses. »). Tout comme Jo., ses réponses lors de la suite de l'entretien sont adaptées et cohérentes. Ces deux types de présentation révèlent une façon particulière de se positionner quant à une demande qui susciterait à priori des aspects généraux, notamment d'ordre de l'aspect social. Ces deux enfants semblent, à ce moment, ailleurs, en dehors de ces considérations. Ils nous livrent des informations personnelles certes, mais ne paraissent pas se positionner en tant que sujet social avant tout, comme le font les autres enfants. Ces éléments peuvent peut-être signer des difficultés d'inscription dans l'Autre, et l'échec de l'Œdipe, la solution du problème oedipien permettant, rappelons-le, l'accession au titre d'être social.

Tous les enfants de l'I.T.E.P. semblent exprimer aisément leurs propres liens familiaux sauf Jé. qui semble s'y perdre totalement lorsqu'il évoque sa fratrie et sa propre place au sein de celle-ci. Aussi est-il capable de dire qu'une de ses sœurs qui a le même âge que lui

(visiblement une demi-sœur) est sa jumelle (« On va dire ça comme ça » répond-il à la question de savoir s'ils sont jumeaux). De plus, lorsque nous lui posons la question : « *Tu te situes comment par rapport à tes frères et sœurs* », « Oh mal ! » est sa réponse, et, même après une relance, il ne lui est pas possible d'évoquer sa place dans la fratrie. Il parvient donc à réciter certaines informations, mais ne résiste pas à une question visant à approfondir ce savoir. C'est également le seul à ne pouvoir donner sa date de naissance (alors qu'il connaît sa date d'anniversaire), comme si le concept de la naissance ne parvenait pas à marquer le temps (S. Mahenc explique d'ailleurs que « le psychotique considèr[e] parfois que la naissance est remédiable, non par la mort, mais par le retour *pré-partum* »[164]).

À ce propos, il est à noter que trois des dix enfants de l'I.T.E.P. donnent indifféremment la même réponse aux questions de leur date de naissance et de leur date d'anniversaire (pour les deux questions, ils donnent leur année de naissance). À l'inverse, les enfants tout-venant, eux, malgré parfois une première réponse inadéquate, parviennent à se reprendre immédiatement.

Enfin, la question de la décentration quant aux liens généalogiques semble être ici la plus révélatrice de la singularité des enfants à traits psychotiques. En effet, seulement quatre des enfants de l'I.T.E.P. parviennent à donner les termes de « tontons », ou « oncles » normalement attendus. Les autres ne savent pas, ou, ne faisant aucun lien, peuvent répondre : « ses frères », « maman », « euh frère, comme je fais avec mon frère des fois ». Certains vont jusqu'à donner des prénoms (« Roméo et Juliette », « Je sais pas, Jean-Claude et Fred », par exemple), voire deux prénoms féminins (« Monica… et Béatrice »). Il est à noter d'ailleurs que, les enfants psychotiques n'ayant pu profiter de la situation oedipienne, un positionnement en tant qu'être sexué s'avère parfois difficile. La décentration quant aux liens généalogiques semble donc particulièrement ardue pour ces enfants qui vont facilement s'engouffrer dans le particularisme et rester rivés, attachés à des propositions imaginaires.

[164] Mahenc S. (2000), p. 86

## II. L'épreuve « Temps »

### 1. Présentation de la cotation

La cotation de cet item totalise en cas de complète réussite 3 points.

- La bonne compréhension des termes tels que, entre autres, *aujourd'hui/avant/combien de temps* compte 1 point. En revanche, dès qu'il y a une réponse inadaptée à la question posée, l'enfant n'obtient pas de point.
- L'emploi correct des temps verbaux compte 1 point.
- La capacité d'appréhension égocentrée du temps vaut 1 point également.

### 2. Analyse quantitative

| ***Les enfants de l'I.T.E.P.*** | **Compréhension des termes indiqués /1** | **Emploi correct des temps verbaux /1** | **Capacité d'appréhension égocentrée du temps /1** | **Total des points /3** |
|---|---|---|---|---|
| *Ad.* | 1 | 1 | 1 | **3** |
| *Al.* | 1 | 1 | 1 | **3** |
| *An.* | 1 | 1 | 1 | **3** |
| *C.* | 1 | 1 | 1 | **3** |
| *Do.* | 1 | 1 | 1 | **3** |
| *Dy.* | 0 | 1 | 1 | **2** |
| *J.-M.* | 1 | 1 | 1 | **3** |
| *Jé.* | 0 | 1 | 0 | **1** |
| *Jo.* | 1 | 1 | 0 | **2** |
| *K.* | 1 | 1 | 1 | **3** |
| ***Moyennes*** | **0.8** | **1** | **0.8** | **2.6** |

| *Les enfants tout-venant* | **Compréhension des termes indiqués /1** | **Emploi correct des temps verbaux /1** | **Capacité d'appréhension égocentrée du temps /1** | **Total des points /3** |
|---|---|---|---|---|
| *Ch.* | 1 | 1 | 1 | **3** |
| *Cl.* | 1 | 1 | 1 | **3** |
| *J.* | 1 | 1 | 1 | **3** |
| *M.* | 1 | 1 | 1 | **3** |
| *T.* | 1 | 1 | 1 | **3** |
| ***Moyennes*** | **1** | **1** | **1** | **3** |

### 3. Analyse qualitative

Cette épreuve n'est pas très probante, on remarque peu de différences entre les résultats de nos deux populations. Néanmoins, nous tenons à indiquer que nous avons repéré certains propos spécifiques des patients présentant des traits psychotiques. Effectivement, certains enfants nous ont exprimé des idées agressives, au moment d'expliquer ce qu'ils venaient de faire ou ce qu'ils allaient faire ensuite. Voici ce qu'ils ont exprimé :

- J.-M. : « Cassé une vitre, pété la gueule aux autres. »

- Jo. : « J'ai essayé de buter un gars, c'est-à-dire le tuer, l'exterminer, lui mettre un bout de bois dans la tête. », ou encore « Je vais aller mettre une patate dans la gueule de mon père. Je vais arriver, je vais faire « baam ! » comme ça (Mime un coup de poing). »

Nous constatons alors, qu'outre la présence de propos violents, certains se placent immédiatement dans l'imaginaire. Loin de la réalité, ils projettent ainsi leurs angoisses vis-à-vis de l'autre. Cela dénote un fort égocentrisme les empêchant de penser autrement qu'à travers eux, leurs expériences ou leurs projections. Nous remarquerons cela tout au long de nos épreuves. Freud considère que ce que nous prenons pour une production morbide, la formation du délire, est en réalité une tentative de guérison, une reconstruction.

Durant cette épreuve « Temps », nous avons constaté que les enfants qui présentaient des difficultés dans leur rapport au temps lors de l'épreuve « Généalogie : état civil et situation familiale » avaient des difficultés évidentes aussi pour cet item. C'est notamment la question « Depuis combien de temps es-tu aux Terrasses de Méhon ? » qui pouvait les placer dans l'incapacité de répondre. Nous ajouterons, en guise d'exemple, qu'à la question simple

« Tu peux me dire quel jour nous sommes aujourd'hui ? », certains nous ont donné pour réponse :

- « Il doit être onze heure à peu près. »
- « Non. Parce que je sais pas. *(Tu ne sais pas en quel mois on est ?)* Non. *(Non ?)* Je me préoccupe juste du mois de mon anniversaire. *(Et l'année ?)*Je sais pas moi. »

Nous constatons donc une construction du temps qui n'est pas toujours efficiente et, plus encore, un rapport parfois plus que particulier à la temporalité, ainsi qu'un égocentrisme irréductible.

## III. L'épreuve « Histoires en images »

### 1. Présentation de la cotation

Le maximum de points pouvant être obtenu sur cette épreuve est de 5 points, soit 2.5 points par histoire.

- La capacité à ranger les cartes dans l'ordre attendu vaut 0.5 point par histoire.
- La cohérence entre images et la narration est cotée 0.5 point par histoire.
- La présence de mise en liens logiques et temporaux corrects vaut 0.5 point par histoire.
- La compréhension de l'implicite (finalité de l'histoire, humeur des personnages, humour) vaut 1 point par histoire.

## 2. Analyse quantitative

Les résultats pour l'histoire 1 « Les poissons rouges » :

| ***Les enfants de l'I.T.E.P.*** | **Rangement correct des cartes /0.5** | **Cohérence entre images et narration /0.5** | **Présence de liens logiques et/ou temporaux /0.5** | **Compréhension de l'implicite /1** | **Total des points /2.5** |
|---|---|---|---|---|---|
| *Ad.* | 0.5 | 0.5 | 0 | 0 | **1** |
| *Al.* | 0.5 | 0.5 | 0 | 0 | **1** |
| *An.* | 0 | 0 | 0 | 0 | **0** |
| *C.* | 0.5 | 0.5 | 0 | 0 | **1** |
| *Do.* | 0.5 | 0.5 | 0 | 1 | **2** |
| *Dy.* | 0 | 0.5 | 0.5 | 0 | **1** |
| *J.-M.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0 | **1.5** |
| *Jé.* | 0.5 | 0.5 | 0 | 0 | **1** |
| *Jo.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | **2.5** |
| *K.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | **2.5** |
| ***Moyennes*** | **0.4** | **0.45** | **0.2** | **0.3** | **1.35** |

| ***Les enfants tout-venant*** | **Rangement correct des cartes /0.5** | **Cohérence entre images et narration /0.5** | **Présence de liens logiques et/ou temporaux /0.5** | **Compréhension de l'implicite /1** | **Total des points /2.5** |
|---|---|---|---|---|---|
| *Ch.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | **2.5** |
| *Cl.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0 | **1.5** |
| *J.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | **2.5** |
| *M.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | **2.5** |
| *T.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | **2.5** |
| ***Moyennes*** | **0.5** | **0.5** | **0.5** | **0.8** | **2.3** |

Les résultats pour l'histoire 2 « Les voisins et le pommier » :

| ***Les enfants de l'I.T.E.P.*** | **Rangement correct des cartes /0.5** | **Cohérence entre images et narration /0.5** | **Présence de Liens logiques et/ou temporaux /0.5** | **Compréhension de l'implicite /1** | **Total des points /2.5** |
|---|---|---|---|---|---|
| *Ad.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0 | **1.5** |
| *Al.* | 0 | 0.5 | 0 | 0 | **0.5** |
| *An.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0 | **1.5** |
| *C.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0 | **1.5** |
| *Do.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | **2** |
| *Dy.* | 0.5 | 0 | 0 | 0 | **0.5** |
| *J.-M.* | 0 | 0 | 0 | 0 | **0** |
| *Jé.* | 0 | 0 | 0 | 0 | **0** |
| *Jo.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | **2.5** |
| *K.* | 0.5 | 0 | 0.5 | 0 | **1** |
| ***Moyennes*** | **0.35** | **0.3** | **0.3** | **0.15** | **1.1** |

| ***Les enfants tout-venant*** | **Rangement correct des cartes /0.5** | **Cohérence entre images et narration /0.5** | **Liens logiques et/ou temporaux /0.5** | **Compréhension de l'implicite /1** | **Total des points /2.5** |
|---|---|---|---|---|---|
| *Ch.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | **2.5** |
| *Cl.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | **2.5** |
| *J.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | **2.5** |
| *M.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | **2.5** |
| *T.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | **2.5** |
| ***Moyennes*** | **0.5** | **0.5** | **0.5** | **1** | **2.5** |

Les résultats de l'épreuve :

| ***Les enfants de l'I.T.E.P.*** | **Total des points histoire 1 /2.5** | **Total des points histoire 2 /2.5** | **Total des points de l'épreuve /5** |
|---|---|---|---|
| *Ad.* | 1 | 1.5 | **2.5** |
| *Al.* | 1 | 0.5 | **1.5** |
| *An.* | 0 | 1.5 | **1.5** |
| *C.* | 1 | 1.5 | **2.5** |
| *Do.* | 2 | 2 | **4** |
| *Dy.* | 1 | 0.5 | **1.5** |
| *J.-M.* | 1.5 | 0 | **1.5** |
| *Jé.* | 1 | 0 | **1** |
| *Jo.* | 2.5 | 2.5 | **5** |
| *K.* | 2.5 | 1 | **3.5** |
| ***Moyennes*** | **1.35** | **1.1** | **2.45** |

| ***Les enfants tout-venant*** | **Total des points histoire 1 /2.5** | **Total des points histoire 2 /2.5** | **Total des points de l'épreuve /5** |
|---|---|---|---|
| *Ch.* | 2.5 | 2.5 | **5** |
| *Cl.* | 1.5 | 2.5 | **4** |
| *J.* | 2.5 | 2.5 | **5** |
| *M.* | 2.5 | 2.5 | **5** |
| *T.* | 2.5 | 2.5 | **5** |
| ***Moyennes*** | **2.3** | **2.5** | **4.8** |

## 3. Analyse qualitative

- Histoire 1 « Les poissons rouges »

Cette histoire nous avait semblé plus facile à ordonner et à interpréter que la seconde. Cependant, il s'est avéré, au vu des résultats obtenus, qu'elle présentait le même niveau de difficulté que l'autre histoire.

Quatre enfants (dont un qui s'est auto-corrigé au cours de la passation.) sur les dix de l'I.T.E.P. ont rangé les cartes dans le mauvais ordre. L'un d'eux a classé les cartes complètement à l'inverse de l'ordre attendu, ce qui a donné ce type de narration : « Bah c'est un monsieur avec son vélo et son chien. Il voit des poissons. Il va près d'eux, il les pêche. Il rentre chez lui avec les poissons. Il les met dans un bocal. ». Cet enfant n'a pas su repérer les indices visuels qui permettaient la compréhension de la logique et de la finalité de l'histoire, et il n'a peut-être pas reconnu les poissons rouges comme étant un type de poissons propre à la captivité.

Nous avons attribué à l'enfant qui s'est rendu compte, en nous racontant l'histoire, que l'ordre qu'il avait choisi était erroné et s'est ensuite corrigé seul, les points de l'item.

Quant à la qualité de la narration, nous avons remarqué que, pour cet exercice, les enfants de l'I.T.E.P. ne faisaient que juxtaposer des éléments descriptifs extraits du support visuel, et que la mise en lien entre les idées n'était que très rarement faite. Les connecteurs logiques ou temporels sont souvent absents. En parallèle, les histoires des enfants tout-venant nous montrent une capacité de construction du récit beaucoup plus riche. Les enfants à traits psychotiques n'ont de repères que dans une succession temporelle, loin de tout ordre chronologique (ordre qui est l'un des bénéfices de l'Œdipe, et qui permet l'accès à la temporalité).

Voici un exemple de narration de chaque population :

- *Enfant de l'I.T.E.P. :* « Bah c'est le monsieur, il a pris les poissons. Il les a transportés jusqu'à la rivière, il les a relâchés. »

- *Enfant tout-venant :* « Un monsieur se lasse de voir ses poissons rouges s'ennuyer. Du coup, il veut leur rendre leur liberté. Il prend le bocal, va à bicyclette jusqu'au pont, puis les jette dans la rivière. Et puis il les regarde et se sent beaucoup mieux. »

On constate ici qu'outre l'articulation des idées, le vocabulaire est très différent. En effet, le vocabulaire des enfants de l'I.T.E.P. reste très fréquemment imprécis, voire inadéquat comme, par exemple :

- « (…) et après les poissons ils <u>naviguent</u> ! »

- « (…) un monsieur qui veut plus de ses poissons (…) qui les lâche dans <u>le lac.</u> »

Le signe est amputé de tout lien stable avec un signifiant précis, d'où un apparent manque de finesse dans le choix des termes - bien que restant dans le même champ -, et des mots qui coulent d'une idée à une autre de manière floue et inadaptée.

- Histoire 2 « Les voisins et le pommier »

De manière générale, nous pouvons affirmer les mêmes conclusions que celles tirées de la première histoire. Comme pour l'histoire précédente, trois des enfants de l'I.T.E.P. ont rangé les cartes de façon incorrecte. Pour ce petit récit, la difficulté principale résidait dans l'interprétation des affects des deux personnages, interprétation qui permet la reconstitution de la narration. Il faut comprendre que l'un est contrarié, « fâché », diront les enfants, ou « jaloux » parce que son voisin profite pleinement des pommes de son arbre penchant hors de sa propriété, sur le terrain de ce dernier. Les enfants ont eu du mal à percevoir les humeurs des personnages et n'ont, par conséquent, pas extrait les raisons des actes du voisin qui attache son pommier. Voici un exemple de cette omission : « Bah y a un monsieur qu'accroche un bout de bois, qu'a du mal à l'accrocher. Après il l'a accroché. Après le truc il lâche. Et après le mec il mange ses pommes. ». Dans cette proposition, nous n'avons ni la justification des actes du personnage (pourquoi fait-il cela ?), ni la finalité de l'histoire (conclusion ironique du fait).

Afin de comprendre ces éléments, l'accès à l'implicite est indispensable et nous avons pu remarquer que cette capacité faisait la plupart du temps défaut aux enfants de l'I.T.E.P. Néanmoins, il est à noter que les intentions initiales du personnage ont tout de même été quelquefois, mais de manière souvent partielle, pressenties et expliquées comme dans les cas suivants :

- « En fait c'est le monsieur il est fâché parce que l'autre monsieur (Il montre le voisin sur l'image.) il est sous l'arbre (…). ».

- « Bah y a un monsieur qui mange une pomme, son voisin il est jaloux(…). ».

- « Et bah le monsieur il mange une pomme. L'autre il en a marre.(…). ».

- « Ouais bah, c'est le voisin, il aime pas que le petit bonhomme et bah, il mange toutes ses petites pommes. ».

Les enfants tout-venant l'exprimeront ainsi :

- « Le voisin est embêté parce que son autre voisin lui pique ses pommes, donc(…) »

- « Bah y a un voisin qui en a marre que l'homme, il prenne ses pommes. Donc(…) »

- « Un monsieur, sur un transat, euh s'allonge sur un transat et mange les pommes du pommier de son voisin. Son voisin n'est pas d'accord. Alors(…) »

L'interprétation de l'humeur du voisin est correcte chez les deux populations, cependant nous observons que les enfants tout-venant s'en servent comme point de départ et l'articule tout de suite avec un connecteur logique à la suite du récit. Les enfants de l'I.T.E.P. vont,

quant à eux, juxtaposer la suite du récit sans faire de lien, tout comme nous l'avons vu précédemment.

Si l'humeur et l'état d'esprit du personnage principal ont parfois été relevés chez les enfants à traits psychotiques, nous avons considéré que l'ironie de l'histoire nous a été expliquée seulement deux fois, une fois approximativement et une fois complètement.

- *Proposition approximative* : « Bah c'est l'histoire de deux voisins. Y en a un qui mange toujours les pommes de l'autre parce que le pommier il est toujours, euh, un peu, euh, il tombe toujours dans sa partie. Alors l'autre décida de mettre l'arbre juste de son côté, pour plus que ça tombe du côté du voisin. Il avait fini mais y a, ça s'est détaché et toutes les pommes sont arrivées de son côté euh, de l'autre voisin qui mange les pommes. »

- *Proposition complète* : « Ouais bah c'est le voisin, il aime pas que le petit bonhomme et bah, il mange toutes ses petites pommes, donc il l'attache avec un fil, ce qui est une mauvaise idée. Il dit : « Au moins il mangera plus mes pommes. » Et là il dit : « Ouf, j'ai réussi. » Après la fil elle craque, euh je veux dire, la ficelle elle craque. Y a toutes les pommes qui va chez le voisin et lui, bah il est tout dégoûté parce qu'y a plus de pommes. ».

La deuxième réponse nous a paru aller plus loin dans la compréhension du retournement de la situation finale.

Nous avons enfin repéré de grandes difficultés concernant la précision dans l'usage des mots, et dans leur agencement. Les signifiants sont plus qu'aléatoires, et le sens n'en est que plus éloigné.

- « Il accroche l'arbre à une ficelle et l'arbre il a lâché. »
- « y a le monsieur qu'accroche un bout de bois (…) »
- « (…) et après l'arbre, il casse la ficelle. »
- « il met une ficelle au bout d'un arbre. Après il la coupe (…) »

## IV. L'épreuve « Images absurdes »

### 1. Présentation de la cotation

La notation totale de cette épreuve est de 8 points. Nous comptabilisons 2 points par image de la façon suivante :

- La présence de réactions spontanées à l'étrangeté de l'image compte 0.5 point.
- Le repérage d'une ou plusieurs aberrations équivaut à 0.5 point.
- La qualité de la justification des aberrations sera notée 1 point.

### 2. Analyse quantitative

Les résultats de l'image 1 « L'homme préhistorique devant un ordinateur » :

| ***Les enfants de l'I.T.E.P.*** | **Réaction(s) spontanée(s) à l'absurdité /0.5** | **Repérage des aberrations /0.5** | **Justification des aberrations /1** | **Total des points /2** |
|---|---|---|---|---|
| *Ad.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *Al.* | 0 | 0 | 0 | **0** |
| *An.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *C.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *Do.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *Dy.* | 0.5 | 0 | 0 | **0.5** |
| *J.-M.* | 0.5 | 0.5 | 0 | **1** |
| *Jé.* | 0 | 0 | 0 | **0** |
| *Jo.* | 0 | 0.5 | 1 | **1.5** |
| *K.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| ***Moyennes*** | **0.35** | **0.35** | **0.6** | **1.3** |

| *Les enfants tout-venant* | **Réaction(s) spontanée(s) à l'absurdité /0.5** | **Repérage des aberrations /0.5** | **Justification des aberrations /1** | **Total des points /2** |
|---|---|---|---|---|
| *Ch.* | 0 | 0.5 | 1 | **1.5** |
| *Cl.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *J.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *M.* | 0 | 0.5 | 1 | **1.5** |
| *T.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| ***Moyennes*** | **0.3** | **0.5** | **1** | **1.8** |

Les résultats de l'image 2 « L'éléphant couvant un œuf » :

| *Les enfants de l'I.T.E.P.* | **Réaction(s) spontanée(s) à l'absurdité /0.5** | **Repérage des aberrations /0.5** | **Justification des aberrations /1** | **Total des points /2** |
|---|---|---|---|---|
| *Ad.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *Al.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *An.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *C.* | 0.5 | 0 | 0 | **0.5** |
| *Do.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *Dy.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *J.-M.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *Jé.* | 0 | 0.5 | 0.5 | **1** |
| *Jo.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *K.* | 0.5 | 0.5 | 0 | **1** |
| ***Moyennes*** | **0.45** | **0.45** | **0.75** | **1.65** |

| *Les enfants tout-venant* | **Réaction(s) spontanée(s) à l'absurdité /0.5** | **Repérage des aberrations /0.5** | **Justification des aberrations /1** | **Total des points /2** |
|---|---|---|---|---|
| *Ch.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *Cl.* | 0.5 | 0 | 0 | **0.5** |
| *J.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | **1.5** |
| *M.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | **1.5** |
| *T.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| ***Moyennes*** | **0.5** | **0.4** | **0.6** | **1.5** |

Les résultats de l'image 3 « Le bonhomme de neige dans le désert » :

| *Les enfants de l'I.T.E.P.* | **Réaction(s) spontanée(s) à l'absurdité /0.5** | **Repérage des aberrations /0.5** | **Justification des aberrations /1** | **Total des points /2** |
|---|---|---|---|---|
| *Ad.* | 0 | 0.5 | 0 | **0.5** |
| *Al.* | 0.5 | 0.5 | 0 | **1** |
| *An.* | 0 | 0 | 0 | **0** |
| *C.* | 0.5 | 0 | 0 | **0.5** |
| *Do.* | 0 | 0.5 | 1 | **1.5** |
| *Dy.* | 0 | 0.5 | 0 | **0.5** |
| *J.-M.* | 0 | 0.5 | 0 | **0.5** |
| *Jé.* | 0 | 0 | 0 | **0** |
| *Jo.* | 0 | 0.5 | 0 | **0.5** |
| *K.* | 0.5 | 0.5 | 0 | **1** |
| ***Moyennes*** | **0.15** | **0.35** | **0.1** | **0.6** |

| *Les enfants tout-venant* | **Réaction(s) spontanée(s) à l'absurdité /0.5** | **Repérage des aberrations /0.5** | **Justification des aberrations /1** | **Total des points /2** |
|---|---|---|---|---|
| *Ch.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *Cl.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *J.* | 0.5 | 0.5 | 0 | **1** |
| *M.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *T.* | 0 | 0.5 | 0 | **0.5** |
| ***Moyennes*** | **0.4** | **0.5** | **0.6** | **1.5** |

Les résultats de l'image 4 « Les oiseaux dans la volumineuse chevelure » :

| ***Les enfants de l'ITEP*** | **Réaction(s) spontanée(s) à l'absurdité /0.5** | **Repérage des aberrations /0.5** | **Justification des aberrations /1** | **Total des points /2** |
|---|---|---|---|---|
| *Ad.* | 0 | 0.5 | 0.5 | **1** |
| *Al.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *An.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *C.* | 0.5 | 0.5 | 0.5 | **1.5** |
| *Do.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *Dy.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *J.-M.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *Jé.* | 0 | 0.5 | 0.5 | **1** |
| *Jo.* | 0 | 0.5 | 1 | **1.5** |
| *K.* | 0.5 | 0.5 | 0 | **1** |
| ***Moyennes*** | **0.35** | **0.5** | **0.75** | **1.6** |

| ***Les enfants tout-venant*** | **Réaction(s) spontanée(s) à l'absurdité /0.5** | **Repérage des aberrations /0.5** | **Justification des aberrations /1** | **Total des points /2** |
|---|---|---|---|---|
| *Ch.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *Cl.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *J.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *M.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| *T.* | 0.5 | 0.5 | 1 | **2** |
| ***Moyennes*** | **0.5** | **0.5** | **1** | **2** |

Les résultats de l'épreuve :

| ***Les enfants de l'I.T.E.P.*** | **Image 1 /2** | **Image 2 /2** | **Image 3 /2** | **Image 4 /2** | **Total des points /8** |
|---|---|---|---|---|---|
| *Ad.* | 2 | 2 | 0.5 | 1 | **5.5** |
| *Al.* | 0 | 2 | 1 | 2 | **5** |
| *An.* | 2 | 2 | 0 | 2 | **6** |
| *C.* | 2 | 0.5 | 0.5 | 1.5 | **4.5** |
| *Do.* | 2 | 2 | 1.5 | 2 | **7.5** |
| *Dy.* | 0.5 | 2 | 0.5 | 2 | **5** |
| *J.-M.* | 1 | 2 | 0.5 | 2 | **5.5** |
| *Jé.* | 0 | 1 | 0 | 1 | **2** |
| *Jo.* | 1.5 | 2 | 0.5 | 1.5 | **5.5** |
| *K.* | 2 | 1 | 1 | 1 | **5** |
| ***Moyennes*** | **1.3** | **1.65** | **0.6** | **1.6** | **5.15** |

| ***Les enfants tout-venant*** | **Image 1 /2** | **Image 2 /2** | **Image 3 /2** | **Image 4 /2** | **Total des points /8** |
|---|---|---|---|---|---|
| *Ch.* | 1.5 | 2 | 2 | 2 | **7.5** |
| *Cl.* | 2 | 0.5 | 2 | 2 | **6.5** |
| *J.* | 2 | 1.5 | 1 | 2 | **6.5** |
| *M.* | 1.5 | 1.5 | 2 | 2 | **7** |
| *T.* | 2 | 2 | 0.5 | 2 | **6.5** |
| ***Moyennes*** | **1.8** | **1.5** | **1.5** | **2** | **6.8** |

## 3. Analyse qualitative

• Image 1 « L'homme préhistorique devant un ordinateur »

Beaucoup d'enfants de l'I.T.E.P. ont remarqué rapidement l'anachronisme de l'image. Cependant, certains ont été pris par les détails de l'image et n'ont pas su en déduire l'absurdité. Nous relevons, par exemple :

- « *(Qu'est-ce que tu peux nous dire sur cette image ?)* Bah, un monsieur avec un ordinateur mais il est poilu. *(Est-ce que quelque chose te paraît bizarre ?)* Bah il est tout nu.

(…) Il a pas de maison. Il a une matraque. Il a pas de fauteuil. Il a des poils. *(Et à ton avis, c'est qui ce personnage ?)* Des hommes préhistoriques. »

- « (…) *(Est-ce que quelque chose te paraît bizarre ?)* Qu'il est pied nu. Qu'il est dans une caverne. Qu'il a un grand manteau sur lui, voilà. *(Et c'est bizarre tout ça pour toi ?)* (Il acquiesce.) *(Pourquoi ?)* Parce qu'il est pieds nus. »

Nous remarquons bien ici que ces enfants restent dans le perceptif, ils se cantonnent à décrire des éléments de l'image, pas nécessairement les plus pertinents et ne parviennent ni à les mettre en lien ni à repérer l'essentiel, ce qui fait sens.

A contrario, il est intéressant de remarquer que certains enfants créent du sens, mettent en relation des éléments mais de manière inappropriée. Ils immiscent une certaine logique pour justifier l'absurdité de l'image.

- « La technologie ça avance vite, hein ! *(C'est-à-dire ?)* Bah, je pense à mon avis c'est les ordinateurs, ils étaient plutôt en pierre qu'en ferraille. »

Dernière remarque pour cette image, il est amusant de voir comment certains enfants qualifient le passé : « ( …) c'est au bon vieux temps non ? » ; « Que l'homme préhistorique il est sur l'ordinateur y en avait pas y a vingt ans. ». Leur appréciation du continuum temps paraît galvaudée.

• <u>Image 2 « L'éléphant couvant un œuf »</u>

Pour cet item, nous avons relevé que les réponses incomplètes ou échouées des deux populations correspondaient. On observe, en effet, parmi ces résultats deux types de réponses similaires pour les deux groupes.

Le premier type de réponse consiste à se centrer sur une aberration, très pragmatique, induite par l'image. Certains enfants ont pensé que l'absurdité de l'image résidait uniquement dans le fait que l'œuf pouvait casser sous le poids de l'éléphant.

- « Bah c'est bizarre quand même, un éléphant parce que là, il le casse l'œuf s'il se met assis dessus l'éléphant. Donc euh…ça craint ! »

- « Un éléphant sur un œuf. Normalement, il devrait casser. C'est ça ? »

Ces enfants sont concentrés sur le visuel de l'image qui montre il est vrai l'éléphant comme posé sur l'œuf, ils sont focalisés sur ce que donne l'image à voir, et ne discernent pas l'absurdité essentielle que nous attendions qu'ils repèrent.

Le deuxième type de réponse remarqué chez les enfants de l'I.T.E.P. comme chez les enfants tout-venant pour cette image réside en une stratégie d'appréhension de l'absurdité par opposition. Certains enfants plutôt que de faire le lien entre les deux éléments incompatibles (l'éléphant-l'œuf) ont préféré rétablir un ordre correct, ce qu'il doit être dans l'ordre des choses.

- « (…) *(Qu'est-ce qui te semble bizarre ?)* Parce que normalement c'est un oiseau. »

- « Bah c'est tiré par les cheveux, c'est un éléphant qui couve un œuf. Donc voilà il prend la place de la poule, c'est bizarre, c'est absurde. »

- « Bah l'éléphant qui est sur l'œuf ! Normalement ça devrait être une oie si c'est un nid d'oie. »

Ils évincent l'élément gênant plutôt que d'expliquer l'impossibilité de sa présence et le remplacent par un élément convenu approprié au réel.

• Image 3 « Le bonhomme de neige dans le désert »

Une des fortes caractéristiques des réponses données pour cette image est la présence d'une personnification du bonhomme de neige. Les enfants de l'I.T.E.P. lui prêtent des sentiments et lui confèrent une corporalité humaine. Comme les petits enfants, ils animent le personnage de l'image à travers le prisme de leur subjectivité.

- « ( …) il transpire le pauvre. »

- « Il a froid. *(Qui a froid ?)* Bah le bonhomme de neige. Nan il a plutôt chaud parce que y a le soleil qui lui fait fondre. »

- « (…) Un bonhomme de neige qui est au soleil, il fond et il a des mains, une écharpe,des chapeaux(…) »

- « Un bonhomme de neige qui pleure. Voilà un bonhomme de neige qui pleure. »

La pensée prête des intentions aux choses inanimées, et l'on retrouve l'une des spécificités de la psychose dans laquelle la distinction entre objet animé et objet inanimé est parfois impossible. Ce qui nous interpelle ici, c'est qu'ils ne sont, à l'inverse, pas sensibles aux humeurs des personnages, comme nous l'avions noté lors de l'épreuve précédente.

Nous ne nous attendions pas à ce que le repérage et/ou les justifications de l'aberration de l'image soient si rarement bien exprimés. Les résultats ont été très faibles et les enfants de l'I.T.E.P. ont eu de grandes difficultés à formuler cette idée qu'un bonhomme de neige n'a pas lieu d'être dans le désert.

- « *(Qu'est-ce qui te paraît bizarre ?)* Le bonhomme de neige qui fond sous le soleil. »

- « Le cactus. Dans le désert, c'est qui y a pas de cactus. »

- « Un bonhomme de neige avec un soleil, c'est impossible. »

- « Parce que quand il neige, le cactus il tombe non ? »

- « C'est qu'il y a un bonhomme de neige dans le désert. *(C'est possible ou pas ?)* Non, surtout avec une écharpe, un chapeau et des graviers et des carottes. »

Leurs réponses s'attachent à un mauvais élément, ou alors ils ne mettent en relation que le soleil et le bonhomme de neige ce qui, en soi, n'est pas impossible. Leur prise d'informations sur l'image et les déductions qui en découlent ne font pas sens.

Nous pouvons remarquer aussi que les enfants de l'I.T.E.P ont éprouvé des difficultés pour nommer le désert. Ils nous ont dit : « (…) où c'est qu'y a des cowboys. », « ( …) au soleil dans un dessert. », « (…) c'est dans le Far West. ». Les signifiants précis leur manquent parfois, mais ils parviennent à se faire comprendre, grâce à des références souvent enfantines cependant.

Nous noterons qu'un des enfants tout-venant s'interroge comment rendre l'image possible, plutôt que d'en expliquer l'absurdité : « Bah comment la neige a fait pour aller dans le désert ? ».

• Image 4 « Les oiseaux dans la volumineuse chevelure »

Concernant cette image, qui présente moins de difficultés que les autres, nous pouvons remarquer qu'elle a globalement été bien réussie. Cependant, il est à noter que seuls deux des enfants de l'I.T.E.P. ont clairement verbalisé l'analogie entre la chevelure et le nid alors que tous les enfants tout-venant l'ont évoquée spontanément. Ce type de rapprochement leur est difficile.

L'autre point qu'il faut souligner, c'est la réponse particulière d'un des enfants de l'I.T.E.P. qui, constamment, se situe dans la projection de l'autre ou dans sa propre projection.

- « Ah bah c'est une dame qui élève des oiseaux. En fait, ça c'est ta mère qui élève des oiseaux. Regarde, elle a la même tronche que toi. C'est ressemblant, hein ? C'est ressemblant. *( Est-ce que c'est possible ?)* Euh non. *(Pourquoi ?)* C'est comme si moi, j'allais héberger un lion sur ma tête. C'est impossible hein ? Donc c'est que ta mère elle est folle. »

Cet enfant, dans toutes ses réponses, se construit un imaginaire plus ou moins teinté d'agressivité. (Exemple pour l'image 1 : « Bah c'est ton ancêtre qui a trouvé comment faire

un ordinateur. ») Il se situe toujours dans le « moi ou toi », nous l'avons relevé lors de toutes nos épreuves. Nous reviendrons plus tard sur son profil langagier si particulier.

## V. L'épreuve « Définitions de mots »

### 1. Présentation de la cotation

Pour cette épreuve, nous avons défini plusieurs niveaux comprenant chacun certaines caractéristiques. La notation maximale par mot est de 3 points soit un total pour l'épreuve de 15 points. C'est un score élevé, mais cette épreuve, révélatrice d'une certaine organisation de la pensée et du savoir chez les enfants, permet d'appréhender la capacité de l'enfant à envisager le mot comme quelque chose sur lequel on peut penser, élaborer, et ce loin d'une « subjectivité radicale », ou, à l'inverse, d'une dialectique purement imaginaire.

**Niveau 0** : Celui-ci correspond à une réponse qui en tant que définition n'est pas du tout informative. Cela englobe la redondance du même mot, ou les mots de la même famille, ou encore la réponse « Je ne sais pas. ». Aucun point ne sera alors attribué à l'enfant.

*Exemples :*

- « chaussure » : « Bah lacets. Moi j'en sais rien, je sais pas. »
- « joie » : « Oh c'est comme là je suis joyeux. »
- « carte » : « Jouer. Voilà. »
- « parler » : « Parler, bah on parle. »

**Niveau 1** : Ce niveau comprend les synonymes ou la définition par l'exemple. L'enfant ne parvient ni à expliquer, ni à catégoriser. Il ne peut, par exemple, se détacher de son expérience personnelle et de la manière dont le mot fait sens pour et par rapport à lui. Il ne lui est donc pas possible de dégager un sens commun du mot, ni d'en extraire des critères généraux. Ce niveau sera coté 1 point.

*Exemples :*

- « chaussure » : « Semelles en caoutchouc et des lacets. », ou « […] Des chaussures, euh… Comme aux pieds, euh… Des baskets ? »
- « joie » : « Bah la joie, on rigole, on court, on s'amuse. », ou « Bah content. »
- « carte » : « Carte, bah jouer au poker. Beaucoup de trucs, hein. »

- « construire » : « Construire des maisons, des cabanes, des jouets, des Lego, tout ça. », ou « Bah c'est comme si je faisais une maison. »
- « parler » : « Faire des mots, faire des phrases, faire des conjugaisons, voilà ! »

**Niveau 2** : La définition donnée reste insuffisante ou imprécise. Il manque soit le terme générique, soit des traits sémantiques. L'enfant n'apporte que des données descriptives ou ne définit le terme que par sa fonctionnalité. Dans ces conditions, l'enfant obtiendra 2 points.
*Exemples :*
- « chaussure » : « Ca sert à marcher. » ou « C'est quelque chose que tu mets aux pieds. »
- « joie » : « […] c'est quand on est arrivé au bout de quelque chose et qu'on en est satisfait. »
- « carte » : « Un objet avec des dessins ou blanc. »
- « construire » : « Construire quelque chose c'est construire, par exemple, une maison. C'est quand on fait quelque chose. […] On construit pas juste avec nos mains, on construit avec […] des pierres. »
- « parler » : « Dire des mots, voilà. », ou « […] c'est discuter », ou encore « C'est faire des sons en se servant de ses cordes vocales. »

**Niveau 3** : La définition donnée est complète, elle inclut la capacité à catégoriser avec un terme générique adéquat et des traits sémantiques suffisants (description, fonctionnalité, voire exemple). Sera alors attribuée la note maximale de 3 points.
*Remarque* : Pour ce niveau, nous attendons pour le mot « carte » la polysémie.
*Exemples :*
- « chaussure » : « Objet, vêtement que l'on porte aux pieds pour se protéger les pieds du froid, du sol. »
- « joie » : « Joie […] est un nom qui décrit un sentiment de bien-être. »
- « carte » : « C'est un objet rectangulaire en général qui sert à jouer ou ça peut être aussi un itinéraire pour se repérer, euh à une échelle réduite de la réalité. »
- « construire » : « Fabriquer, mettre au point, mettre au monde quelque chose. »
- « parler » : « Parler avec des gens, communiquer […] discuter avec les gens. »

## 2. Analyse quantitative

| *Les enfants de l'I.T.E.P.* | **Mot « chaussure » /3** | **Mot « joie » /3** | **Mot « carte » /3** | **Mot « construire » /3** | **Mot « parler » /3** | **Total des points /15** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Ad.* | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | **6** |
| *Al.* | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | **7** |
| *An.* | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | **8** |
| *C.* | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | **4** |
| *Do.* | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | **6** |
| *Dy.* | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | **4** |
| *J.-M.* | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | **2** |
| *Jé.* | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | **6** |
| *Jo.* | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | **5** |
| *K.* | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | **10** |
| ***Moyennes*** | **1.3** | **0.9** | **1.3** | **1** | **1.3** | **5.8** |

| *Les enfants tout-venant* | **Mot « chaussure » /3** | **Mot « joie » /3** | **Mot « carte » /3** | **Mot « construire » /3** | **Mot « parler » /3** | **Total des points /15** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Ch.* | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | **15** |
| *Cl.* | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | **8** |
| *J.* | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | **12** |
| *M.* | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | **9** |
| *T.* | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | **15** |
| ***Moyennes*** | **2.6** | **2** | **2.6** | **2.4** | **2.2** | **11.8** |

## 3. Analyse qualitative

Cette épreuve reflète une évidente différence dans la manière de définir les mots entre les enfants ayant des traits psychotiques et les enfants tout-venant. Aussi est-il intéressant de relever certaines grandes particularités des propos des enfants rencontrés à l'I.T.E.P.

Il est à noter en premier lieu que certains de ces enfants procèdent en quelque sorte par métonymie lors de cette épreuve. C., par exemple, définit de la manière suivante le mot « chaussure » : « C'est des lacets. C'est du plastique, c'est du cuir. […] ». Elle donne ainsi la partie pour le tout, la matière pour l'objet. Nous sommes bien loin ici d'une définition qui procèderait ainsi : « Partie de vêtement ou objet sur lequel on peut trouver des lacets, qui peut être fait de cuir ou de plastique, etc. ». Tout comme J.-M. et d'autres, incapables de donner plus que « lacets » ou « semelle » en guise de définition. Les mots sont jetés, l'extraction d'un sens général ou d'une fonctionnalité impossible. Le mot « construire » sera défini par C. par le mot « bâtiment », le mot « carte », le sera, par Jé., par le terme « jouer ». Ce type de définition révèle une restriction, une particularisation de l'ensemble de la réalité que peuvent recouvrir ces mots. Aussi, et de manière générale, nous vérifions ici que le signe est tour à tour amputé de sa valeur de signifiant ou de sa fonction de signifié, et que les mots ne sont pas incarnés.

Il est intéressant également de remarquer à quel point les mots peuvent faire ''ricochet'' chez ces enfants : ils rebondissent sur le signifiant de départ, ce dernier renvoie alors à d'autres signifiants sans qu'il n'y ait plus de lien, ni de cohérence. Par exemple, pour le mot « carte », voici les définitions respectives d'Ad. Et d'Al. : « Jouer aux cartes. Jouer aux dames. », « Bah jouer aux cartes, aux dames, au tarot ». Le mot « carte » a appelé le mot « jouer », qui a lui-même entraîné d'autres sortes de jeux. Le mot « carte » est alors bien loin, et la rupture de sens évidente. D. est également happé par l'enveloppe, et son discours coule de manière inexorable : « faire des mots des mots faire des phrases faire des conjugaisons, voilà ! », pour le mot « parler » ; « jouer au jeu au poker jouer au Uno » pour le mot « carte » encore.

L'enfant qui présente des traits psychotiques « est parlé » plus qu'il ne parle. Les mots en entraînent d'autres, et, la métaphore ne faisant pas délimitation dans cette contiguïté métonymique, le flot se poursuit mais le sens n'est plus là. Les associations s'emballent, et, l'enfant n'ayant la possibilité de se repérer dans la chaîne signifiante, celle-ci se déroule sans limite. Rien ne tient, et l'enfant, dans une totale contradiction, va parfois jusqu'à donner l'opposé du sens de départ : « parler » c'est « ne pas parler », « construire, et bah [c'est] casser ».

D'autre part, comme l'explique S. Leclaire[165], pour que l'expérience de la réalité d'un objet soit communicable, et donc en quelque sorte que l'objet soit défini, il est nécessaire de combiner deux opérations simultanées : l'objet doit être à la fois *imaginé* (s'en faire une *image* pour en donner une forme), et *symbolisé* (pour le nommer et le situer dans le monde, et

[165] Leclaire S. (1999), pp. 181-188

pour que le signe trouve ainsi toute sa cohérence). Cette épreuve de définitions de mots révèle la manière dont certains enfants de l'I.T.E.P. restent rivés à l'imaginaire, dans une immédiateté et une « subjectivité radicale », sans parvenir à extraire un sens des mots. Nous sommes alors dans le « toi ou moi », dans la particularisation, voire l'égocentrisme. Ainsi, toutes les définitions d'An. tournent autour de la 2ème personne. On peut citer, entre autres :

- « Tu fabriques quelque chose. Voilà tu fabriques des maisons. » pour « construire »
- « C'est un jeu, c'est quelque chose que tu […] et voilà tu peux faire tout avec ça. Jouer, tu peux tout faire avec ça. Voilà. » pour « carte ».

La plupart des définitions de Jo. sont elles centrées sur lui (« Bah c'est comme si je faisais une maison. », « Oh ça c'est comme là je suis joyeux. », ou encore « ah bah là…, bah là je le fais. »). On repère bien à ce moment la dominance exclusive du registre imaginaire, l'impossibilité quasi-totale à symboliser, preuve du non accès au symbolique de certains sujets psychotiques. La trace n'est en définitive plus porteuse d'un sens commun général, mais emprisonne l'enfant dans l'évocation de ce à quoi la trace renvoie *pour lui*, de ce à quoi elle fait appel *chez lui*.

Enfin, il est à noter que seuls D. et K., dans la population de l'I.T.E.P., pensent à un autre type de carte que celle à jouer :

- « Carte, bah c'est comme des cartes pour jouer ou la carte d'identité […] »
- « Carte… Carte au trésor par exemple ? […] Jouer au jeu au poker au Uno. »

Nous savons que la polysémie est très difficile à envisager pour le sujet psychotique. Le mot est souvent attaché à la réalité première à laquelle l'enfant a été confronté, voire le mot est parfois la chose-même. Arrêtons-nous alors sur cette dernière définition. Peut-être est-il possible de la rapprocher de ce que S. Mahenc[166] évoque quant à la polysémie. Cette dernière explique que pour le sujet psychotique, ce n'est pas « ce mot veut aussi dire telle chose », mais « ce mot peut en être un autre, une autre chose ». D., en effet, ne semble pas lier ces deux sens possibles d'un même mot. Il donne une expression, puis une tentative de définition du mot « carte » dans le sens « carte à jouer », mais ne paraît peut-être pas rattacher ces deux emplois au même signifiant.

Nous rappelons que, selon S. Leclaire, chez le schizophrène - à qui il manque l'axe imaginaire a-a' - plusieurs signifiants sont liés à un seul signifié. On dit de lui qu'il est privé

[166] Mahenc S. (2000), p. 46

de Moi. Chez le paranoïaque, à l'inverse, un seul signifiant peut être lié à plusieurs signifiés. Il semblerait que, dans l'exemple précédent, le signifiant « carte » n'est pu être lié à plusieurs signifiés.

## VI. L'épreuve « Intégration morphosyntaxique »

### 1. Présentation de la cotation

Nous avons souhaité garder la même notation que celle de la batterie L2MA dont est extraite cette épreuve. En effet, cet item est le seul outil orthophonique préexistant que nous ayons testé, nous avons donc décidé de la conserver intacte afin de pouvoir juger de sa pertinence sur cette population particulière.

La notation de la L2MA est la suivante[167] :

« 1 point par phrase correctement complétée (voir ci-dessous les réponses considérées comme correctes). La note maximum est égale à 10.

***Exemples pour aider à la Notation***

On a répertorié ici pour chaque item les réponses que peut donner un enfant et qui sont considérées comme correctes : une telle réponse conduit à l'attribution du point correspondant.

Toute(s) réponse(s) autre(s) que celle(s) indiquée(s) ci-dessous conduit (conduisent) donc à une note égale à zéro pour l'item considéré.

1-…apprennent.

2-…cousent.

3-…il a bu.

4-…plusieurs réponses correctes :

- Utilisation de « si »

…s'il a réparé sa voiture.

…s'il a fini de réparer sa voiture.

…si sa voiture est réparée.

- Utilisation de « quand » ou « lorsque » ou « dès que »

[167] *Manuel de la L2MA,* Paris : les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, p. 35

…quand (lorsque, dès que) il aura réparé sa voiture.

…quand (lorsque, dès que) sa voiture sera réparée.

- Utilisation de « après (+ infinitif passé) »

…après avoir réparé sa voiture.

5-…elle serait tombée.

6-…a été marqué par Philippe.

7-…plusieurs réponses correctes :

…alors le plombier est venu.

…donc le plombier est venu.

…c'est pourquoi le plombier est venu.

8-…parce qu'(ou : car) il avait (ou : a) oublié son livre.

9-…plusieurs réponses correctes :

…alors qu'elle a réussi son examen.

…bien qu'elle ait réussi son examen.

…pourtant (ou : cependant) elle a réussi son examen.

10-… plusieurs réponses correctes :

…alors que la salle n'était pas remplie.

…bien que la salle ne soit pas remplie.

…pourtant la salle n'était pas remplie. »

*Remarque :* Cette épreuve comptabilisant 10 points, ce qui est beaucoup dans notre barème, nous avons choisi de diviser par deux le score total par enfant afin d'homogénéiser ces résultats par rapport au reste de notre protocole. Son total s'élèvera par conséquent, dans ce contexte, à 5 points.

## 2. Analyse quantitative

| *Les enfants de l'I.T.E.P.* | **Nombre de phrases réussies /10** | **Total des points de notre épreuve /5** |
|---|---|---|
| *Ad.* | 5 | **2.5** |
| *Al.* | 1 | **0.5** |
| *An.* | 2 | **1** |
| *C.* | 1 | **0.5** |
| *Do.* | 1 | **0.5** |
| *Dy.* | 4 | **2** |
| *J.-M.* | 0 | **0** |
| *Jé.* | 0 | **0** |
| *Jo.* | 3 | **1.5** |
| *K.* | 3 | **1.5** |
| ***Moyennes*** | **2** | **1** |

| *Les enfants tout-venant* | **Nombre de phrases réussies /10** | **Total des points de notre épreuve /5** |
|---|---|---|
| *Ch.* | 8 | **4** |
| *Cl.* | 7 | **3.5** |
| *J.* | 5 | **2.5** |
| *M.* | 7 | **3.5** |
| *T.* | 7 | **3.5** |
| ***Moyennes*** | **6.8** | **3.4** |

## 3. Analyse qualitative

Il paraît évident que cet exercice a mis en grande difficulté les enfants de l'I.T.E.P. Cette épreuve orthophonique, faite pour des enfants de 8 ans ½ à 10 ans ½, dont nous avons conservé la cotation initiale, semble peu appropriée à cette population présentant des traits psychotiques. Nous reviendrons sur ce sujet au moment de la discussion. Car, même si nous ne pouvons tirer que peu d'éléments de ces scores, hormis un échec évident des enfants de l'I.T.E.P., il semble intéressant de s'arrêter sur certaines particularités de leurs réponses.

Des tournures particulières qui revenaient régulièrement ont d'abord attiré notre attention. Pour la phrase qui demandait une mise au passif (« Aujourd'hui, Philippe a marqué un but. → Aujourd'hui un but *a été marqué par Philippe*. »), quatre des enfants de l'I.T.E.P. ont donné en réponses des tournures aberrantes :

- « Aujourd'hui, un but *a marqué Philippe.* », pour deux enfants.
- « Aujourd'hui, un but *Philippe a marqué.* »
- « Aujourd'hui, un but *a gagné.* »

Les deux premiers exemples révèlent une restitution brute des mots de départ, sans qu'il y ait possibilité pour l'enfant d'une structuration cohérente. Le dernier, lui, laisse entrevoir une apparente restitution d'un monde centré sur une possible interprétation, ce qui n'avait pas lieu d'être dans ce type d'exercice, mais qui est bien caractéristique de la singularité du langage des enfants à traits psychotiques.

En ce qui concerne la phrase qui demandait à connaître la conjugaison du verbe coudre (« La maman coud. → Les mamans *cousent*. »), les réponses données par certains enfants de l'I.T.E.P. furent également étonnantes. En effet, le pluriel « cousent » que nous attendions s'est transformé une fois en /coule/, deux fois en /couve/, et une fois en /coupe/. Ce qui est déroutant ici, c'est l'absence de prise de conscience du changement de signification liée à une telle modification du signifiant. Mais il ne peut en être autrement car le signifiant est « délié » de toute attache, d'où le manque de signifié qui pourrait y répondre. Il s'agit donc là d'un excès de signifiants pour un défaut de signifié.

Enfin, nous pouvons observer, lors de la quatrième phrase (« Avant de venir, Pierre doit réparer sa voiture. → Donc, il ne viendra que *lorsqu'il aura réparé sa voiture.* », l'un des exemples parmi les plusieurs proposés par la cotation), trois réponses particulières :

- « Donc, il ne viendra que *demain*. », réponse obtenue à deux reprises.
- « Donc, il ne viendra que *tout à l'heure*. »

Nous pouvons alors observer en quelque sorte une recontextualisation, le reflet d'un monde cette fois-ci peut-être centré sur une intuition, et rivé au réel.

## VII. L’épreuve « Métaphores »

### 1. Présentation de la cotation

Pour cette épreuve aussi nous avons constitué des niveaux de compétences qui totaliseront une note maximale de 3 points par métaphore, soit une notation totale de 9 points pour cette épreuve.

**Niveau 0** : L’enfant ne peut fournir aucune explication (« Je ne sais pas. », « Je ne comprends pas. ») ou ne propose qu’une redondance de la phrase prononcée. Ce niveau sera noté nul.

**Niveau 1** : L’enfant parvient à mettre en lien plusieurs éléments de la proposition, approche la compréhension de la métaphore, mais cependant cela reste incomplet. Nous attendons pour ce niveau, par exemple, la notion de lenteur en ce qui concerne la première métaphore.

Nous comptabiliserons aussi, dans ce niveau, s’il y a mise en place de stratégies métalinguistiques pour comprendre la métaphore, ou tout du moins si l’enfant suggère un questionnement sur les mots et leurs relations.

Ce niveau sera noté 1 point.

**Niveau 2** : L’enfant repère bien l’analogie présente dans la métaphore et parvient à l’expliquer clairement en mettant en évidence les liens implicites.

Ce niveau étant nettement supérieur au niveau précédent, nous lui avons attribué la note de 3 points afin de marquer l’importance de l’accès au sens de la métaphore dans notre protocole.

### 2. Analyse quantitative

Métaphore 1 : « C’est une vraie tortue ! Il n’arrive jamais à l’heure à ses rendez-vous. »

Métaphore 2 : « Il empruntait souvent cette route en lacets pour arriver à la station de ski. »

Métaphore 3 : « Nous, les hommes, sommes les grands morceaux d’une grande construction. »

| ***Les enfants de l'I.T.E.P.*** | **Métaphore 1 /3** | **Métaphore 2 /3** | **Métaphore 3 /3** | **Total des points /9** |
|---|---|---|---|---|
| *Ad.* | 0 | 0 | 0 | **0** |
| *Al.* | 0 | 0 | 0 | **0** |
| *An.* | 0 | 0 | 0 | **0** |
| *C.* | 1 | 0 | 0 | **1** |
| *Do.* | 0 | 0 | 0 | **0** |
| *Dy.* | 1 | 0 | 0 | **1** |
| *J.-M.* | 0 | 0 | 0 | **0** |
| *Jé.* | 1 | 0 | 0 | **1** |
| *Jo.* | 3 | 0 | 0 | **3** |
| *K.* | 1 | 3 | 0 | **4** |
| ***Moyennes*** | **0.7** | **0.3** | **0** | **1** |

| ***Les enfants tout-venant*** | **Métaphore 1 /3** | **Métaphore 2 /3** | **Métaphore 3 /3** | **Total des points /9** |
|---|---|---|---|---|
| *Ch.* | 3 | 3 | 1 | **7** |
| *Cl.* | 3 | 3 | 0 | **6** |
| *J.* | 3 | 0 | 3 | **6** |
| *M.* | 3 | 1 | 1 | **5** |
| *T.* | 3 | 3 | 3 | **9** |
| ***Moyennes*** | **3** | **2** | **1.6** | **6.6** |

## 3. Analyse qualitative

Les résultats de cette épreuve sont révélateurs d'un défaut quasi-total d'accès à la métaphore chez les enfants qui tendent à se structurer sur le mode psychotique. En premier lieu, alors que tous les enfants tout-venant ont compris la première métaphore, et l'ont expliquée comme une évidence, à l'I.T.E.P. seul J. semble y avoir eu accès : « Bah ça veut dire que à chaque fois le gars et bah il prend tout son temps jusqu'à son bureau. (*D'accord. De qui parle-t-on dans cette phrase ?)* D'une personne qui est lente […]. » En ce qui concerne les explications des autres, quatre ont, malgré une non-compréhension de la métaphore, fait au moins le rapprochement entre le terme « tortue » et la notion de lenteur.

Toute la singularité du langage des enfants à traits psychotiques est alors révélée par leurs explications, souvent étonnantes. Ad., par exemple, après une certaine réflexion et hésitation quant au fait que l'on parle d'une tortue, s'imagine ensuite que l'on parle de lui, pour finir enfin sur ces paroles : « Je sais pas de qui vous parlez, de J.-N. » (J.-N. étant le directeur pédagogique). Il n'est pas le seul à l'I.T.E.P. à avoir, en quelque sorte, absorbé ces propos pour lui. Une autre adolescente aurait également réagi de cette manière : « Ah tu parles de moi hein ? ». Il est intéressant également d'observer la réaction des enfants lorsque nous leur demandons le pourquoi du « il » si nous parlons effectivement d'une tortue (« D'une tortue, une vraie, qui vit dans l'eau, qui mange la salade comme une vraie tortue. », comme l'explique K.). Certains ne considèrent pas notre interrogation et ne remettent nullement en doute le fait que l'on puisse parler d'autre chose que d'une tortue (« Parce que la tortue, elle vient jamais à l'heure. », ou « Parce qu'il est en retard voilà. »). D., lui, imaginant toujours, et comme les autres, que l'on parle d'une vraie tortue, remet en question la phrase de départ :

- « *(Pourquoi on dit ''il'' ?)* Nan, c'est elle. *(Répétition de la phrase. On parle de qui là ?)* Bah d'une tortue, ça devrait être elle. »

Enfin, d'autres encore trouvent des explications au fait que l'on utilise le pronom personnel masculin. :

- K. (dont la première explication était la suivante : « Parce qu'elle est lente la tortue, parce que c'est rare de voir une tortue rapide, à moins que ce soit un jouet ou une tortue qu'on ait mis un moteur dessus. ») : « Parce que c'est un mâle peut-être. Parce que c'est beaucoup les hommes qui vont au travail, le plus souvent dans les bureaux. *(Alors on peut parler de rendez-vous pour une tortue ?)* Ouais ouais.

- « Parce que il y a quelqu'un d'autre, il y a quelqu'un d'autre dedans. *(Donc on parle d'une tortue et de quelqu'un d'autre ?)* Mmmh. »

- « Bah c'est un monsieur peut-être qui est déguisé en tortue. »

La prise en compte de la contiguïté métonymique qui amènerait ici l'effet métaphorique et permettrait de passer de l'animal tortue à la personne lente paraît donc impossible pour ces enfants.

Pour la seconde métaphore, la difficulté est la même pour les enfants de l'I.T.E.P. Soit ils ne savent pas répondre et expriment le fait qu'ils ne comprennent pas, soit ils prennent, comme souvent, les « mots au pied de la lettre » (« […] C'est quelqu'un qui emprunte souvent ses lacets à la station-service de ski. ». L'un des enfants encore fait abstraction de l'expression qu'il ne sait expliquer, et redonne les mots qu'il a entendus et jugés comme

importants dans une explication plus qu'aléatoire : « Donc c'est-à-dire que il faisait toujours du ski jusqu'à la station. ». Même si cette métaphore a été légèrement moins bien comprise ou expliquée que la première par les enfants tout-venant, la différence des réactions entre les deux populations a été évidente. Les sujets tout-venant ont tous, sauf un, été capables, d'élaborer une explication grâce une réflexion de l'ordre de la métalinguistique. Car même si certains semblaient rencontrer cette expression pour la première fois, il leur fut possible de comprendre le processus métaphorique : le signifiant « lacets » ayant été conservé, ils se sont posé un questionnement adéquat quant au sort du signifié.

- « C'est tordu, en zigzag […] », avec un signe accompagnateur de la main.

- « Bah, une route qui faisait des sortes de zigzags […] »

- « […] une route sinueuse avec des virages […]

- M., qui n'a obtenu qu'1 point en raison d'une réponse incomplète, approche malgré tout la réponse : « Bah que, en fait, il y avait une route qui était un peu comme un lacet. Elle faisait ça (mime le mouvement de la route). »

À l'I.T.E.P., K., ciblant d'emblée l'expression qui lui pose souci, est le seul à avoir accédé à cette seconde métaphore : « (Réfléchit) Je sais pas ce que ça veut dire ''en lacets''. […] Lasso, lacer les chaussures. Ah, c'est en faisant des demi-tours quoi ! En boucle à mon avis. »

En ce qui concerne la dernière métaphore enfin, nous savions dès le départ qu'elle était plus difficile que les deux autres. Malgré tout, alors qu'aucun des enfants de l'I.T.E.P. n'y a eu accès, les enfants tout-venant ont mis en place une certaine réflexion, voire ont réussi à l'expliquer de manière fine. Cela marque une fois de plus une grande différence entre les deux populations. Voici l'exemple de l'un des deux tout-venant qui a su approcher la compréhension de la métaphore : « Bah les hommes, c'est eux qui permettent, c'est des grands morceaux de la grande construction parce que c'est eux qui bâtissent la grande construction. Donc, sans grands morceaux, bah la construction s'effondre et sans les hommes, il y a pas de construction. »

Les deux qui ont eu accès à la métaphore ont tenu la réflexion suivante :

- « C'est les hommes qui sont, euh les hommes, quand on dit les hommes c'est le sexe masculin ou, les hommes l'être humain quoi, la race humaine ? *(A ton avis toi tu penses que c'est quoi ?)* Bah les deux les femmes et les hommes. Donc la grande construction c'est peut-être l'évolution humaine, les bâtiments, tout ça. L'évolution de la Terre. »

- « Euh, on dit que nous sommes une grande partie du monde, de la grande construction de la vie. »

En dernier lieu, voici une proposition inattendue de l'un des enfants de l'I.T.E.P., certainement happé par le début de la phrase (« Nous, les hommes »), qui a une fois de plus

été absorbé au premier degré : « Bah ça c'est vrai, c'est nous qui a créé la femme. *(C'est ce que tu comprends ? Tu veux que je répète la phrase ?)* Non non c'est bon, c'est nous qui a crée la femme. ».

La métaphore est donc non-opérante chez les enfants à traits psychotiques. Ces derniers se fixent à l'un des maillons de la chaîne (« tortue » par exemple), sans y renoncer, restant ainsi au ras du signifiant. Ils ne sont alors pas sensibles au transfert de dénomination, qui n'est pas compris. Cette attitude est révélatrice du fait que le point de capiton n'ancre pas le monde du sujet psychotique. Celui-ci est effectivement pris dans un savoir qui ne serait pas organisé autour d'un point central duquel partiraient toutes les significations. Il se trouverait alors enlisé dans un réseau de signifiants sans qu'il y ait de significations possibles. Il est donc dans le langage certes, mais dans un langage sans référence métaphorique, sans Nom-du-Père.

La métaphore n'est pas, par conséquent un arrêt possible à l'emballement métonymique non plus. Aussi le langage n'est plus contenant, et l'accès au sens perturbé, d'où les particularités repérées lors de l'épreuve de définitions de mots.

## VIII. L'épreuve « Publicité »

### 1. Présentation de la cotation

Le score maximum qu'il sera possible d'atteindre pour cette épreuve sera de 6 points. Elle sera évaluée de la manière suivante :

- La qualité de la description du document s'élèvera à 2 points.
- Si l'enfant repère l'analogie centrale (L'oreiller/pain de mie) sur laquelle repose l'image et l'argument publicitaire, il obtiendra 2 points.
- Si l'enfant est capable de comprendre et d'évoquer l'argument publicitaire du document, c'est à dire l'intérêt de l'analogie qui consiste à mettre en valeur le moelleux exceptionnel du pain de mie. Il totalisera 2 points.

## 2. Analyse quantitative

| *Les enfants de l'I.T.E.P.* | **Qualité de la description /2** | **Repérage de l'analogie /2** | **Compréhension de l'argument publicitaire /2** | **Total des points /6** |
|---|---|---|---|---|
| *Ad.* | 1 | 0 | 0 | **1** |
| *Al.* | 2 | 0 | 0 | **2** |
| *An.* | 2 | 0 | 1 | **3** |
| *C.* | 2 | 0 | 0 | **2** |
| *Do.* | 2 | 0 | 1 | **3** |
| *Dy.* | 0 | 1 | 2 | **3** |
| *J.-M.* | 1 | 0 | 0 | **1** |
| *Jé.* | 1 | 0 | 0 | **1** |
| *Jo.* | 0 | 1 | 2 | **3** |
| *K.* | 2 | 1 | 0 | **3** |
| ***Moyennes*** | **1.3** | **0.3** | **0.6** | **2.2** |

| *Les enfants tout-venant* | **Qualité de la description /2** | **Repérage de l'analogie /2** | **Compréhension de l'argument publicitaire /2** | **Total des points /6** |
|---|---|---|---|---|
| *Ch.* | 2 | 2 | 2 | **6** |
| *Cl.* | 2 | 2 | 2 | **6** |
| *J.* | 2 | 2 | 2 | **6** |
| *M.* | 2 | 1 | 2 | **5** |
| *T.* | 2 | 2 | 2 | **6** |
| ***Moyennes*** | **2** | **1.8** | **2** | **5.8** |

## 3. Analyse qualitative

Les résultats de cette épreuve présentent un écart évident entre nos deux groupes. Les enfants tout-venant l'ont réussie aisément tandis que les enfants de l'I.T.E.P. ont démontré leurs nettes difficultés pour comprendre l'image. Ils n'ont, par exemple, pas toujours reconnu la nature du document, « *(Qu'est-ce que c'est ce type de document ?)* (Il fait signe qu'il ne sait pas.) *(On pourrait trouver ça où ?)* Ça ! Sur internet. *(Elle sert à quoi cette image ?)*

Quedal. ». Il en est de même pour l'argument publicitaire qui n'a que rarement été perçu : « *(D'accord, si je te dis que c'est une publicité, pourquoi ils ont choisi de montrer ça ?)* (Il hausse les épaules.) Je sais pas parce qu'ils avaient envie. » Parfois, ils ont lu à haute voix les informations écrites sur le document mais n'ont pas réussi à les interpréter. En voici un exemple :

- « (Il hausse les sourcils.) « Un moelleux qui dure. » (Il lit le slogan.) C'est le pain là, nature là. (Il montre l'image.) *(Qu'est-ce que tu peux me dire sur cette image ?)* Bah y a une fille qui dort sur le pain. (…) C'est écrit « Harry's », « Extra-Moelleux », « Les Natures Extra-Moelleux ». (…) *(Qu'est-ce que c'est que comme type de document ?)* Pour notre santé. *(Pour notre santé ?)* Ouais, c'est marqué là : « Pour votre santé, évitez de grignoter pendant (Il lit pendant au lieu de « entre ».) les repas ».

Certains enfants ont donc semblé se raccrocher à l'écrit pour nous expliquer l'image. L'écrit leur apparaissant peut-être comme une base stable, sûre, pouvant les aider à pallier leurs difficultés pour trouver les mots justes. Cependant, leur compréhension de l'écrit étant défaillante, elle ne leur est d'aucun secours et vient presque parasiter le sens de l'image.

Une fois encore, nous constatons que cette épreuve met en exergue leur incapacité à relever les informations essentielles, à les mettre en relation et à en déduire du sens. L'accès à l'implicite que suggère l'analogie centrale de la publicité leur est, sauf pour trois d'entre eux (dont deux qui avaient compris une des trois métaphores lors de l'épreuve précédente), impossible. Leurs difficultés à d'une part, repérer les éléments visuels de façon générale, d'autre part, à les hiérarchiser pour sortir d'une simple description puis, finalement, à les rendre cohérents entre eux, rendent ces enfants incapables de « lire » le monde et d'accéder au sens commun. Leur vision du monde reste forcément restreinte, partielle et leur barre l'accès au sens.

## IX. L'épreuve « Intonation »

### 1. Présentation de la cotation

La notation de cette épreuve totalisera un maximum de 4 points. 1 point lorsque la phrase est comprise correctement ; nous proposons 3 phrases. Nous ajoutons 1 point

supplémentaire pour l'ensemble de l'épreuve si l'enfant a eu une réaction vis-à-vis de la contradiction entre l'intonation et le sens de la phrase.

## 2. Analyse quantitative

| ***Les enfants de l'I.T.E.P.*** | **Phrase 1 /1** | **Phrase 2 /1** | **Phrase 3 /1** | **Réaction aux contradictions du discours /1** | **Total des points /4** |
|---|---|---|---|---|---|
| *Ad.* | 1 | 1 | 1 | 0 | **3** |
| *Al.* | 0 | 0 | 1 | 0 | **1** |
| *An.* | 1 | 1 | 1 | 0 | **3** |
| *C.* | 0 | 0 | 1 | 0 | **1** |
| *Do.* | 0 | 1 | 0 | 0 | **1** |
| *Dy.* | 1 | 0 | 0 | 1 | **2** |
| *J.-M.* | 1 | 0 | 1 | 0 | **2** |
| *Jé.* | 1 | 0 | 1 | 0 | **2** |
| *Jo.* | 0 | 0 | 0 | 1 | **1** |
| *K.* | 1 | 0 | 1 | 0 | **2** |
| ***Moyennes*** | **0.6** | **0.3** | **0.7** | **0.2** | **1.8** |

| ***Les enfants tout-venant*** | **Phrase 1 /1** | **Phrase 2 /1** | **Phrase 3 /1** | **Réaction aux contradictions du discours /1** | **Total des points /4** |
|---|---|---|---|---|---|
| *Ch.* | 1 | 1 | 1 | 0 | **3** |
| *Cl.* | 1 | 1 | 1 | 0 | **3** |
| *J.* | 1 | 1 | 1 | 0 | **3** |
| *M.* | 1 | 1 | 1 | 0 | **3** |
| *T.* | 1 | 1 | 1 | 0 | **3** |
| ***Moyennes*** | **1** | **1** | **1** | **0** | **3** |

**3. Analyse qualitative**

Lors de cette épreuve, les enfants ont semblé très parasités par le contraste entre le sens littéralement contenu dans la phrase et l'intonation qui véhiculait un sens opposé. Sur nos vidéos, nous observons des comportements de mouvements de tête, de clignements d'yeux, de recul, de moues contrariées. Certains ont spontanément arrêté de nous regarder, fixant le sol, pour se concentrer sur les mots. Ces attitudes ont été très nettement repérées chez nos deux populations. Nous nous attendions à ce que les enfants verbalisent cette gêne en nous demandant, par exemple, pourquoi nous adoptions ce ton bizarre. Mais les réactions aux contradictions du discours ont été minces. Seuls deux enfants de l'I.T.E.P. ont exprimé leur malaise.

- « Bah là y a un 'blème. *(Qu'est-ce que ça veut dire ?)* Bah soit qu'il a mal rangé sa chambre, soit qu'on n'est pas très content de lui en fait, ou les deux. » (Il s'agit d'une réponse à la troisième proposition.)

- « Là j'ai rien compris. *(Comment ?)* J'ai rien compris ça a pas de sens. *(Tu veux* que *je te la redise ?)* Non, j'ai bien entendu mais ça a pas de sens. »

Quant à la population des enfants tout-venant, nous pensons qu'en situation de passation d'épreuves, bien que ressentant le malaise sans pour autant l'identifier, ils n'ont pas osé le verbaliser ou intervenir auprès du référent adulte.

Face à cette ambiguïté de sens déstabilisante, les enfants tout-venant ont simplement pris un peu plus de temps avant d'expliquer la phrase, pour se recentrer sur le sens littéral des mots. En dehors de cela, ils ont tous réussi l'épreuve.

Les enfants à traits psychotiques ont présenté, dans ce contexte, des difficultés de compréhension pour des phrases pourtant très simples. Plusieurs façons de répondre ont été remarquées :

- soit les enfants répétaient un morceau de la phrase prononcée comme « Elle a passé une journée épouvantable. Et pis elle a dit que c'était épouvantable. », ne pouvant pas restituer ou expliquer l'ensemble de la proposition.

- soit ils répétaient un fragment de la phrase et, de surcroît, sur un ton identique à celui que nous avions pris, par pur mimétisme.

- soit ils donnaient le sens contraire de la phrase énoncée. Exemples : « Bah elle a passé une bonne journée », « (…) qu'il a rangé sa chambre. *(Et alors ?)* Et alors c'est pas bien. »

Nous constatons donc ici l'importance que les enfants à traits psychotiques attachent à l'intonation de la parole. Une contradiction entre les propos tenus et l'intonation peut ainsi leur barrer l'accès au sens, même lorsqu'il s'agit de termes intégrés à leur lexique. L'on peut alors imaginer à quel point la compréhension de certaines formes d'humour va leur être difficile.

## X. L'épreuve « Expression écrite libre »

Cette épreuve, étant totalement libre, ne fait pas l'objet d'une analyse quantitative. Nous allons donc tenter d'en faire uniquement une analyse qualitative, tout en évitant l'écueil d'une interprétation psychologique. Nous n'y sommes pas habilitées et n'en serions pas capables. Toutes les productions sont fournies en annexe.

Même s'il nous a semblé avoir présenté cette épreuve avec beaucoup de souplesse, quatre des enfants de l'I.T.EP. ont eu une réaction de refus, même lorsque nous avions, à certains moments, évoqué la possibilité de faire un dessin. La situation de nous amener spontanément un écrit était bien différente. Ici, c'est nous qui étions dans la demande. En effet, l'injonction est souvent difficile pour les enfants présentant des traits psychotiques. En même temps, c'est peut-être le fait de créer dans une toute liberté qui les a perturbés, voire leur a été impossible (n'oublions que l'on dit de certains de ces jeunes qu'ils n'ont pas de moi). Nous avons senti à ce moment que nous touchions à une activité qui les renvoyait à quelque chose de peu motivant, de difficile, voire, peut-être, d'intime. De plus, cette épreuve arrivant à la toute fin, nous avons senti les enfants fatigués, et avons tenu à la proposer, plus encore qu'à l'imposer, respectant ainsi leurs souhaits et envies. Les enfants tout-venant, malgré ce que cela posait de contraignant, ont tous, malgré tout, produit un écrit.

Il est intéressant alors de comparer les réactions des deux populations face à cette demande. Les enfants tout-venant ont pu poser la question du sens (l'un a même écrit « Pourquoi tout ces tests ? ») et de l'utilité de l'épreuve, et ont exprimé leur difficulté à savoir, précisément, quoi écrire :

- « Je peux écrire quoi par exemple ? »

- « Ca sert à quoi ? […] Je sais pas quoi écrire. […] Si j'écris une rédaction ça va être plein de fautes ! Et long ! »

À l'inverse, les enfants de l'I.T.E.P. qui ont bien voulu passé cette épreuve n'ont quasiment pas posé de questions : ils ont accepté la consigne, et ont produit un petit texte, ou un dessin. Une fois encore ils paraissent avoir pris au mot, avoir ‘‘absorbé’’ la consigne sans s'être interrogés sur le sens de cette demande, qui, il est vrai, pouvait paraître inattendue.

En ce qui concerne les productions elles-mêmes, les enfants tout-venant, à part l'un d'entre eux qui se questionne sur la raison de « tout ces tests », ont, à la manière presque d'un journal intime, évoqué le déroulement de leur journée, ou encore leurs passions :

- « Ce matin je me suis levée tard comme c'est les vacances, alors autant en profiter ! Je me suis préparée tranquillement comme d'habitude. Mais je suis pas resté tranquille très longtemps car ce midi la famille débarque pour manger barbecue ! […] Y. et P. s'amusaient a ce tirer dessus avec les pistolets de T. et voilà […] »

- « Les échecs c'est bien et instructif : ça apprend à […], mais ça prend beaucoup de temps. »

Une autre enfin, écrit quelque chose de « pas vrai », d'« archi-faux » comme elle l'explique, mais qui reprend un exercice qu'elle avait eu à faire en classe autour d'expressions qui veulent dire la même chose (ici : « ri[re] sous cape », « pouffe[r] de rire » et « ri[re] à s'en taper les côtes »). Ainsi, elle les reprend et les signifie aux membres de sa famille, écrivant ainsi un court texte dont ces derniers sont les personnages : « Ma famille c'est une famille où tout le monde rigole par exemple, etc. ».

En ce qui concerne les enfants de l'I.T.E.P., les productions ont toutes été très différentes les unes des autres. Jé., avec un grand nombre de fautes d'orthographe, évoque son lieu de résidence. Dy., du fait d'un autre enfant qui fait le pitre derrière la fenêtre de la salle, écrit : « Je regarde un spectacle de singe gratuit. ». An., de manière aléatoire et désordonnée, semble avoir écrit le nom de sa ville, ainsi que le nom de chanteurs. Enfin, Al. a décliné sa phrase de départ « je vais avoir une voiture tuning », à toutes les personnes. Il semble alors déclenché par une certaine mécanique, « écrire » appelle « conjugaison », le « je » entraîne le « tu », puis le « il », etc. C'est alors la contiguïté métonymique qui prend le dessus sur sa parole. En outre, il paraît évident qu'il ne s'agit que partiellement de lui ici. En effet, qu'en est-il de lui-même dans tous ces pronoms qui renvoient l'un à l'autre ? La notion d'intimité présupposée, n'est, peut-être, en définitive, que toute relative… Ses dires nous ont également grandement étonnées. En effet, en nous donnant sa production, il nous a dit « J'ai fait le présent. », alors que c'est le futur qui a ici été utilisé, preuve peut-être encore du rapport si particulier qu'entretiennent ces enfants avec la temporalité.

Nous avons également obtenu deux dessins, l'un de J.-M., le second de Do. Ce premier semble avoir dessiné un loup, ou peut-être un chien. Sur le bord gauche de la feuille ont été tirés des traits parallèles en diagonale. Nous ne savons pas ce qu'ils représentent. Sur le dessin de Do., nous pouvons reconnaître un personnage, mais un personnage sans membres inférieurs, une marionnette peut-être. Les cheveux sont hirsutes, et le geste semble rapide, furtif. Les yeux de l'animal de J.-M. et du personnage de D. sont particuliers. Les deux enfants ont fait des cercles, mais des cercles vides, sans pupille, ce qui engendre une certaine étrangeté du regard.

## XI. Scores généraux

| ***Les enfants de l'I.T.E.P.*** | **Généalogie /5** | **Temps /3** | **Histoires en images /5** | **Images absurdes /8** | **Définitions /15** | **I.M.S. /5** | **Métaphores /9** | **Publicité /6** | **Intonation /4 points** | **Total /60** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Ad.* | 4.5 | 3 | 2.5 | 5.5 | 6 | 2.5 | 0 | 1 | 3 | **28** |
| *Al.* | 4 | 3 | 1.5 | 5 | 7 | 0.5 | 0 | 2 | 1 | **24** |
| *An.* | 3 | 3 | 1.5 | 6 | 8 | 1 | 0 | 3 | 3 | **28.5** |
| *C.* | 4.5 | 3 | 2.5 | 4.5 | 4 | 0.5 | 1 | 2 | 1 | **23** |
| *Do.* | 3 | 3 | 4 | 7.5 | 6 | 0.5 | 0 | 3 | 1 | **28** |
| *Dy.* | 2.5 | 2 | 1.5 | 5 | 4 | 2 | 1 | 3 | 2 | **23** |
| *J.-M.* | 2.5 | 3 | 1.5 | 5.5 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | **17.5** |
| *Jé.* | 2 | 1 | 1 | 2 | 6 | 0 | 1 | 1 | 2 | **16** |
| *Jo.* | 1.5 | 2 | 5 | 5.5 | 5 | 1.5 | 3 | 3 | 1 | **27.5** |
| *K.* | 2.5 | 3 | 3.5 | 5 | 10 | 1.5 | 4 | 3 | 2 | **34.5** |

**La moyenne des enfants de l'I.T.E.P. : 25/60 soit 8.3/20**

| ***Les enfants de l'I.T.E.P.*** | **Généalogie /5** | **Temps /3** | **Histoires en images /5** | **Images absurdes /8** | **Définitions /15** | **I.M.S. /5** | **Métaphores /9** | **Publicité /6** | **Intonation /4 points** | **Total /60** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Ch.* | 5 | 3 | 5 | 7.5 | 15 | 4 | 7 | 6 | 3 | **55.5** |
| *Cl.* | 5 | 3 | 4 | 6.5 | 8 | 3.5 | 6 | 6 | 3 | **45** |
| *J.* | 5 | 3 | 5 | 6.5 | 12 | 2.5 | 6 | 6 | 3 | **46.75** |
| *M.* | 5 | 3 | 5 | 7 | 9 | 3.5 | 5 | 5 | 3 | **45.5** |
| *T.* | 4 | 3 | 5 | 6.5 | 15 | 3.5 | 9 | 6 | 3 | **55** |

**La moyenne des enfants tout-venant : 49.55/60 soit 16.5/20**

## XII. Profils

Nous nous sommes précédemment intéressées aux résultats des enfants aux différentes épreuves de notre protocole. Cette analyse nous a permis d'apprécier ce en quoi ces dernières permettent une approche de la singularité du langage des enfants à traits psychotiques, et par là même de dégager certaines grandes particularités. Nous allons à présent tenter d'établir, à partir des données issues de la passation du protocole, le profil de trois des enfants de l'I.T.E.P. qui ont retenu notre attention. Ces profils auront également été enrichis de ce que nous avons pu repérer et vivre de notre rencontre avec ces enfants, mais aussi, parfois, de ce qu'aurons pu nous apporter les différents professionnels grâce à leur regard si spécifique.

### 1. Profil de K.

K. est l'enfant de l'I.T.E.P. qui a le mieux réussi le protocole avec un score total de 34.5/60 soit 11,5/20. Il se situe donc nettement au-dessus de la moyenne de ses camarades qui est de 8.3/20. Si l'on compare son score avec les résultats du groupe des enfants tout-venant dont la moyenne s'élève à 16.5/20, nous constatons que K. demeure tout de même très en dessous de ce niveau. La moyenne la plus faible des enfants tout-venant est de 15/20, l'écart minimal entre nos deux groupes est de 3.5 points sur 20. K., au vu de sa notation, suscite notre intérêt par l'ambiguïté de son positionnement.

Quelles différences K. présente-t-il dans son discours pour expliquer cet écart de résultats quant aux scores des autres enfants de l'I.T.E.P.?

Si l'on analyse les propos de K. lors de sa passation, nous nous rendons très vite compte que cet enfant profite d'un lexique beaucoup plus riche que ses camarades. En effet, son vocabulaire ainsi que sa syntaxe (avec la présence de locutions, conjonctions de coordination, etc.) relèvent souvent d'un bon niveau de langue. Il utilise volontiers des adverbes, fait des liens entre les propositions et contextualise son discours en intégrant aisément des compléments circonstanciels de temps et de lieux.

En outre, nous avons pu constater que K. ne recherchait pas l'usage de la vulgarité ou de l'argot et ne se plaçait pas vis-à-vis de nous dans la provocation ou l'agressivité.

Au regard de la retranscription de sa passation, nous en déduisons que K. est l'un des enfants capables de mettre en place des stratégies métalinguistiques pour accéder à la compréhension. Il l'a notamment démontré lors de l'épreuve « Métaphores », où en se questionnant sur les mots (lacets), il est parvenu au sens juste. Tous ces éléments positifs justifient la supériorité de ses résultats.

Mais alors en quoi son langage révèle-il la présence de traits psychotiques ? Comment K. se situe-t-il par rapport à la compréhension et au sens ?

Si l'on s'en tient aux résultats, nous remarquons que K., grâce à la qualité de son langage, parvient facilement à nous leurrer quant à sa compréhension des énoncés. Son accès à la compréhension de l'implicite reste très limité. Il nous dira, par exemple, pour la première métaphore :

- Parce qu'elle est lente la tortue, parce que c'est rare de voir une tortue rapide, à moins que ce soit un jouet ou une tortue qu'on ait mis un moteur dessus.
- *On parle de qui là ?*
- D'une tortue, une vraie, qui vit dans l'eau, qui mange de la salade, comme une vraie tortue.
- *Pourquoi « il » ?*
- Parce que c'est un mâle peut-être. Parce que c'est beaucoup les hommes qui vont au travail, le plus souvent dans les bureaux.
- *Alors on peut parler de rendez-vous pour une tortue ?*
- Ouais, ouais (*air convaincu*) ».

On voit bien ici que son expression est volubile, mais bien qu'il échafaude des suppositions à partir de celle-ci, il s'engouffre dans un imaginaire loin de la réalité et du sens commun. K., contrairement à ses camarades, semble aimer les mots, prendre un certain plaisir dans le langage mais n'est que très peu dans la communication. K. se perd souvent dans ses mots, ses idées se développent anarchiquement écartant, parfois, toute signification appropriée. Lors de l'épreuve d'intonation, nous pensons tout d'abord qu'il a compris la phrase puis, si l'on observe son usage précis des pronoms, nous nous rendons compte qu'il ne se place pas du tout dans la compréhension. Voici cet exemple : « (proposition 3) Bah ça veut dire que la personne qui dit ça et bah elle est heureuse parce que son enfant et bah l'a fait, elle a rangé sa chambre, euh…elle a mis très propre. »

K. plonge aisément dans ce processus de projection imaginaire comme dans cet autre exemple, pendant l'épreuve « Images absurdes » (image de la femme avec les oiseaux dans les cheveux) :

- Alors cette image me fait penser à une maman qui a une telle tignasse que, ’fin une grosse chevelure , que les oiseaux peuvent faire des œufs dedans, ils font leur nid. Et pis bah elle a une drôle de tête la maman hein ! On dirait qu’elle a conduit un peu, euh saoule. Mais elle est rigolote hein ?
- *Qu’elle a conduit ?*
- Oui un peu, elle a le sourire un peu bizarre […]
- *Ça veut dire quoi ? Comment ça qu’elle a conduit ? Qu’elle a conduit quoi ?*
- Bah sa voiture mais en étant un peu saoule en fait ! C’est pour ça que je trouve. Regarde, vous avez vu ? Avec les petits oiseaux qui font leur nid. Et là, il y a un petit /noeuf/, un tout petit /noeunoeuf/. Bah après la dame à mon avis elle le mange, à mon avis. C’est pour ça qu’elle s’appelle /manjin/ (rires) Mange-un !
- *Et qu’est-ce qu’il y a de bizarre alors sur cette image ?*
- Bah je te l’ai dit au départ, comme quoi sa grande chevelure déjà et puis les petits oiseaux, les trois petits moineaux ’fin qui « cui-cui-cui » (siffle) et puis ont fait un petit /noeuf/ ! Qui va éclore parce que y en a déjà un qui a éclos, celui-là ou celui-là, parce qu’ils sont plus petits hein. Et puis hop, après ça va faire « crrr-crrr-crrr, pouf » (mime un œuf qui éclot) un petit /zoiseau/ comme ça comme ça (montre les oiseaux sur l’image). C’est ce que j’en pense.

Ici aussi, K. commence son discours de façon juste et appropriée puis, il soliloque et s’enferme dans l’imaginaire versant dans le non-sens. Il ne se recentre pas sur la première question, lors de nos interventions. Celles-ci pourraient pourtant l’aider à limiter son langage, à revenir à un certain ordre des choses. Cependant, le langage de K. semble, parfois, se dérouler inéluctablement, entraîné par lui-même, ce qui souligne la présence de traits psychotiques.

En conclusion, K. présente un langage atypique particulièrement leurrant par la richesse de sa forme. Ce langage révèle de grandes difficultés de compréhension et une forte tendance à se laisser porter dans l’imaginaire, son imaginaire.

## 2. Profil de Do.

Do. est un enfant pour lequel, semble-t-il, rien ne tient, tout oscille. Son comportement, tout d’abord, fut plutôt instable lors de la passation du protocole - qui s’est faite, pour cet enfant, en trois fois -. En effet, Do. a été l’enfant le plus difficile à « contenir » lors des épreuves, tant son attention était labile et, son agitation, importante. Chaque objet qui traînait était pris, détourné de son utilisation conventionnelle, pour être tourné en support de jeu et de mise en scène, lui offrant l’occasion de se lever à plusieurs reprises. Un rien peut donc le distraire. Son rapport à la corporéité semble, par ailleurs, particulier (pour la définition du mot « chaussure », il n’évoquera que le « bout des pieds », mais ce n’est qu’un

exemple). Nous avons également remarqué des particularités quant à son intonation, parfois changeante. Le ton de sa voix a pu, à certains moments, devenir plus aiguë. Sa mélodie fut donc irrégulière, et le rythme de sa parole s'est parfois emballé ou, à l'inverse, a subi certaines ruptures.

En ce qui concerne le langage de Do., ce qui nous a le plus interpelées fut la manière dont il peut partir là où notre parole ne peut le suivre, c'est-à-dire la façon qu'il a de passer d'un sens premier à un sens entièrement opposé, oscillant ainsi entre deux significations radicalement contraires. Voici quelques passages de nos échanges qui pourront servir d'exemples :

- Autour de la troisième image absurde, le bonhomme de neige fondant dans le désert :

- Il a froid.
- *Qui a froid ?*
- Bah le bonhomme de neige. Nan il a plutôt chaud parce que y a le soleil qui lui fait fondre. […]

- Autour de la définition du mot « joie » :

- […]
- *Quand est-ce que tu es content toi ?*
- Bah moi je suis jamais content.
- *Tu n'es jamais content ?*
- Si, si je suis toujours content moi.
- *Toujours ou jamais ?*
- Jamais touj'… Alors euh des fois oui, des fois non.
- *La dernière fois où tu a été content c'était quand ?*
- Euh maintenant !

- Autour de la première métaphore : « C'est une vraie tortue ! Il n'arrive jamais à l'heure à ses rendez-vous. »

- C'est une tortue en retard c'est normal.
- *Une tortue en retard ?*
- Ouais.
- *Tu crois que l'on parle d'une tortue ?*
- Ouais.
- *Et pourquoi c'est normal une tortue en retard ?*
- C'est pas normal ! J'ai jamais dit ça !
- *Ah je croyais que c'était ce que tu venais de dire.*
- Non. […]

Ces exemples paraissent pouvoir s'expliquer de deux manières. D'une part, il apparaît nettement que le signe n'ait pu se constituer de manière stable. En effet, grâce aux différentes épreuves, nous avons pu remarquer que chez Do. les signifiés étaient déliés de leur signifiant.

Ainsi, comme nous le constatons lors des exemples donnés précédemment, les signifiants, plus qu'aléatoires, semblent ‘‘jetés’’ sans que le lien au concept ne soit plus présent (tout comme d'ailleurs vont pouvoir être précités des « non merci », ou « bah au revoir » lorsqu'on lui demande de se présenter, expressions conventionnelles qui étaient hors propos dans ces circonstances). Tout mot peut alors devenir le signifiant d'un concept qui n'a plus de nom. De ce fait, la signification balance entre deux pôles fondamentalement opposés ; le sens n'est alors plus là. D'autre part, il nous est apparu que Do. était très dépendant de l'autre qui devient ainsi son ‘‘curseur’’. En effet, si dans la relation, avec ses pairs notamment, il peut se mettre dans une position qui le rend détestable, sollicitant le mauvais pour créer le rejet, il peut également prendre une position dans laquelle l'adulte devient son indicateur, ce qui entraîne inévitablement des changements de posture quant à la signification (*cf.* notamment les deux derniers exemples, dans lesquels l'oscillation semble naître de nos questionnements). Do. s'est d'ailleurs, dans sa relation à nous, rapidement positionné dans une sorte de séduction. Aussi, souvent, construit-il son discours à partir de celui de l'autre, d'où un ancrage particulier à la communication.

En ce qui concerne ses scores, Do. se situe un peu au-dessus de la moyenne des enfants de l'I.T.E.P. Ce que nous avons cependant remarqué, c'est son excellent score quant à l'épreuve « Images absurdes ». En effet, Do. obtient 7.5/8, ce qui est le meilleur résultat des enfants de l'I.T.E.P. (dont la moyenne est de 5.15). Il repère en effet assez rapidement les incohérences des images ; il dira d'ailleurs de ces dernières qu'« elles sont trop faciles ! ». L'épreuve des « Histoires en images » est également plutôt bien réussie : Do. obtient 4/5, alors que la moyenne de l'I.T.E.P. est à 2.45/5. L'enfant semble prendre en compte l'humeur, les sentiments des personnages, accédant ainsi au sens de l'histoire. Par exemple, pour la première histoire « Les poissons rouges », il dira que le « bonhomme […] avait pitié », et évoquera la notion de libération. Dans les deux histoires, des liens se font, et les connecteurs logiques et temporaux sont pertinents. Il apparaît alors que Do., qui peut signifier tout et son contraire, soit, à l'inverse de certains autres, dans le symbolique. Les images que nous lui avons proposées ne l'ont pas fait s'éloigner dans un imaginaire délirant. En revanche, il nous a semblé que souvent Do., parlé plus que parlant, n'assumait plus sa propre parole, tant, notamment, le lien entre signifié et signifiant lui est compromis.

**3. Profil de Jo.**

Le langage de Jo., ainsi que son comportement, nous a souvent questionnées, voire perturbées. Cet enfant est souvent mis à mal par l'autre qu'il considère en tant que potentiel agresseur. Ce sentiment de persécution a pu l'amener à avoir une attitude provocatrice, voire agressive, envers nous. Jo. semble expérimenter la réalité sur un mode purement imaginaire. Tout est alors imaginairement lié, sans qu'il n'y ait d'ouverture symbolique possible. Son langage, tout au long des épreuves, fut l'indicateur de cette structure particulière.

Ce qui prime en premier lieu chez Jo., c'est cette façon qu'il a de tout ‘‘absorber à son compte’’. Tout est ramené à lui, signe d'un impossible accès au symbolique. Voici quelques exemples éclairants.

- Lors de la question de décentration, nous relançons Jo. sur la question de ce que sont, pour le petit garçon, les frères de sa maman. La réponse qu'il donne est la suivante :

« Bah moi, entre autres, mes frères c'est un petit peu pour jouer, pour jouer. Il s'amuse avec eux. »

- Dans l'épreuve « Temps », au moment de la question autour de la date, Jo. s'avère capable de ne donner que le jour de la semaine :

- *Tu peux me dire la date complète avec le mois et l'année ?*
- Euh non (rires). Parce que je sais pas.
- *Tu ne sais pas en quel mois on est ?*
- Non.
- *Non ?*
- Je me préoccupe juste de mon anniversaire.
- *Et l'année ?*
- Je sais pas moi.

- Ses propos, dans l'épreuve « Définitions de mots », ont pu être les suivants :

- « Construire » : « Bah c'est comme si je faisais une maison. »
- « Joie » : « Oh ça c'est comme là je suis joyeux »
- « Parler » : « […] Bah là je le fais. Là je … Voilà. […] Bah en fait là, je… m'exprime […] »

- Lors de l'épreuve « Intonation », alors que les phrases demandaient une explication normalement détachée de sa propre ‘‘expérience’’, les explications données par Jo. sont les suivantes :

- Phrase 2 : « Bah ça c'est genre euh si j'ai envie de m'acheter une voiture et bah toute la journée bah je me fais chier à rouler pour aller acheter une voiture et je dis […] Et bon je m'énerve voilà […] »

- Phrase 3 : « […] j'aime pas le mot « ranger la chambre » puisque moi je la range jamais et donc […] »

Nous remarquons dans ces propos de Jo. à quel point ses explications sont teintées d'imaginaire, voire ne peuvent s'en détacher : dans la question de décentration, Jo. répondra en premier lieu « Roméo et Juliette », et à d'autre reprises ces mêmes explications seront empreinte d'agressivité, signe visiblement de sa grande angoisse :

- Dans l'épreuve « Temps », lors de la question sur ce qu'il a fait avant de venir, sa réponse est celle-ci :

« J'ai essayé de buter un gars. C'est-à-dire le tuer, l'exterminer, lui mettre un bout de bois dans la tête. »

- Dans cette même épreuve, lorsque nous demandons à Jo. s'il sait ce qu'il va faire ce week-end, il répond ainsi :

« Ouais, je vais aller mettre une patate dans la gueule à mon père. Je vais arriver, je vais faire « baaam » comme ça (mime un coup de poing). »

Ainsi, au vu de cette singularité du langage de Jo., nous comprenons ses difficultés dans, notamment, les épreuves « Généalogie : état civil et situation familiale », « Définitions de mots » et « Intonation ». En effet, en ce qui concerne la première, Jo. obtient la note la plus basse (1.5/5, alors que la moyenne des enfants de l'I.T.E.P. est à 3), score échoué dû, entre autres, à sa présentation :

- […] je suis un enfant bordélique […] J'aime bien foutre le bordel et de pas ranger après. J'adore ça ! Après ma mère quand elle m'engueule et bah c'est moi qui l'engueule.
- *C'est ce que tu peux dire, si tu veux te présenter, tu dis ça ?*
- Euh ouais.

L'épreuve « Définitions de mots » est également extrêmement difficile pour Jo. puisque, d'une part, le signe est, chez lui, amputé de sa fonction de signifié, et, d'autre part, son expérience du réel ne suppose que la fonction imaginaire. A ce propos, certains autres éléments du discours de Jo. nous ont interpelées, ou étonnées. Par exemple, pour Jo., le bonhomme de neige « pleure parce que y a du soleil qui lui fait fondre », ou encore, à propos de la troisième métaphore (« Nous, les hommes, sommes les grands morceaux d'une grande construction. ») : « Bah ça c'est vrai, c'est nous qui a créé la femme. »

Jo. scénarise beaucoup ; il est un « super héros », « un super sauveur » qui possède des pouvoirs magiques. La mort ne semble alors pas marquer son temps - il est invincible -, mais marque celui des autres, aussi cette notion est-elle revenue souvent dans son discours. À deux

reprises, Jo, nous voyant arriver, nous a fait part de la réflexion suivante : « Ah, vous êtes pas encore mortes vous ? », ou encore, lorsque nous lui demandons où se trouve l'un de ses camarades, « bah il est mort… ».

Jo. nous a grandement étonnées en d'autres points également. Il est le seul, par exemple, à avoir compris et su expliquer la première métaphore « C'est une vraie tortue ! Il n'arrive jamais à l'heure à ses rendez-vous », se plaçant ainsi juste derrière K. En outre, il obtient le meilleur score (5/5) dans le récit des « Histoires en images », où il interprète de manière très juste les sentiments des personnages, et, par là même, la portée de l'histoire. Il semblerait alors que Jo., pour qui il y aurait des moments plus souples que d'autres, ait des ‘‘performances variables’’, aussi surprend-il et questionne-t-il encore souvent les professionnels qui l'entourent.

Enfin, notre protocole a révélé un mode de communication, lui aussi, singulier. En effet, Jo. nous a placées - comme il se situe en permanence lui-même, et supposons-nous, comme il le fait avec tous ses interlocuteurs - dans une relation duelle typiquement imaginaire où ne régnait que le « toi ou moi ». Jo. use donc de l'axe imaginaire (a-a'), mais, ne semble pas avoir ‘‘intégré’’ que ce même axe n'est qu'un segment du chemin qui relie les deux sujets (rappelons-nous en effet le schéma proposé par S. Leclaire et exposé dans la dernière partie de nos fondements théoriques). Quand il n'est pas dans le « moi » (comme nous avons pu le démontrer précédemment), Jo. ne peut être que dans le « toi ». Voici des exemples tirés de l'épreuve « Images absurdes » :

- A propos de la première image (« L'homme préhistorique devant un ordinateur) :

« Bah ça c'est ton ancêtre (à trois reprises pour trois explications du même ordre) qui a trouvé comment faire un ordinateur […] »

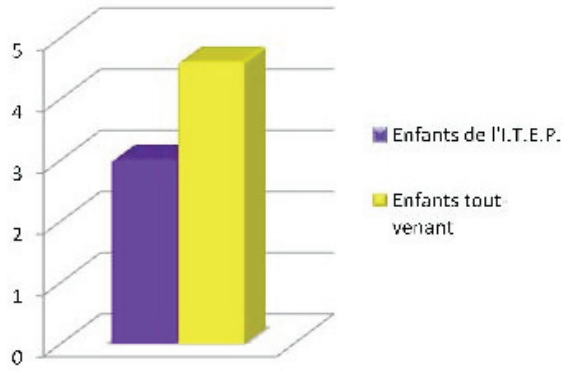
- A propos de la dernière image (« Les oiseaux dans la volumineuse chevelure ») :

« Ah bah ça c'est une dame qui élève des oiseaux. En fait, ça c'est ta mère qui élève des oiseaux. Regarde, elle a la même tronche que toi. »

Tous ces différents éléments semblent révélateurs de la présence de traits psychotiques ; se pose, alors, précisément, la question de la propre subjectivité de Jo., tant son discours reflète un monde centré sur la dualité et l'interprétation.

# I. L'épreuve « Généalogie : état-civil et situation familiale »

## 1. Mise en relief des résultats des deux populations




## 2. Critiques

Cette épreuve a présenté peu d'écart de points entre nos deux populations. Cela s'explique par le fait que certaines questions ont été très bien réussies par la majorité des enfants de l'I.T.E.P., notamment les items de présentation et d'exposition des liens de parenté. Faudrait-il supprimer ces questions de notre épreuve pour autant ?

Il nous apparaît nettement que ce serait une erreur. En effet, en ce qui concerne la demande de présentation formulée à l'enfant, elle remplit, outre l'intérêt linguistique expérimental, une fonction d'introduction de l'entretien avec l'enfant. Elle signifie à l'enfant que l'on s'intéresse à lui, lui permet de se définir librement et de commencer la passation dans un climat sécurisant, de mise en confiance. Ce début de passation indique tout de suite aux enfants que l'on ne se positionne pas en situation d'évaluation stricte impersonnelle. À ce propos, certains enfants dits « difficiles » (présentant d'importants troubles du comportement), alors que nous avions eu beaucoup de mal à ce qu'ils acceptent de participer

au protocole, aurait souhaité revenir la semaine suivante. Nous avons pris cela comme le témoignage d'une marque de confiance.

D'autre part, comme nous l'avons commenté dans l'analyse qualitative, les quelques cas particuliers que nous avons relevés, lors de la présentation des enfants, démontraient des particularités linguistiques très intéressantes. Pour ce qui est des items sur la manipulation des liens de parenté, elle fut réussie par nos deux populations. Néanmoins, là aussi, l'aspect qualitatif comportait un vif intérêt, notamment la question de la connaissance de la naissance qui vient ou non marquer le temps.

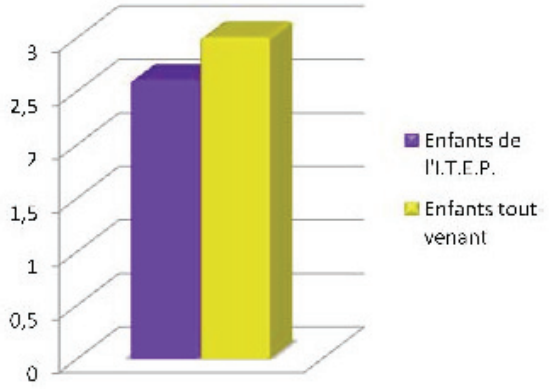
Bien sûr, la dernière question sur la décentration quant aux liens généalogiques demeure la plus pertinente de cette épreuve puisqu'elle s'est avérée particulièrement éclairante quant aux singularités du langage des enfants à traits psychotiques.

### 3. Propositions

Au vu de nos résultats sous ses deux aspects, quantitatifs et qualitatifs, nous conserverions cette épreuve telle quelle. Cependant, il nous semblerait judicieux d'ajouter d'autres items questionnant la décentration comme : « Quand tu seras grand, si tu as un enfant, comment appellera-t-il ta maman ? », ce qui suggère un positionnement dans une filiation ainsi qu'une projection. Cette dernière paraît également intéressante pour l'épreuve suivante qui concerne le temps.

## II. L’épreuve « Temps »

### 1. Mise en relief des résultats des deux populations




### 2. Critiques

Comme la précédente, cette épreuve ne fut pas très probante, au niveau quantitatif, dans la mise en relief de nos deux populations. Les résultats sont très proches. Néanmoins, cette épreuve reste intéressante au niveau qualitatif et dans le fait qu’elle permet une corrélation avec les autres items sur la temporalité. Certains enfants ont, en effet, démontré d’importantes difficultés avec cette notion qui se sont vérifiées de façon cohérente lors des trois premières épreuves.

L’analyse qualitative a permis de remarquer les propos des enfants se projetant tout de suite dans l’imaginaire dans une certaine forme d’égocentrisme.

La question « combien de temps… ? », au sujet de la notion de durée, s’est révélé être une des plus significatives, il faudra dans une perspective d’amélioration du protocole la conserver.

### 3. Propositions

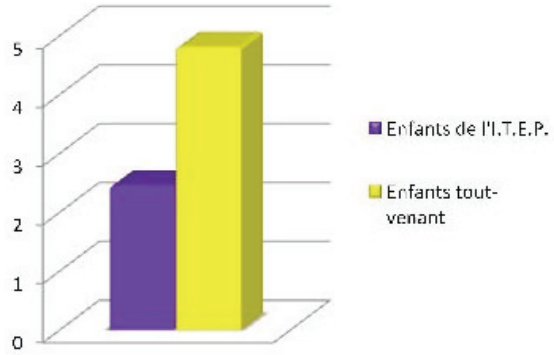
De manière générale, la constitution de l’épreuve permet des modifications, l’essentiel étant de conserver des formulations permettant d’observer ce que l’enfant conçoit de sa projection dans le temps passé-présent-futur.

Il serait très intéressant de compléter cette épreuve en proposant des items tels que par exemple :

- « Peux-tu me citer un mois entre mai et août ? »
- « Peux-tu me citer un mois de la saison d’automne ? »
- « Peux-tu me donner le nom d’un jour de la semaine qui vient avant le jeudi ? »

## III. L’épreuve « Histoires en images »

### 1. Mise en relief des résultats des deux populations




### 2. Critiques

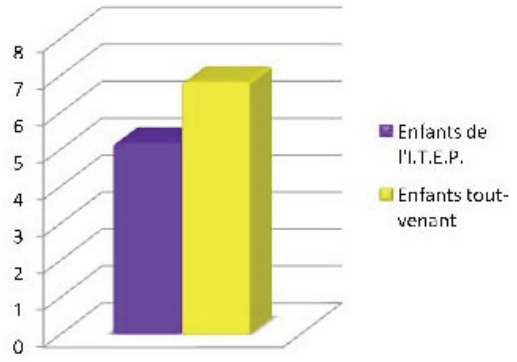
Cette épreuve nous a paru très riche et nous a permis d’observer de nombreux éléments éclairants comme la compréhension d’un support visuel, la réorganisation d’un récit, la qualité de la narration (sa structuration, son vocabulaire, sa syntaxe, l’utilisation de connecteurs logiques et temporels, etc.), la compréhension de l’implicite. Les résultats tant quantitatifs que qualitatifs furent probants et ont nourri notre analyse. En outre, elle complète idéalement les autres épreuves sur le temps.

### 3. Propositions

Satisfaites par les résultats de cette épreuve, nous en garderions le principe. Cependant, nous pourrions proposer d’autres histoires, voire ajouter une histoire supplémentaire, avec une graduation vers plus de complexité au niveau notamment de l’implicite, de l’humour.

# IV. L’épreuve « Images absurdes »

## 1. Mise en relief des résultats des deux populations




## 2. Critiques

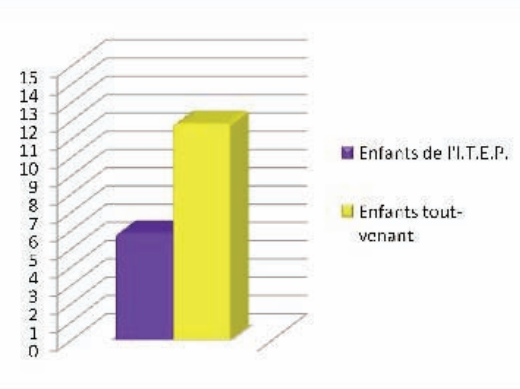
Cette épreuve a bien rempli ses objectifs initiaux à savoir confronter l’enfant au réel, à l’ordre des choses. De plus, elle nous a éclairées sur leur capacité à repérer des indices visuels et à les hiérarchiser pour en dégager le sens de l’image. Les résultats entre nos deux groupes montrent bien les difficultés de cet ordre qu’ont éprouvées les enfants de l’I.T.E.P., notamment sur le plan qualitatif. Car, si l’écart de scores entre les deux populations n’est pas si grand (5.15/8 pour les enfants de l’I.T.E.P., contre 6.8 pour les enfants tout-venant), le discours des enfants présentant des traits psychotiques fut très singulier lors de cette épreuve, et nous a interpelées à plusieurs reprises.

## 3. Propositions

Nous suggérons, pour cette épreuve, dans l’idée d’augmenter la confrontation au réel, de proposer des absurdités plus fines, toujours sur des registres différents, avec non plus un support imagé mais un support photographique. Ainsi, les enfants verront une image concrète qui limitera peut-être leurs productions si souvent rivées à l’imaginaire. Néanmoins, bien que très intéressant, l’exercice risque de n’en être que plus ardu.

## V. L’épreuve « Définitions »

### 1. Mise en relief des résultats des deux populations




### 2. Critiques

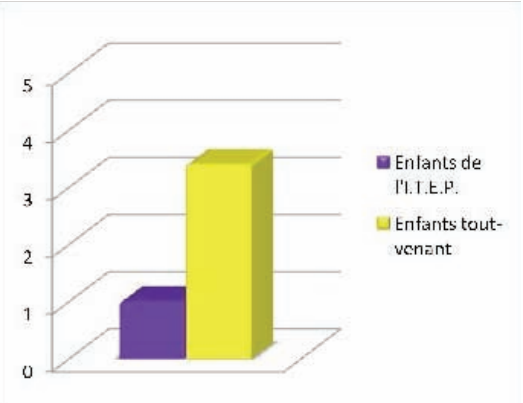
Cette épreuve obtient des résultats très contrastés entre nos deux groupes et a très bien mis en relief les singularités du langage des enfants à traits psychotiques. En effet, l’exercice proposé ici démontre nettement l’altération dans la constitution du signe chez l’enfant qui tend à se structurer sur le mode psychotique, ce lien si aléatoire entre signifiant et signifié, la présence de métonymies, la difficulté à structurer un propos et à envisager tous les possibles. En cela, c’est une des épreuves les plus importantes de notre protocole. Elle a satisfait nos hypothèses de départ en nous éclairant sur la nature de leur langage et leur difficulté à accéder à la signification.

### 3. Propositions

Il serait peut-être intéressant d’ajouter, à cette épreuve, des termes à définir qui engageraient davantage d’aspects polysémiques. Un exercice de définitions inversées (on donne la définition, il faut retrouver le terme adéquat) pourrait également s’avérer pertinent.

## VI. L’épreuve « Intégration morphosyntaxique »

### 1. Mise en relief des résultats des deux populations




### 2. Critiques

Cette épreuve, seul outil orthophonique préexistant que nous ayons employé, s’est avérée inadaptée pour les enfants de l’I.T.E.P. qui ont éprouvé d’importantes difficultés lors de sa passation. La maîtrise de la concordance des temps, de la conjugaison des verbes irréguliers, de l’utilisation de connecteurs logiques appropriés et la reformulation d’une proposition complexe semblent trop éloignées de leurs capacités linguistiques. Les écarts entre les résultats de nos deux populations sont, par conséquent, très élevés.

En outre, la notation de la batterie « L2MA » est drastique et ne souffre pas les nuances, ce qui ne permet pas de mettre en relief certaines capacités des enfants à traits psychotiques. Par exemple, une phrase correctement mise au passif mais sans son complément d’agent est comptée nulle. Les enfants qui répondent donc : « Un but a été marqué. » en ne précisant pas « par Philippe » sont pénalisés comme ceux qui n’ont rien formulé du tout. Or, parmi une population telle que celle des enfants de l’I.T.E.P., ce qui est important ce sont les nuances qui sont mises à jour à l’intérieur même de ce groupe.

Nous ajouterons également que la partie la plus intéressante de l’épreuve nous a paru être la conservation du sens de la phrase dans la réalisation d’une seconde phrase transformée morphologiquement ou syntaxiquement. En effet, plus que la forme correcte linguistique, nous avons été attentives à leur compréhension de l’énoncé et nous avons pu observer que certains enfants présentant des traits psychotiques parvenaient à répondre aux items

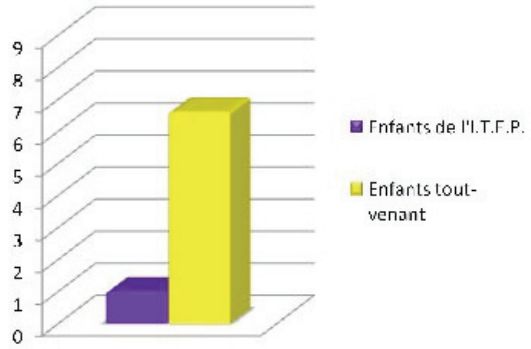
complexes de la deuxième partie de l'épreuve alors qu'ils avaient échoué à la première partie sur les verbes irréguliers.

### 3. Propositions

Suite à ce qui a été expliqué précédemment, nous ne garderions pas cette épreuve dans notre protocole. Cependant, il serait intéressant de créer une épreuve voisine conservant un exercice de reformulation de phrases permettant d'observer la compréhension d'énoncés en même temps que l'usage des synonymes et la souplesse de la syntaxe.

## VII. L'épreuve « Métaphores »

### 1. Mise en relief des résultats des deux populations




### 2. Critiques

Cette épreuve est notre « épreuve reine », les résultats obtenus sont sans appel et vérifient nettement que les enfants à traits psychotiques n'ont, dans la majorité des cas, pas accès à la compréhension des métaphores, de l'implicite. Cette particularité relève, souvent, d'une difficulté d'accès au symbolique. L'analyse qualitative fut passionnante à réaliser, et particulièrement révélatrice.

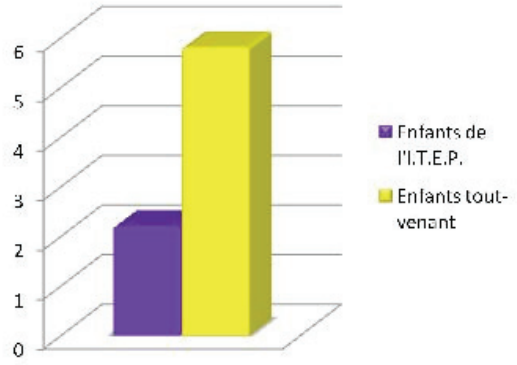
### 3. Propositions

Nous noterons toutefois que, dans une nouvelle version du protocole, nous modifierions la dernière métaphore - « Nous, les hommes, sommes les grands morceaux d'une grande construction. » -, probablement trop compliquée.

D'autre part, lors de la passation, nous pourrions prévoir une série de questions fixes (les mêmes pour tous les enfants et adaptées précisément à chaque métaphore) qui guiderait progressivement l'enfant dans sa réflexion lorsqu'il ne comprend pas immédiatement. Ceci aurait pour but de l'amener à réfléchir sur la métaphore, sur ce qui ne fait pas sens chez lui. Ainsi, nous pourrions étudier encore davantage le cheminement de la pensée de l'enfant, et peut-être même l'organisation de son savoir.

## VIII. L'épreuve « Publicité »

### 1. Mise en relief des résultats des deux populations




### 2. Critiques

A cette épreuve (qui aborde, comme pour l'épreuve « Métaphores », la compréhension de l'implicite), nous avons également obtenu des résultats contrastés entre nos deux populations. Le biais d'un support visuel courant, - ne sommes-nous pas saturés de visionnage de publicités de toutes sortes ? - marquant l'alternative avec l'épreuve précédente, fut tout aussi probant dans la mise en évidence des difficultés de compréhension des enfants de l'I.T.E.P.

En outre, la reconnaissance du document et sa vocation ne furent, la plupart du temps, pas identifiées, ce qui a apporté des éléments supplémentaires à notre étude.

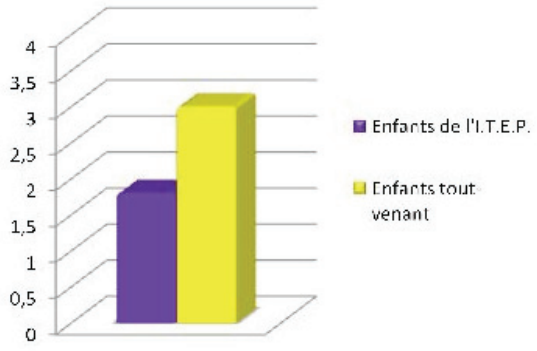
### 3. Propositions

Nous souhaiterions donc maintenir cette épreuve dans notre protocole, mais y ajouter d'autres publicités l'enrichirait. De plus, il serait peut-être intéressant, tout comme pour l'épreuve « Métaphores », de guider finement sa passation afin d'observer la réflexion de l'enfant.

Nous suggérons également que tester auprès des enfants une publicité télévisuelle bien choisie, c'est-à-dire les ciblant et présentant des aspects humoristiques implicites, ne serait probablement pas dénué d'intérêt.

## IX. L'épreuve « Intonation »

### 1. Mise en relief des résultats des deux populations




### 2. Critiques

Nous avions imaginé cette épreuve après avoir rencontré les enfants de l'I.T.E.P. au début de l'année, sur la base des commentaires de l'équipe éducative. Incertaines de sa portée et de sa pertinence, son évaluation s'est finalement avérée constructive et a bien mis en relief certaines caractéristiques de leur appréhension du langage et de la communication. Satisfaites par ces éléments, nous la conserverions dans notre protocole.

### 3. Propositions

La constitution de cette épreuve permet, évidemment, d'imaginer beaucoup d'autres propositions et intonations non-concordantes à y relier. L'important reste surtout de « jouer le jeu » avec conviction.

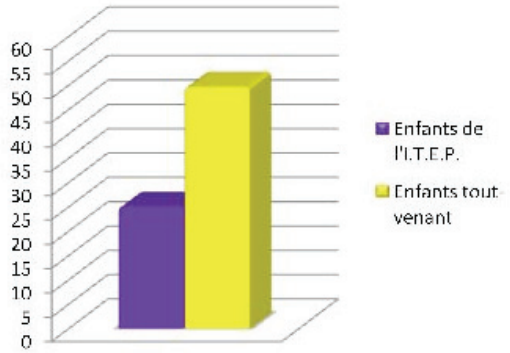
## X. L'épreuve « Expression écrite libre »

Nous avions proposé cet item en fin de protocole afin que l'enfant nous laisse une trace de sa passation. D'un point de vue personnel, nous étions curieuses et intéressées par ce que les enfants produiraient. D'autant plus que certains nous avaient déjà montré leurs écrits spontanément.

En définitive, certains ont accepté, d'autres pas. Dans un protocole à venir, nous ne maintiendrions pas cette épreuve car elle ne fut pas convaincante pour nous. Son interprétation reste, en effet, difficile, et le refus catégorique de certains enfants ne permet pas d'homogénéiser les résultats.

## XI. Scores généraux

Voici la mise en relief des résultats des deux populations :



## XII. Ouvertures possibles

Afin de poursuivre notre étude, plusieurs orientations sont possibles.

En premier lieu, poursuivre une recherche similaire pourrait être effectué en testant notre protocole sur un échantillon plus large de nos deux populations afin de généraliser nos résultats.

Notre travail pourrait aussi être complété d'après les propositions de modifications d'épreuves faites ci-dessus.

Il serait également intéressant de soumettre notre protocole à une population d'adultes psychotiques dans l'objectif de comparer les résultats.

Proposer la passation de ce protocole à une population d'enfants présentant des troubles logico-mathématiques serait une ouverture particulièrement originale. En effet, il serait ainsi possible de mettre en regard leurs résultats avec ceux des enfants de l'I.T.E.P., permettant ainsi de souligner les singularités bien distinctes de leur langage respectif.

Enfin, nous nous sommes investies avec enthousiasme et rigueur dans cette recherche et espérons vivement que d'autres étudiants poursuivront ce travail dans le même esprit. Faire progresser le regard posé sur ces enfants nous paraît fondamental.

# Conclusion

Il nous semble avoir fait deux rencontres avec les enfants de l'I.T.E.P., tant notre regard a changé au cours de ce travail. Nous avons tout d'abord rencontré des préadolescents et adolescents, certes agités - dans un groupe constitué dans sa quasi-totalité de garçons -, au côté provocateur, parfois agressif. Mais leur langage, au-delà d'être souvent grossier, ne nous a ni particulièrement étonnées, ni interpelées. Puis, après avoir passé du temps avec eux, nous avons commencé à leur proposer notre protocole, déjà enrichies de certaines lectures et de discussions avec les thérapeutes. C'est alors que s'est faite la vraie rencontre car c'est ainsi, et seulement à ce moment, que nous avons pris la réelle mesure de la singularité du langage de ces enfants. Nous pensons que les épreuves que nous leur avons présentées y ont contribué. Elles ont permis, en effet, une certaine exploration de leur discours, de leur rapport aux signes et au sens, et par là même de leur rapport au langage et au monde. C'est en cela que ce travail fut passionnant et a nourri, dans le même temps, notre propre regard sur le langage.

Le langage de ces enfants se présente comme un indicateur d'une structuration psychique et d'une pensée particulières. Dans la mise en relief de cette singularité, ce mémoire n'a pour vocation que d'éclairer le regard de l'orthophoniste face au patient présentant des troubles psychotiques, en proposant, entre autres, des épreuves qui auront pu être révélatrices. Cependant, ce protocole ne peut apparaître comme une trame de bilan aboutie. Cette recherche, en effet, semble plutôt poser les bases d'une réflexion que nous avons jugée intéressante pour l'orthophoniste dans sa rencontre avec la psychose, autour de certaines visions issues de la théorie psychanalytique, notamment en ce qu'elle nous semble être un outil thérapeutique sensé.

# Bibliographie

## Ouvrages


• Balbo G. et Bergès J. (2001), *Psychose, autisme et défaillance cognitive chez l'enfant*, Toulouse : Érès

• Baranes J. J. dir. (1991), *La question psychotique à l'adolescence*, Paris : Dunod

• Bergeret J. (1996), *La personnalité normale et pathologique*, 3ème édition, Paris : Dunod

• Bergeret J. dir. (2008), *Psychologie pathologique : théorique et clinique*, Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson

• Bouvard M. et Cottraux J. (1998), *Protocoles et échelles d'évaluation en psychiatrie et en psychologie*, 2ème édition, Paris : Masson

• Boutinaud J. (2009), *Psychomotricité, psychoses et autismes infantiles*, Lisieux : in Press

• Calligaris C. (1999), *Pour une clinique différentielle des psychoses*, Paris : Érès

• Chemama R., Vandermersch B. (2009), *Dictionnaire de la psychanalyse*, Paris : Larousse

• Cordié A. (2007), Un enfant psychotique, Paris : Seuil

• Delion P. (2000), *L'autisme et la psychose à travers les âges de la vie- l'enfant, l'adolescent, l'adulte*, Toulouse : Érès

• Delion P. (2009), *Séminaire sur l'autisme et la psychose infantile*, Toulouse : Érès

• Dor J. (2002), *Introduction à la lecture de Lacan*, Paris : Denoël

• Golse B. dir. (2008), *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant : Compléments sur l'émergence du langage*, 4ème édition, Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson

• Coordinateur général de la traduction française Guelfi J. D. et al (1996), *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, 4ème édition version internationales avec les codes CIM-10, Paris : Masson

• Laplanche J., Pontalis J.-B. (2009), *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris : Presses Universitaires de France

• Leclaire S. (1999), *Principes d'une psychothérapie des psychoses*, Paris : Fayard

• Lehmann A., Martin-Berthet F. (2005), *Introduction à la lexicologie, Sémantique et morphologie*, 2ème édition, Paris : Armand Colin

• Coordinateur général de la traduction française Marcelli D. (2001), *Classification multi-axiale des troubles chez l'enfant et l'adolescent- Classification CIM-10 des troubles mentaux et des troubles du comportement de l'enfant et de l'adolescent*, Paris : Masson
• de Mijolla-Mellor S. (1998), *Penser la psychose : Une lecture de l'œuvre de Piera Aulagnier*, Paris : Dunod
• Miller J.-A. (2004), *Quarto n° 80/81 – Le marché des symptômes* : Agalma
• Palazzolo J. coord. (2005), *Les psychoses : données actuelles et perspectives*, Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson
• Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. (2005), *Grammaire méthodique du français*, Paris : Presses Universitaires de France
• Rouby A. (2007), *Éduquer et soigner l'enfant psychotique*, Paris : Dunod
• Widlöcher D., Braconnier A. (1998), *Psychanalyse et psychothérapies*, Paris : Flammarion

## Thèses et mémoires

• Chevrier E.-M. (2005), *Les pratiques de l'orthophonie avec l'enfant psychotique : quels déterminants théoriques ?*, Mémoire d'Orthophonie, Université de Strasbourg
• Decroix G. (1994), *Le langage des enfants psychotiques non autistiques : intérêts et limites d'une prise en charge orthophonique*, Mémoire d'Orthophonie, Université de Lille II
• Deviterne C., Schoepff P. (2008), *Exploration des liens entre le développement de pensée et les modes d'entrée en communication de quatre enfants présentant des troubles du comportement*, Mémoire d'Orthophonie, Université de Nancy I
• Gassion M.-H., Kuchler A. (1992), *Etude des comportements langagiers chez quatre enfants psychotiques*, Mémoire d'Orthophonie, Université de Paris VI
• Le Boulc'h G. (1996), *Des êtres à la parole troublée : Essai sur le langage chez les enfants à traits psychotiques et à traits dysharmoniques*, Mémoire d'Orthophonie, Université de Nantes
• Mahenc S. (2000), *Questions préliminaires à la prise en charge orthophonique du sujet psychotique*, Mémoire d'Orthophonie, Université de Toulouse III
• Rodrigues-Martins R. (2006), *Pertinence de la psychanalyse appliquée dans le traitement des sujets psychotiques en institution*, Thèse de Doctorat, Université de Nancy I

## Documents électroniques


• Genet S. (2009), « L'aliénation dans l'enseignement de Jacques Lacan… » *in Colblog, Le Monde.fr* [consulté le 20/04/2010 : http://colblog.blog.lemonde.fr/2009/06/01/sophie-genet-lalienation-dans-lenseignement-de-jacques-lacan/]

• Lapeyrère M.-J. (2002), « L'inconscient » *in freud-lacan.com*, site de l'Association Lacanienne Internationale [consulté le 12/04/2010 : http://www.freud-lacan.com/articles/article.php?url_article=mjlapeyrere220902]

• *Le Robert*, dictionnaire en ligne [consulté le 21/04/2010 : http://www.lerobert.com/]

# Annexes

Vous retrouverez ci-après les retranscriptions, épreuve par épreuve, de nos entretiens avec les enfants de l'I.T.E.P. et les enfants tout-venant. Nous avons tenté de transcrire les propos de tous ces enfants de la manière la plus homogène et précise possible. Simplement, notre analyse portant essentiellement sur les signifiants choisis et le sens, nous avons, dans un souci de facilitation de la lecture de tous ces échanges, rétabli l'orthographe entière des mots lorsqu'il y avait des suppressions phonémiques liées à l'oral (par exemple, /chfeux/ sera retranscrit « cheveux », /ptite/ « petite », /jsuis/ « je suis », etc). Les pauses, ou silences plus importants, seront notés ainsi : (…).

## I. Généalogie : état civil et situation familiale

*Rappel :*
*Question de décentration : « Imagine un petit garçon. La maman de ce petit garçon a deux frères. Comment le petit garçon va-t-il les appeler ? »*

### 1. Les enfants de l'I.T.E.P.

**Ad.**

- Je m'appelle Ad., j'ai dix ans. (rires) Je suis né le 18 janvier 2000. J'en ai marre.
- *Donc ta date d'anniversaire c'est quand ?*
- Le 18 janvier 2000.
- *Tu as des frères et des sœurs ?*
- J'ai un frère et deux sœurs.
- *Tu te situes où... ?*
- Je suis le plus petit.
- *Tu es le plus petit, d'accord. Ils ont quel âge tes frères et sœurs ?*
- Mon frère il a seize ans, et mes deux (…) et mon autre sœur elle a vingt-et un an, et mon autre sœur elle a vingt-trois ans.
- *D'accord.*

***Question de décentration :***
- Tonton.

**Al.**

- Je m'appelle Al., j'ai treize ans.
- *Est-ce que tu peux nous donner par exemple ton nom de famille ?*
- B.
- *Ta date de naissance ?*
- 11/04/96.

- *Et ta date d'anniversaire ?*
- 11 avril.
- *Est-ce que tu as des frères et sœurs ?*
- Une sœur de dix-huit ans, un frère de neuf, euh dix ans.
- *Donc toi tu es…, par rapport à tes frères et sœurs ?*
- Au milieu.

***Question de décentration :***
- Tonton.

---

**An.**

- Je m'appelle An., j'ai quatorze ans, je joue au tennis de table, j'habite à F. Quoi d'autre ? C'est tout hein.
- *Mmmh, c'est bien, c'est déjà beaucoup ! Quelle est ta date de naissance ?*
- 20 octobre 1995.
- *D'accord. Ta date d'anniversaire ?*
- 20 octobre.
- *Est-ce que tu as des frères et sœurs ?*
- Un frère et une sœur.
- *Et par rapport à toi, tu te situes comment dans… ?*
- Dernier.
- *Tu es le dernier. Ils ont quel âge ?*
- Dix (…) vingt ans, et dix-sept ans.

***Question de décentration :***
- J'ai pas compris.
- *(Répétition consigne)*
- Monica… et Béatrice. Je sais pas moi ça.

---

**C.**

- Je m'appelle C., j'ai quatorze ans, je suis aux Térasses de Méhon.
- *Est-ce que tu pourrais nous donner ta date de naissance ?*
- 05/10/1995.
- *Est-ce que tu as des frères et sœurs ?*
- Oui. On est huit filles. Nan attendez excus' euh… Trois du premier mariage de mon père, quatre du deuxième mariage, et un frère que (marmonne).
- *Et toi, par rapport à ces frères et sœurs, tu te situes comment ?*
- Je suis du deuxième mariage, je suis la troisième.
- *La troisième ? Plus jeune, plus vieille ?*
- Plus jeune.
- *Et ta date d'anniversaire ?*
- Le 5 octobre.

***Question de décentration :***
- Tonton.

**Do.**

- On s'est déjà vus !
- *Oui mais alors imagine qu'on ne se soit jamais vus et qu'on ne connaisse rien de toi, qu'est-ce que tu dirais ?*
- Euh (…). Bah au revoir.
- *Pour te présenter ?*
- Euh bonjour. Je m'appelle Do. C.. J'ai neuf ans et demi. Je suis en CM1, et j'aurai dix ans cette année.
- *D'accord. Tu pourrais nous donner ta date de naissance ?*
- 12/11/2000.
- *Et tu as des frères et sœurs ?*
- Vais avoir une sœur !
- *Tu vas avoir une sœur ?*
- Mais (…) j'ai un frère, de… onze ans. (…) enfin il va avoir onze ans cette année.
- *C'est quoi ta place par rapport à ton frère et ta sœur ?*
- Euh… je suis le plus petit je crois.
- *Et tu pourrais nous donner ta date d'anniversaire ?*
- Bah je l'ai dit !
- *Tu peux nous la redonner, nous donner ta date d'anniversaire.*
- Le 12 novembre 2000.

***Question de décentration :***

- Bah ses frères.
- *(Répétition consigne)*
- Les jumeaux ?

**Dy.**

- Je m'appelle Dylan, mon nom de famille c'est Z., pis j'ai quatorze ans.
- *Quelle est ta date de naissance ?*
- 30 août 1995.
- *Ta date d'anniversaire ?*
- (…) 30 août.
- *Combien tu as de frères et sœurs, si tu en as ?*
- Quatre, sœurs.
- *Quatre sœurs ?*
- Mmmh, trois grandes, une petite.
- *Et toi tu te situes où dans la fratrie ?*
- Avant-dernier.
- *Quel âge elles ont tes sœurs ?*
- La plus grande elle a vingt-et-un, la moyenne elle a dix-neuf, euh vingt, et celle qui est au-dessus de moi elle a dix-neuf.
- *Et la dernière ?*
- Quatre ans.

***Question de décentration :***

- (Haussement d'épaules) (…) Je sais pas.
- *Tu sais pas ?*
- Non.

**J.-M.**

- Je m'appelle J.-M. (sourire) Pis voilà hein, j'ai douze ans, bah voilà. J'habite à Lunéville, et pis bah euh (?) et puis rien d'autre.
- *Est-ce que tu pourrais nous donner ta date de naissance par exemple ?*
- 7 novembre.
- *Oui, de quelle année ?*
- 1998.
- *D'accord.*
- Né à 1h35.
- *Waouh, tu sais tout ça !*
- Mmmh.
- *Est-ce que tu as des frères et sœurs ?*
- Un frère de sept ans et une sœur de douze ans, parce qu'on est jumeaux.
- *Ah, t'as une sœur jumelle alors ! D'accord.* (…) *Et est-ce que tu peux nous donner ta date d'anniversaire ?*
- 7 novembre (haussement d'épaules).

***Question de décentration :***

- Bah maman.
- *Tu veux que je te répète ?*
- Ouais.
- *(Répétition consigne)*
- Bah par leurs prénoms.
- *Oui, et si il utilise pas leurs prénoms, comment il va dire ?*
- Euh frère, comme je fais avec mon frère des fois.

**Jé.**

- (…) Je m'appelle Jérémy. J'ai treize ans. Euh (…) que je suis un grand ! Euh… qu'est-ce que je peux dire bien d'autre ?
- *Est-ce que tu peux nous donner ton nom de famille ?*
- T.
- *Et ta date de naissance ?*
- Oh ça je sais pas.
- *Et ta date d'anniversaire c'est quand ?*
- Le 28 janvier.
- *Tu connais l'année de ta naissance ?*
- (Fait signe que « non » de la tête) Je connais pas du tout.
- *Est-ce que tu as des frères et sœurs ?*
- Oui, un frère (…) trois sœurs.
- *Ils ont quel âge ?*
- Mon grand frère il a seize, ma sœur elle a euh (…) treize, et (…) mes deux petites sœurs elles ont dix, et huit.
- *Donc tu as une sœur qui a le même âge que toi ?*
- Oui.
- *Vous êtes jumeaux ?*
- (…) On va dire ça comme ça.
- *Et tu te situes comment par rapport à tes frères et sœurs ?*
- Oh mal !
- *C'est quoi ta place dans la fratrie ?*

- Je sais pas.

***Question de décentration :***
- Les jumeaux.
- *(Répétition consigne)*
- Je ne sais pas.

---

**Jo.**

- Euh que je suis un enfant bordélique.
- *Oui.*
- J'aime bien foutre le bordel et de pas ranger après. J'adore ça ! Après ma mère quand elle m'engueule et bah c'est moi qui l'engueule.
- *C'est ce que tu peux dire, si tu veux te présenter, tu dis ça ?*
- Euh ouais.
- *D'accord. Tu veux ajouter quelque chose ?*
- Non.
- *Est ce que tu peux me donner ton nom, ton prénom ?*
- Jo. L.
- *Ton âge ?*
- 13 ans.
- *Ta date de naissance ?*
- Euh le 24 du 12 1996.
- *Ta date d'anniversaire ?*
- Bah, le 24 du 12, 1996. C'est-à-dire 24 décembre.
- *Oui… si tu as des frères et sœurs ?*
- Euh… j'ai neuf frères et sœurs.
- *Et toi tu as quelle place dans cette fratrie?*
- Donc si on commence du plus grand jusqu'au plus petit, je suis le troisième.

***Question de décentration :***
- Roméo et Juliette (rires).
- *(Répétition consigne)*
- Bah combien ? Bah deux frères, bah…
- *Qu'est ce que c'est pour lui ?*
- Bah moi, entre autres, mes frères c'est un petit peu pour jouer, pour jouer. Il s'amuse avec eux.

---

**K.**

- Que je suis intéressé sur les animaux, et la science. Et que… bah y'a des fois j'invente des choses.
- *Quel genre de choses ?*
- Bah l'autre fois j'ai fait en atelier en bas une maquette d'avion, un biplane.
- *Super ! Tu as réussi à faire ça ?*
- Ouais, tout seul !
- *Tout seul ?*
- Ouais !

- *Très bien ! Qu'est-ce que tu pourrais nous dire sur toi… Tu pourrais nous dire, je sais pas, ton nom de famille ?*
- A.
- *Oui. Ton âge ?*
- Douze ans, bientôt treize ans au mois de mars, le 12.
- *Donc tu es né quand ?*
- En 97.
- *Donc ta date de naissance…*
- Le 12/3/97.
- *D'accord. Donc ton anniversaire c'est quand ?*
- Le… le… mois de mars, le 12, vendredi.
- *C'est un vendredi ?*
- Ouais.
- *Est-ce que tu as des frères et sœurs ?*
- Une sœur, de dix ans.
- *D'accord. Donc toi par rapport à elle tu es… ?*
- L'aîné.

***Question de décentration :***

- Je sais pas. Jean-Claude et Fred.
- *D'accord. Et si il les appelle pas par leurs prénoms, comment… S'ils en parlent à quelqu'un d'autre, comment ils vont dire, pour parler d'eux ?*
- Je sais pas. Il va dire garçon et garçon.
- *(Répétition consigne) C'est qui par rapport au petit garçon ?*
- Les tontons.

## 2. Les enfants tout-venant

---

**Ch.**

- Je m'appelle Ch. des C. Je vis à N. J'aime bien les échecs, mais sinon j'ai rien d'autre en particulier.
- *Est-ce que tu pourrais me donner ton âge ?*
- Onze ans.
- *Et ta date de naissance ?*
- 9 juin 98.
- *Tu as des frères et sœurs ?*
- Oui, deux. L. et M.
- *Qui ont quel âge ?*
- L. neuf ans, M. douze ans.
- *Donc toi tu te situes où ?*
- Bah un peu vers le milieu.
- *Et ta date d'anniversaire c'est quand ?*
- Le 9 juin 1998.
- Ah nan, le 9 juin pardon.

***Question de décentration :***

- (Fronce les sourcils)
- *(Répétition consigne)*
- Oncle ou tonton.

**Cl.**

- Je m'appelle Cl. J'ai quatorze ans. Je suis en 3ème. J'ai un frère et une sœur. Euh… Je fais du tir à l'arc.
- *Est-ce que tu pourrais me donner ton nom de famille ?*
- G.
- *Et ta date de naissance ?*
- 8 juillet 95.
- *Et tes frères et sœurs ils ont quel âge ?*
- Onze ans et trois ans.
- *D'accord. Et donc toi, tu te situes par rapport à eux ?*
- Je suis l'aînée.
- *Et ta date d'anniversaire ?*
- 8 juillet 95 (rires). Euh, 8 juillet !

***Question de décentration :***

- Tonton.

---

**J.**

- Je m'appelle J., j'ai douze ans, je suis en 5ème. Bah (…) ma petite sœur s'appelle V. Je suis au collège ''La M.''. J'habite chez mon père à F. Chez ma mère à S., on va bientôt déménager. Je sais pas vraiment en fait.
- *C'est déjà bien ! Est-ce que tu pourrais me donner ta date de naissance ?*
- Le 16 septembre 1997.
- *D'accord. Et tu m'as dit que tu avais une sœur (…)*
- Oui.
- *Et tu te situes comment par rapport à elle ?*
- Bah quatre ans de plus.
- *Et ta date d'anniversaire… ?*
- Bah, le 16 septembre.

***Question de décentration :***

- (Air interrogatif)
- *Tu veux que je te répète ?*
- Oui, je veux bien.
- *(Répétition consigne)*
- Bah tonton, oncle.

---

**M.**

- Je m'appelle. L'âge que j'ai.
- *Bah vas-y, dis-le.*
- Je m'appelle M. J'ai douze ans, et demi. Euh… Je suis en 5ème… à Notre Dame. Je suis brune… Je fais 1m58. Euh…
- *Tu me dis quand tu as fini.*
- J'ai un appareil dentaire. Ça, ça va peut-être pas !
- *Si, ça te présente, ça dit comment tu es.*
- J'ai des lunettes. (…) J'ai les yeux bruns.
- *Est-ce que tu pourrais me donner ta date de naissance ?*

- Le 20 avril 1997, à midi.
- *Est-ce que tu as des frères et sœurs M. ?*
- Oui, j'ai une sœur qui a neuf ans, qui est née le 18 novembre 2000, et un frère qui a onze ans, qui est né le 9 juin 1998.
- *Et ta date d'anniversaire, c'est quand ?*
- Le 20 avril 1997, à midi pile.
- *Ça c'est ta date d'anniversaire ?*
- Oui. Bah c'est la même que quand je suis née.
- *Par rapport à tes frères et sœurs, tu te situes comment ?*
- L'aînée.

***Question de décentration :***

- Ses oncles.

---

**T.**

- Bah que je m'appelle T. G., que j'habite à L. (donne l'adresse complète), euh en France !
- *Est-ce que tu pourrais me donner ton âge ?*
- Bah dix ans, bientôt onze.
- *Ta date de naissance ?*
- 3 mai 1999.
- *Tu as des frères et sœurs ?*
- Bah deux sœurs.
- *Et elles ont quel âge ?*
- Euh… une quinze ans, bientôt seize. Et une autre trois ans.
- *Et tu te situes comment par rapport à elle ?*
- Bah pour la petite plutôt grand, et pour la grande, bah… petit.
- *Et ta date d'anniversaire T., c'est quand ?*
- Bah, le 3 mai.

***Question de décentration :***

- Bah en général ou un chacun ? (...) Bah, petit frère, euh les frères.
- *Tu veux que je te répète ?*
- Bah un petit garçon a deux frères…
- *(Répétition consigne)*
- Ah, bah mon oncle ou tonton.

## II. Temps

*Rappel :*
1/ *Qu'as-tu fait avant de venir nous rejoindre ?*
2/ *Quel jour sommes-nous aujourd'hui ? (Nous avons cherché à obtenir la date complète.)*
3/ *Depuis combien de temps es-tu aux Terrasses de Méhon ? Il fut intéressant à ce moment de poser également la question de la date d'arrivée de l'enfant à l'I.T.E.P. (Cette question ne concerne évidemment pas les enfants tout-venant.)*
4/ *Que vas-tu faire ce week-end ? (La passation s'étant déroulée un dimanche, nous n'avons pas posé cette question aux deux enfants tout-venant Cl. et T.)*

### 1. Les enfants de l'I.T.E.P.

---

**Ad.**

1/ « Je faisais des marionnettes (rires) ! »
2/
- Vendredi (air interrogatif).
- *Oui. Et la date en entier ?*
- 12 (…) avril.
- *De quelle année ?*
- 2010.

3/
- Deux ans je crois.
- *Tu es arrivé quand ?*
- Euh… en 2008.

4/
- Je sais pas.
- *Tu n'as pas encore décidé ?*
- Non.

---

**Al.**

1/ « Bah j'étais dans (…) dans les cartons là (montre de la tête la chambre qui se situe à côté), les cabanes. »
2/
- On est vendredi 5 euh… février.
- *On est en février, de quelle année ?*
- 2010.

3/
- Ça va bientôt faire deux ans.
- *Alors tu y es rentré quand ?*
- En 2008, en là (…) en janvier. Ouais ça fait deux ans.

4/ « (Fait signe de la tête qu'il ne sait pas encore) Je vais peut-être aller avec mes copains faire de la moto. »

**An.**

1/ « J'ai regardé un film. »
2/ « Euh le (…) onze, euh douze ! Vendredi 12 mars 2010. »
3/

- Euh trois, trois ans, trois ans oui.
- *Tu sais quand tu es arrivé à peu près ?*
- Ouais en 2006 je crois. (2006, 2007, 2008, 2009, en comptant) Ouais 2007 ou 2006, bientôt quatre ans quoi.

4/

- Euh… entraînement ce soir, de tennis de table, et peut-être demain match si on m'appelle. Et sinon rien. Vais voir les gens jouer, de mon équipe.
- *Tu es passionné par ça ?*
- Ouais.
- *Ca fait longtemps que tu en fais ?*
- Ouais, deux ans.

**C.**

1/

- Bah j'étais en ASSR.
- *Alors c'est quoi l'ASSR ?*
- Bah c'est comme un petit brevet quoi en fait, avant de passer le BSR.

2/

- On est le (...) 5, parce que demain c'est ma fête, le 6 mars.
- *Et de quelle année ?*
- 2010 !

3/

- Ca va faire huit-neuf mois je pense.
- *Donc tu es arrivée quand ?*
- Au mois de juin je crois. Ouais, dans le mois de juin.

4/ « Ouais. Je vais peut-être aller avec mon chéri. »

**Do.**

1/ « De la classe. »
2/

- On est vendredi (…) 15. On est vendredi (…) vendredi 16 !
- *On est vendredi de quel mois alors ?*
- Janvier 2010.

3/

- Presqu'un an
- *Ca fait un an ? (…) Pas tout à fait ?*
- Pas tout à fait oui.

4/

- Euh oh… Du roller euh… Des devoirs !
- *Ah bon ?*
- Et regarder la télé !
- *Oui.*
- Et mardi et là je dors parce que je vais avoir une surprise dans ma chambre !

- *Ah bon ? Quelle surprise ?*
- Euh je sais pas, ma chambre va être euh (…) nouvelle.
- *Ah bon ? Une nouvelle décoration ?*
- Mmmh.
- *Un nouveau lit ? Ou tout nouveau ?*
- Mmmh.
- *Ah bon ? C'est bien ça, tu es content ?*
- (Fait signe que « oui » de la tête)
- *Tu as choisi quelque chose ?*
- Nan.

---

**Dy.**

1/ « Ah, j'ai été voir la directrice. »
2/
- Aucune idée
- *Tu ne sais pas du tout ? Ni le mois, ni l'année ?*
- Ah si quand même, on est en 2010, le mois euh février.
- *Et… Tu sais pas à peu près, quel jour dans la semaine ?*
- Il doit être 11h à peu près. Quel jour aucune idée.

3/
- (Haussement des sourcils) Depuis septembre.
- *Ça fait combien de temps du coup ?*
- Cinq mois.

4/ « Nan, six (revient sur la question précédente). Ce week-end, me reposer. »

---

**J.-M.**

1/
- Cassé une vitre, pété la gueule aux autres.
- *(…) Tu n'as rien fait d'autre ?*
- Non.
- *Tu n'étais pas à l'école ?*
- Si, euh si tout à l'heure.

2/
- Euh ouais, vendredi.
- *Tu peux donner la date en entier?*
- Euh vendredi 12.
- *Oui.*
- Vendredi 12 mars.
- *Et on est en quelle année ?*
- 2010.

3/
- Cinq ans.
- *Cinq ans (…) Donc tu es (…) ?*
- Je suis arrivé à sept ans.

4/ « Ouais. Faire de la moto. »

**Jé.**

1/ « Ici ? J'étais en CLAD. »
3/
- Euh (…) Je sais plus.
- *Tu ne sais plus ?*
- (Fait signe que « non » de la tête)

1'/
- *Et là juste avant de venir ici, aujourd'hui… ?*
- J'étais en rendez-vous, avec K. Et puis voilà.

2/
- Vendredi.
- *Le combien ?*
- Hier on était le 12, nan, 14 ! On est le 15, c'est ça !
- *Et on est en quel mois ?*
- Avril, euh janvier.
- *Et quelle année ?*
- 2010.

4/ « Je vais aller faire du vélo si il pleut pas, et qu'il neige pas. »

**Jo.**

1/ « J'ai essayé de buter un gars. C'est-à-dire le tuer, l'exterminer, lui mettre un bout de bois dans la tête. »
2/
- Vendredi.
- *Tu peux me dire la date complète avec le mois et l'année ?*
- Euh non (rires). Parce que je sais pas.
- *Tu ne sais pas en quel mois on est ?*
- Non.
- *Non ?*
- Je me préoccupe juste de mon anniversaire.
- *Et l'année ?*
- Je sais pas moi.

3/
- Trois ans.
- *Tu es arrivé quand?*
- Euh, je sais pas.

4/
- Ouais, je vais aller mettre une patate dans la gueule à mon père. Je vais arriver, je vais faire « baaam » comme ça (mime un coup de poing).
- *Autre chose ?*
- Euh (…) après je vais jouer avec mes frères et sœurs.
- *D'accord, tu vas jouer à quoi ?*
- C'est un jeu que tu connais pas.
- *D'accord.*
- Parce que si il faut que j'explique, il faut que j'explique toute l'histoire pour que vous compreniez.

**K.**

1/

- Bah… J'étais d'abord en cuisine avant la récréation. Et là j'étais en train de préparer un jeu.
- *C'était quoi comme jeu ?*
- ‘‘Qui est-ce ?’’

2/

- Vendredi (…) Je sais plus le nombre.
- *Tu ne sais plus ?*
- En 2010 on est !
- *Oui. Et on est en quel mois ?*
- Février.

3/

- Depuis l'année dernière au mois de mars.
- *Donc tu es arrivé quand ici ?*
- Euh à peu près avant le (…) à peu près dans les jours du (…) bien avant le 11 mars, ça c'est sûr. Puisqu'on avait fait un carnaval.

4/

- Non. Peut-être devant l'ordinateur ou devant la télé, ou lire. Les choses que je préfère le plus.
- *C'est vrai, tu aimes bien lire ?*
- Des livres, surtout ‘‘Picsou’’, ‘‘Mickey’’, des B.D. J'en ai d'ailleurs dans mon sac.

## 2. Les enfants tout-venant

**Ch.**

1/ « Bah je suis allé à l'école pour un cours d'histoire-géo, ensuite j'ai eu un cours de français, un cours de maths et un autre cours d'histoire-géo. Puis je suis rentré, j'ai papoté un peu avec des copains, sur la route, et puis (…) ensuite, j'ai mangé, je suis allé aux échecs, à 2h, ensuite je suis revenu. »

2/

- Mercredi.
- *Oui. Tu peux me donner la date en entier ?*
- Mercredi (…) le 13 (…) nan. 19 ?
- *On est en quel mois ?*
- Mars.
- *De quelle année ?*
- 2010 (rires).

4/ « Le matin je vais probablement faire mes devoirs, et l'après-midi je vais faire des matchs d'échec. »

**Cl.**

1/ « J'ai mangé. Puis (…) rien d'autre ! »

2/

- Dimanche.

- *Oui. Est-ce que tu pourrais me donner la date complète ?*
- Je suis un peu paumée là.
- *Parce que c'est les vacances ?*
- Ouais ! Ca doit être 16 avril (…) dimanche 16 avril.
- *18.*

---

**J.**

1/ « Je suis allé au collège de 8h10 à 11h20. Ensuite, bah je suis rentré. J'ai fait une heure de devoirs avec quelqu'un, qui vient m'aider. Puis euh, je suis venu ici. »
2/
- Euh le 17 mars, nan ?
- *Quelle année ?*
- 2010.

4/ « Euh nan je sais pas aucune idée. Je suis chez mon père en fait donc euh (…). »

---

**M.**

1/ « Je suis allée (…) à l'école. Euh, je suis rentrée. J'ai déjeuné. J'ai fait mes devoirs. Je suis allée lire dans ma chambre. »
2/
- On est mercredi (…) 17 (…) mars.
- *De quelle année ?*
- Mille euh… 2010 !

4/
- Mes devoirs.
- *Que ça ?!*
- Euh (…) je vais lire. Je vais peut-être aller chez grand-mère.

---

**T.**

1/ « J'ai joué aux Lego. »
2/
- Euh on est (…) on est dimanche. Euh… Combien ? Le 20 (…). On est dimanche, euh…
- *Toi aussi tu es en vacances, c'est ça hein ?*
- Oui.
- *On est en quel mois ?*
- Au mois d'avril.
- *Et quelle année ?*
- 2010.
- *Oui. On est le 18 aujourd'hui !*

## III. Histoires en images

*Rappel :*
*Histoire 1 : « Les poissons rouges »*
*Histoire 2 : « Les voisins et le pommier »*

### 1. Les enfants de l'I.T.E.P.

---

**Ad.**

**Histoire 1**
(Ordre attendu)
« Bah c'est le monsieur il a pris les poissons. Il les a transportés jusqu'à la rivière, il les a relâchés. »

**Histoire 2**
(Ordre attendu)
« Bah en fait c'est le monsieur il est fâché parce que l'autre monsieur (montre le voisin sur l'image) il est sous l'arbre et euh (…). Donc il accroche l'arbre à une ficelle, et l'arbre il a lâché. La ficelle elle a lâché. »

---

**Al.**

**Histoire 2**
(Image 1 mise en position 4)

- Bah y a le monsieur qui accroche un bout de bois, qu'a du mal à l'accrocher. Après il l'a accroché. Après le truc il lâche. Et après le mec il mange ses pommes.
- *Alors à ton avis pourquoi il a accroché son arbre là ?*
- Pour faire tomber les pommes.
- *Pour faire tomber les pommes ? Pour lui, pour lui-même ?*
- Pour lui ouais.
-

**Histoire 1**
(Ordre attendu)
« Bah y a peut-être un monsieur qui veut plus de ses poissons, qui se promène en vélo, qui les lâche dans le lac et puis il se promène. »

---

**An.**

**Histoire 1**
(Ordre inverse à celui attendu)
« Bah c'est un monsieur avec son vélo et son chien. Il voit des poissons. Il va près d'eux, il les pêche. Il rentre chez lui avec les poissons. Il les met dans un bocal. »

**Histoire 2**
(Ordre attendu)
« C'est un mec, pareil il mange des pommes, un mec qui le regarde. Bah vu que y a les pommes i'tombaient, donc il a mis un truc pour que ça ne tombe pas. Il fait comme ça, il

transpire et tout. Pis après bah y a du vent et pis « fuiiit » (avec un signe de la main) tout va vers le, vers, vers le truc. »

---

**C.**

**Histoire 2**
(Regarde derrière les cartes s'il y a présence d'une numérotation qui pourrait lui permettre de remettre les cartes en ordre, puis ordre attendu)

- Ouh ça craint ça de vous raconter une petite histoire comme ça ! Je sais pas comment vous les dire aussi des histoires !
- *Imagine qu'on ne voit pas les images, et que tu doives nous raconter l'histoire.*
- Bah y a… un monsieur qui mange une pomme, son voisin il est jaloux, donc il plante un bout de bois, accroche une corde, à son arbre, donne des coups de marteau (…) Crac ! (rires) Le fil craque et les pommes s'envolent (fait un signe de battements d'ailes avec ses mains).

**Histoire 1**
(Ordre attendu)
« Bah en fait c'est un monsieur, il a des poissons. Il va faire du vélo avec son chien. Il vide les poissons dans l'eau, bah dans la rivière quoi avec son chien. Après il regarde les poissons partir. »

---

**Do.**

**Histoire 1**
(Ordre attendu)
« Bah c'est un bonhomme, et bah c'est un bonhomme, et bah il a vu des poissons, il avait pitié des poissons. Il allait partir les (…) il allait enlever l'eau dans un ruisseau. Il les libéra. Et les poissons bah ils se /drol/ »

**Histoire 2**

- *(Lorsque nous lui proposons la seconde série de cartes, et juste avant de prendre ces dernières)* Non merci.

(Ordre attendu)

- Bah euh… C'est l'histoire de deux voisins. Y en a un qui mange toujours les pommes de l'autre parce que le pommier il est toujours euh… Un peu euh, il tombe toujours dans sa partie. Alors l'autre il décida de mettre l'arbre juste de son côté, pour plus que ça tombe du côté de (…), du voisin. Il avait fini. Mais y a (…) ça s'est détaché et toutes les pommes sont arrivées dans le côté euh… de, de l'autre voisin qui mange les pommes. C'est bon ! »

---

**Dy.**

**Histoire 2**

- Je sais pas. Je les mets dans l'ordre possible.

(Ordre attendu)

- Y a un monsieur qui mange une pomme. Le voisin l'empêche, ça craque.

**Histoire 1**
(Le monsieur et son chien regardant les poissons du pont / Le monsieur en vélo avec son chien qui le suit / Les deux personnages chez eux regardant le bocal contenant les poissons / Les deux personnages rejetant les poissons à l'eau)
« Bah c'est un monsieur qui voit des poissons. Il les ramène chez lui. Il voit qu'ils sont malheureux pis il les ramène. »

---

**J.-M.**

**Histoire 1**
(Ordre attendu)
« D'abord le bonhomme il a deux poissons, et après il prend son vélo, il les emmène à la rivière, il les relâche, et après bah il les regarde nager. »

**Histoire 2**
(Inverse les deux images du milieu)
« Et bah le bonhomme il mange une pomme. L'autre il en a marre. Il met une ficelle au bout d'un arbre. Après bah il la coupe et pis bah après toutes les pommes i's'barrent. »

---

**Jé.**

**Histoire 2**
(Inverse les deux images du milieu)
« Alors, le monsieur il mange une pomme. Le monsieur il le regarde. Après, y a des pommes par terre, y a un grillage jaune. Après euh y a (…) un arbre, avec une ficelle attachée, et le monsieur il dort. Et après, il dort encore, le monsieur il attache l'arbre. Et après l'arbre, il casse la ficelle, et tout s'envole ! »

**Histoire 1**
- Ouah, bah ça c'est plus dur !

(Ordre attendu)
- Alors, le monsieur, il est prêt pour partir euh relâcher ses poissons, qui sont sur sa commode. Après le chien il le suit, il est sur le vélo, et avec son aquarium et ses deux poissons. Après il relâche ses deux poissons, au-dessus du pont. Et après les poissons, ils naviguent !

---

**Jo.**

**Histoire 2**
- Donc, euh, là je dirais plutôt numéro un, (…) après numéro deux, numéro trois, numéro quatre.

(Ordre attendu)
- Ouais, bah, c'est le voisin, il aime pas que le petit bonhomme et bah, il mange toutes ses petites pommes donc il l'attache avec un fil. Ce qui est une mauvaise idée. Il dit, après là, non là il dit : « Au moins là il mangera plus mes pommes. ». Et là il dit : « Ouf, j'ai réussi. ». Après, la fil elle craque, euh je veux dire, la ficelle elle craque. Y a toutes les pommes qui va chez le voisin et lui bah il est tout dégouté parce que y'a plus de pommes.

**Histoire 1**

- Tac, tac, tac, tac. Voilà.

(Inverse les deux dernières images)

- Oh c'est facile. En fait, c'est le bonhomme, chez lui, il trouve que ses poissons bah ils s'ennuient dans son bocal, de faire quedal. Après il emmène en vélo jusqu'à un pont, où y a une rivière. Et non (inverse les deux dernières, les images sont ainsi dans l'ordre attendu) youc et là youc. Et ce gars, il pose le poisson, après il regarde, il dit « au revoir » (rassemble les cartes au même moment).

---

**K.**

**Histoire 2**

- Celle-là c'est la première. (…) La deuxième. (…) Troisième, et quatrième. (…) Parce que là y en a presque plus des pommes.

(Ordre attendu)

- Bah c'est un monsieur il voit son voisin manger des pommes, et il en veut. Mais comme il ne peut pas vraiment monter sur l'arbre, parce que y a cette personne de l'autre côté de la barrière qui a les pommes qui tombent sur lui, bah il les mange. Alors le voisin il veut garder son arbre que chez lui. Ensuite et bah y a, il garde ses pommes et il va, il a trop chaud, et il va peut-être chercher un panier. Et à un moment donné juste avant qu'il parte, et bah la corde elle lâche et toutes les pommes vont chez le voisin, et c'est le voisin après qui les mange. Toutes.

**Histoire 1**

- Celle-là, celle-là, celle-là et celle-là (en les plaçant dans l'ordre).

(Ordre attendu)

- Et bah c'est un monsieur il a des poissons rouges, avec un chien. Et comme il est un peu triste pour ses poissons rouges parce qu'ils sont dans un bocal rond qu'est tout petit. Alors il prend sa bicyclette et euh prend son chien avec, et le bocal avec ses deux poissons rouges. Et il va près d'un pont euh où qu'y a une rivière, il prend son bocal avec l'eau et relâche ses poissons dans l'eau. Et après, et bah il a un grand sourire parce qu'il a relâché ses poissons pour qu'ils puissent vivre (…) en paix !

## 2. Les enfants tout-venant

---

**Ch.**

**Histoire 2**

(Ordre attendu)

« Un monsieur, sur un transat, euh s'allonge sur un transat et mange les pommes du pommier de son voisin. Son voisin n'est pas d'accord. Alors, il attache l'arbre à une corde et la fixe à un piquet pour qu'il ne les atteigne plus. Ensuite, il a l'air fatigué et la corde (…). Ensuite, il regarde ailleurs. La corde cède (…) et l'arbre fait comme une catapulte et catapulte toute les pommes chez son voisin. »

**Histoire 1**
(Ordre attendu)
« Un monsieur se lasse de voir ses poissons rouges s'ennuyer. Du coup, il veut leur rendre leur liberté. Il prend le bocal, va à bicyclette jusqu'au pont, puis les jette dans la rivière. (…) Et puis il les regarde et se sent beaucoup mieux. »

---

**Cl.**

**Histoire 1**
(Ordre attendu)
« Euh le monsieur a deux poissons dans un bocal. Il les emmène en vélo, pour les relâcher dans la rivière. »

**Histoire 2**
(Ordre attendu)
« Le voisin est embêté parce que son autre voisin lui pique ses pommes. Donc il tend une corde, à son pommier. Et ouais, je sais pas, il lâche la corde et les pommes ils tombent toutes sur le monsieur ! (Accompagne son discours d'un geste mimant le mouvement des pommes) »

---

**J.**

**Histoire 2**
(Ordre attendu)
« C'est l'histoire d'un homme qu'a planté un pommier donc son voisin veut lui piquer des pommes, donc ce voisin tend le pommier pour faire l'effet de catapulte et euh… Il est fatigué, et vu qu'il a trop tendu, les pommes au lieu de faire comme ça, et bah elles partent (…) droites (accompagne son discours de ses tes des mains). »

**Histoire 1**
(Ordre attendu)
- C'est un homme qui voit ses deux poissons, il en a marre de les voir enfermés. Donc il prend son vélo, il les emmène dans une rivière et il les relâche. Et il les regarde euh heureux, (…) 'fin heureux je sais pas !
- *Tu imagines c'est ça ?*
- Oui !

---

**M.**

**Histoire 2**
(Ordre attendu)
« Euh bah en fait y a un monsieur, qu'est sur (…) on dirait un matelas pour blessés qu'était utilisé pendant la guerre, qu'est couché dessus et qui mange une pomme, qui est content. Pis y a son voisin qu'est pas content du tout, et pis y a un arbre à côté. Et pis après bah le monsieur il s'endort, au chapeau (…). Et pis après le voisin il attache l'arbre, et il met un piquet. Euh… Parce qu'il est pas content que les pommes tombent chez son voisin aussi, pour que ça reste chez lui l'arbre. Et pis après (…) il s'essuie le front avec un mouchoir, parce que ça l'a fatigué. Il regarde autre part, et pis y a la corde qui se craque, et puis du coup ça fait comme ça (mime avec sa main le mouvement que fait l'arbre), et les pommes elles vont tous chez le

voisin ! Alors du coup, il est pas très content parce qu'il a fait tout l'inverse de ce qu'il voulait faire : il en a mis plus chez son voisin que chez lui alors qu'il voulait plus qu'y en ait chez son voisin et qu'y ait tout chez lui. »

**Histoire 1**

- C'est le même monsieur !

(Ordre attendu)

- En fait y a un monsieur avec son chien et bah il est triste parce qu'il voit des poissons rouges dans un bocal, tout petit. Alors du coup il prend son vélo, il part, près d'un lac. Et pis y a un pont alors il laisse son vélo sur le pont, il descend, il met les poissons dans l'eau et pis après il remonte sur le pont et pis il les regarde nager.

---

**T.**

**Histoire 1**

(Ordre attendu)

« Bah (…) y a un homme qui a deux poissons rouges dans un bocal, et il se dit qu'ils sont malheureux donc il va les rendre en liberté. Et il vient les voir assez souvent. »

**Histoire 2**

(Ordre attendu)

« Bah y a un voisin qui en a marre que l'homme il prenne ses pommes. Donc il veut mettre son pommier de travers pour que les pommes ne tombent plus de son côté. Et la corde lâche, et toutes les pommes vont chez son voisin. »

## IV. Images absurdes

*Rappel :*
1/ *Un homme préhistorique vêtu uniquement d'une peau de bête et les cheveux hirsutes, assis devant un ordinateur, dans une caverne.*
2/ *Un éléphant violet couvant un œuf, sur un nid.*
3/ *Un bonhomme de neige fondant en plein désert, avec un cactus en arrière-plan.*
4/ *Le portrait d'une femme à la chevelure volumineuse dans laquelle des oiseaux ont fait leur nid et y ont pondu un œuf.*

*Remarque :*
*L'intervention notée « (Bizarre ?) » correspond au moment où nous posons à l'enfant la question de l'étrangeté, de l'absurdité de l'image, généralement formulée ainsi : « Et est-ce que tu trouves qu'il y a quelque chose de bizarre, d'étrange sur cette image ? ».*

### 1. Les enfants de l'I.T.E.P.

---

**Ad.**

1/
- C'est un homme préhistorique (rires) qui regar', qui fait (…), qui est sur l'ordinateur.
- (*Bizarre ?)*
- Bah euh n'… ouais !
- *C'est quoi ?*
- Que l'homme préhistorique il est sur l'ordinateur y en avait pas y'à vingt ans (rires).

4/
- C'est une dame qu'a des oiseaux dans les cheveux ils ont pondu des œufs.
- *(Bizarre ?)*
- Bah oui (rires), c'est qu'y'a des oiseaux dans ses cheveux.

2/
- Un éléphant qu'a pondu un œuf. C'est bizarre parce qu'ils pondent pas d'œuf (rires).

3/
- Un bonhomme de neige dans (…) où c'est qu'y a les cowboys ou je sais pas où là, je sais pas comment ça s'appelle et i'fond.
- *Qu'est ce qui est bizarre alors ?*
- Bah c'est qu'il est là parce que y a (…), il est ici et y'a pas de neige autour de lui.

---

**Al.**

1/
- Bah, un monsieur avec un ordinateur mais il est poilu.
- *(Bizarre ?)*
- Bah il est tout nu.
- *Est-ce qu'il y a quelque chose d'autre de bizarre ?*
- Il a pas de maison. Il a une matraque. Il a pas de fauteuil. Il a des poils.

- *D'accord, donc tout ça pour toi c'est bizarre ?*
- Ouais.
- *Et à ton avis c'est qui ce personnage ?*
- C'est au bon vieux temps non ?
- *Mmmh.*
- Des hommes préhistoriques.

3/
- Un bonhomme de neige qui fond. Déjà c'est impossible l'été.
- *Ça se passe où tu penses ?*
- Oh je sais pas, peut-être dans le sud.
- *(Bizarre ?)*
- Ouais.
- *Ce serait quoi alors ?*
- Le bonhomme de neige qui fond sous le soleil.

2/ « Un éléphant ça pond pas d'œuf ! »

4/
- Bah un nid d'oiseaux dans les cheveux d'une (…) C'est impossible qui soit là, le nid.
- *Pourquoi ?*
- Bah, par exemple, vous avez les cheveux en l'air, vous avez un nid d'oiseau dans les cheveux, ça craint.

---

**An.**

- Il faut que je dise quoi là ?
- *(Répétition consigne)*

2/
- Bah un éléphant rose, qui pond un œuf.
- *(Bizarre ?)*
- Bah oui un éléphant ça (…) ça pond pas d'œuf.

3/
- Un bonhomme de neige qui (…) qui est dans le désert et qui fond. Un bonhomme de nei' qu'est c'qui est, oui le cactus.
- *Qu'est ce qui est bizarre alors ?*
- Le cactus, dans le désert c'est qu'y a pas de cactus.

1/
- Un homme préhistorique qui /fé'/, qui va sur l'ordinateur, c'est bizarre.
- *Pourquoi ?*
- Parce que ça fait, quand euh les hommes préhistoriques euh ils étaient euh, ils étaient sur la terre et bah y'avait pas d'ordinateur. C'est l'ordinateur qui est bizarre.

4/
- Des oiseaux qui sont sur les cheveux d'une femme et qu'a des œufs. Qu'est ce qui est bizarre bah les œufs et les oiseaux.

**C.**

1/

- (Rires) Un homme préhistorique ça a pas d'ordinateur marqué /i/.
- *Donc ça te paraît… ?*
- Bizarre !

3/

- (Sourire) Je vois un bonhomme de neige, ah ça me fait délirer les trucs comme (…) (rires). Un bonhomme de neige avec un soleil c'est impossible. Donc i'transpire là le pauvre, faut le mettre dans le /fouronde/.
- *Il est où là le… ?*
- Au soleil, dans un /desser/.

2/

- (Rires) Un éléphant sur un nid. (Rire) I'chauffe son œuf.
- *(Bizarre ?)*
- Bah là c'est bizarre quand même euh… Un éléphant parce que là il le casse l'œuf, si il se met assis dessus l'éléphant donc euh… Ça craint !

4/

- (Rires) Excellent, bah c'est leur nid ! En fait elle a une touffe de cheveux, mais c'est comme un nid donc i'font comme si qu'c'était leur nid. Là y a leur œuf et (…), pis i'chantent. Vraiment des trucs idiots !

**Do.**

1/

- Normalement la caverne elle devrait être dans le jeu. Et le truc sur l'ordinateur il devrait être euh…, c'est ça ?
- *Je sais pas, va jusqu'au bout de ce que tu dis.*
- Euh… je sais pas euh…
- *C'était bien ce que tu avais commencé à dire.*
- Normalement là on est au temps des Cro-Magnons et y a pas d'ordinateur.

3/

- Il a froid.
- *Qui a froid ?*
- Bah le bonhomme de neige. Nan il a plutôt chaud parce que y a le soleil qui lui fait fondre.
- *(Bizarre ?)*
- Bah oui.
- *Oui, quoi ?*
- Bah (…) normalement un bonhomme de neige c'est (…) dans la neige et là c'est dans le Far West.

2/

- Et alors ?
- *(Répétition consigne)*
- Bah il est bizarre parce que les éléphants ça fait pas (…) des œufs.

4/

- (10 secondes de latence) Elles sont trop faciles ! C'est facile hein ?!
- (*Réorientation sur la consigne)*
- Bah les trois oiseaux normalement ils devraient être dans un nid, et là ils sont dans les cheveux d'une dame.

---

**Dy.**

3/

- Il a trop fondu.
- *(Bizarre ?)*
- Bah ouais quand même.
- *Quoi ?*
- Bah un bonhomme de neige dans le désert ça le fait pas trop.
- *Pourquoi ?*
- Je sais pas, peut-être que dans le désert il fait trop chaud.

2/

- (Sourire) Un éléphant est un mammifère, automatiquement il ne pond pas d'œuf.

1/

- La technologie ça avance vite hein !
- *C'est-à-dire ?*
- Bah je pense qu'à mon avis c'est les ordinateurs ils étaient plutôt en pierre qu'en ferraille.

4/

- C'est bizarre.
- *Pourquoi ?*
- Bah des oiseaux avec des œufs dans une chevelure de femme, un peu zarre-bi quand même.

---

**J.-M.**

3/

- C'est quoi d'ça ?
- *C'est des images. (Consigne)*
- Un bonhomme de neige. En fait y en a qui ont fait un bonhomme de neige, après (…) y a du soleil pis après bah i'fond.
- *(Bizarre ?)*
- Bah un peu oui.
- *Oui, pourquoi ?*
- Parce que de la neige dans le désert (air perplexe) c'est un peu (…)

2/

- Un éléphant qui pond un œuf ? (…) Bah c'est l'œuf, il peut pas faire un œuf.

4/

- Bah ses cheveux, c'est pas un nid (interruption liée à un autre enfant qui entre dans la pièce) […] Elle a des grands cheveux et pis bah les oiseaux ils prennent comme pour un nid.

1/

- Bah là c'est qu'y a un ordinateur à la préhistoire.
- *(Bizarre ?)*
- Bah un peu ! (…) Qu'ils l'ont fait en pierre.

---

**Jé.**

1/

- Une batte de (…) (montre la massue) un truc là, comment ça s'appelle ça ?
- *Je ne sais pas… Tu dirais que c'est quoi toi ?*
- Un (…) (fait un mouvement de bras qui pourrait symboliser le renvoi d'une balle avec un objet), une raquette, un (…), je sais pas.
- *Ça servirait à quoi ?*
- A jouer (refait un geste avec sa main).
- *D'accord. Une batte de base-ball par exemple ? C'est ça que tu veux dire ?*
- Oui.
- *(Bizarre ?)*
- Qu'il est pieds nus. Euh… Qu'il est dans une caverne. Qu'il a un grand manteau sur lui. Voilà.
- *Et c'est bizarre tout ça pour toi ?*
- (Signe de la tête pour signifier que « oui »)
- *Pourquoi ?*
- Parce qu'il est pieds nus.

4/

- Que les oiseaux chantent. Qu'elle a un nid de poules avec des œufs sur sa tête, un œuf, sur la tête (…). Voilà.
- *(Bizarre ?)*
- Oui parce qu'il y a les oiseaux, sur la tête.

2/

- (…) Un éléphant violet qui est sur un œuf (…) dans un nid (…) et (…) qui couve l'œuf.
- *(Bizarre ?)*
- Ah oui !
- *Oui, pourquoi ?*
- Parce que normalement c'est un oiseau.

3/

- (…) Un bonhomme de neige qui est au soleil il fond et (…) il a des mains, une écharpe, des chapeaux (…) mais derrière y a un cactus.
- *(Bizarre ?)*
- Parce que quand il neige le cactus il tombe non ?

**Jo.**

3/

- Un bonhomme de neige qui pleure. Voilà, un bonhomme de neige qui pleure.
- *Qu'est ce que tu peux dire sur cette image ?*
- Bah le bonhomme de neige et bah il pleure parce que y a du soleil qui lui fait fondre, surtout dans le désert.
- *(Bizarre ?)*
- Oui.
- *C'est quoi ?*
- C'est qu'y a bonhomme de neige dans le désert
- *C'est possible ou pas ?*
- Non, surtout avec une écharpe, un chapeau et des graviers et des carottes.

1/

- Bah ça c'est ton ancêtre (…) qui a trouvé comment faire un ordinateur.
- *Oui.*
- Ouais, et après bah il était tellement à fond dans l'ordinateur que ton ancêtre et bah c'est lui qui a inventé les ordinateurs.
- *D'accord, c'est ce que tu peux dire sur cette image ?*
- Oui.
- *(Bizarre ?)*
- Oui, c'est que normalement ton ancêtre bah il a plus de 3000 ans et l'ordinateur il a plus de quelques ans.
- *Et donc ?*
- Et donc, il y a, il pouvait pas avoir euh d'ordinateur chez les australopithèques.

2/

- Donc ça c'est un mammouth rose qui pond un œuf. Ce qui est impossible.
- *Pourquoi c'est impossible?*
- Parce que déjà un mammouth, je veux dire, déjà un éléphant c'est pas rose mais gris et ça pond pas des œufs.

4/

- Ah bah ça c'est une dame qui élève des oiseaux. En fait, ça c'est ta mère qui élève des oiseaux. Regarde, elle a la même tronche que toi. C'est ressemblant, hein? C'est ressemblant.
- *Est ce que c'est possible ?*
- Euh non.
- *Pourquoi ?*
- C'est comme si moi j'allais héberger un lion euh sur ma tête. C'est impossible hein. Donc c'est que ta mère et bah elle folle.

**K.**

1/

- (Rires) C'est un Cro-Magnon qu'a déjà le (…) l'ordinateur ! Qu'a internet ! C'est rigolo. Parce que normalement au temps des Cro-Magnons y en avait pas !

3/

- (Rires) C'est un bonhomme de neige où qu'y en a pas de la neige, qu'est dans le désert du Mexique, avec un soleil qui le réchauffe de trop et qui fond !

2/

- Oh ! Un éléphant qui pond un œuf ! Et surtout qu'il est violet hein, en plus, faut le faire hein! Sur un gros nid, d'autruche, et c'est plutôt un œuf de dinosaure moi je dirais hein, vu la taille!

4/

- Alors, cette image me fait penser à une maman qui a une telle tignasse que, 'fin une grosse chevelure, que les oiseaux ils peuvent faire des œufs dedans ils font leur nid. Et pis bah elle a une drôle de tête hein, la maman. On dirait qu'elle a conduit un peu, euh saoule. Mais elle est rigolote hein !
- *Qu'elle a conduit ?*
- Oui un peu elle a le sourire un peu bizarre, regarde, t'as vu ? (approche l'image de la caméra).
- *Ça veut dire quoi ? Comment ça qu'elle a conduit ? Qu'elle a conduit quoi ?*
- Bah sa voiture, mais en étant un peu saoule en fait ! C'est pour ça, que je trouve. Regardez, vous avez vu ? (montre à nouveau l'image) Avec les petits oiseaux, qui font leur nid. Et là y a un petit /noeuf/, un tout petit /noeunoeuf/. Bah après la dame à mon avis elle le mange, à mon avis. C'est pour ça qu'elle s'appelle /manjin/ ! (rires) Mange-un !
- *Et qu'est-ce qui a de bizarre alors sur cette image ?*
- Et bah je te l'ai dit au départ, comme quoi. Sa grande chevelure déjà, et puis les petits oiseaux, les trois petits moineaux 'fin qui « cui-cui-cui » (siffle) et puis qui ont fait un petit /noeuf/ ! Qui va éclore, parce que y en a déjà un qui a éclos, celui-là ou celui-là, parce qu'ils sont plus petits hein. Et puis hop, après ça va faire « crrr-crrr-crrr, pouf » (mime un œuf qui éclot) un petit /zoiseau/, et après ça va donner ça, un petit /zoiseau/ comme ça comme ça (montre les oiseaux sur l'image). C'est ce que j'en pense.

## 2. Les enfants tout-venant

---

**Ch.**

1/

- C'est un garçon, euh de l'âge, de (...) l'âge préhistorique, qui joue à l'ordinateur.
- *(Bizarre ?)*
- Oui, c'est qu'il est à l'âge de pierre et qu'c'est justement un ordinateur.

2/

- C'est un éléphant qui est en train de couver un œuf alors que les éléphants sont des mammifères et n'ont pas d'œufs, et l'œuf céderait.

3/

- Un bonhomme de neige en plein désert. Il ne peut pas y avoir de neige dans un désert donc pas de bonhomme de neige non plus.

4/

- Une dame qui a un nid d'oiseau dans ses cheveux. C'est bizarre parce que normalement les oiseaux ils ne choisissent pas les cheveux, ils choisissent des nids dans des brindilles.

---

**Cl.**

1/

- C'est un homme préhistorique avec un ordinateur. Bah y avait pas d'ordinateur à la préhistoire. C'est ça ?

2/

- Un éléphant sur un œuf. Normalement il devrait casser. (rires) C'est ça ?
- *(Bizarre ?)*
- L'éléphant est violet. Euh (…) non. (haussement d'épaules)

3/

- Un bonhomme de neige dans le désert, ça n'a rien à faire là quoi.

4/

- Les oiseaux qui font un nid dans les cheveux d'une dame (haussement d'épaules).
- *(Bizarre ?)*
- C'est bizarre.

---

**J.**

1/

- C'est anachronique. (…) Y a un homme de Cro-Magnon sur un ordinateur.
- *Ca te paraît… ?*
- Absurde !

2/

- Bah c'est (…) tiré par les cheveux, c'est un éléphant qui couve un œuf. Donc voilà il prend la place de la poule, c'est bizarre, c'est absurde.

3/

- Bah ça c'est un bonhomme de neige au Mexique, vu qu'y a un cactus et il fond. Parce qu'il fait chaud. Euh… vu qu'y a pas de neige je sais pas comment ils l'ont construit.

4/

- C'est des oiseaux qui font leur nid dans les cheveux d'une femme.
- *(Bizarre ?)*
- Bizarre oui. Elle a les cheveux en forme de nid.

**M.**

1/

- Bah qu'y a un homme de Cro-Magnon, qui joue à l'ordinateur (…) et c'est dans une grotte, il est assis sur un (?) et l'ordinateur il met « Hi », « bonjour », en (…) en anglais. Puis il tape sur le clavier.
- *(Bizarre ?)*
- Euh oui, l'ordinateur ! Et puis qu'il met « Hi » et puis y a la pancarte écrit derrière « My cave hom… », après je vois plus la suite.
- *Et pourquoi ça te paraît bizarre… ?*
- Bah parce qu'y a un ordinateur, alors que au temps de Cro-Magnon et bah y avait pas d'ordinateur !

2/

- Oui. Y a un nid (…) d'oie je pense, avec un œuf, et puis un éléphant qui est dessus sur l'œuf. Je dis ce qui est bizarre ?
- *Bah si tu trouves qu'il y a quelque chose de bizarre, oui !*
- Bah l'éléphant, qui est sur l'œuf ! Normalement ça devrait être une oie si (…) c'est un nid d'oie.

3/

- Bah y a le soleil, ça se passe en (…) dans un désert, et pis y a un bonhomme de neige euh… qui est en train de fondre, à cause de la chaleur. Ce qui me paraît bizarre c'est que y a un bonhomme de neige alors que là-bas y a pas de neige, dans le désert.

4/

- Là y a une dame, avec une coiffure bizarre, avec beaucoup de cheveux, et pis y a des oiseaux qui chantent dedans et y a un œuf. Ce qui me semble bizarre c'est que et bah les oiseaux et l'œuf ils soient dans les cheveux de la dame alors que ils devraient être dans un nid, ou sur un arbre.

**T.**

3/

- Un bonhomme dans le désert qui fond, un bonhomme de neige.
- *(Bizarre ?)*
- Bah comment la neige a fait pour aller dans le désert ?

1/

- Un homo sapiens qui fait (rires) de l'ordinateur, dans une caverne.
- *(Bizarre ?)*
- Bah oui, parce que l'informatique n'existait pas.

2/

- Un éléphant qui couve un œuf. Ca se peut pas qu'un éléphant couve un œuf déjà parce que ce serait trop gros l'œuf casserait, et l'éléphant est un mammifère, (…) un vivipare.

4/

- Des oiseaux qui ont pondu un nid dans la chevelure d’une dame. C’est impossible puisque les oiseaux n’approchent jamais de trop près les hommes, enfin surtout ceux-là !

## V. Définitions de mots

1/ « *chaussure* »
2/ « *construire* »
3/ « *joie* »
4/ « *carte* »
5/ « *parler* »

### 1. Les enfants de l'I.T.E.P.

---

**Ad.**

1/ « Ça sert à marcher. »
2/ « Faire des maisons. Plein de trucs. »
3/ « Être joyeux. Être content. »
4/ « Jouer aux cartes. Jouer aux dames. »
5/ « On dit des mots. »

---

**Al.**

1/

- Bah les chaussures ça sert à marcher sur le béton, pour pas se couper les pieds, y a deux semelles, des lacets ou des scratchs… Pis voilà. Pour faire des trucs, courir, aller dans l'eau.
- *Aller dans l'eau ?*
- Oui, dans les flaques d'eau, pour pas se tremper les pieds.

2/

- Bah… construire un bâtiment, construire, on peut construire n'importe quoi.
- *(Relance : si tu ne peux pas redire le mot…)*
- Bah construire… par exemple j'empile des agglos (mime) pour construire une maison.

3/ « Bah la joie, on rigole, on (?), on court, on s'amuse. »

4/ « Bah jouer aux cartes, aux dames, au tarot.

5/

- Bah parler.
- (*Répétition consigne*)
- Bah je sais pas.
- *(Relance)*
- S'exprimer.

---

**An.**

Après explication de la consigne : « Bah attends on va essayer »

1/ « C'est quelque chose que tu mets aux pieds. »

2/ « Oulala c'est difficile ! Tu fabriques quelque chose. Voilà tu fabriques des maisons. »
3/ « T'es content. T'es… Je peux pas te dire le mot. T'es voilà. T'es bien quoi. »

4/ « C'est un jeu, c'est quelque chose que tu (…) C'est ça (montre une carte des histoires en images). Et voilà tu peux faire tout avec ça. Jouer, tu peux tout faire avec ça. Voilà. »
5/ « Un dialogue, tu…. Tu… bah tu. T'entretiens quelque chose avec quelqu'un. Y a un dialogue (geste de la main qui tourne près de la bouche) voilà quoi. »

---

**C.**

1/ « C'est des lacets. C'est du plastique, c'est du cuir. (Regarde ses chaussures) Y a des dessins. Voilà. »
2/ « Construire, bah c'est mettre un mur. Hop ! Bah des bâtiments. C'est pas pareil que le mot que vous m'avez dit. Bah… Bâtiment. »
3/ « Etre heureux. »

4/ « C'est avec des chiffres, des numéros, des couleurs, des dessins. »
5/ « C'est comme je fais pour vous dire (mouvements des deux mains entre elle et nous).

---

**Do.**

1/

- Bah c'est des chaussures, c'est qu'on met au bout des pieds!
- *(Relance : si tu ne peux pas redire le mot…)*
- Euh bah, ah c'est compliqué. Des godasses.
- *Oui, tu peux dire un autre mot ou tu peux...*
- Bottes.

2/

- Euh, imag'..., euh faire euh,... Jouer avec des Lego et le reconstituer, euh, euh reconstituer une maison euh avec des briques!
- *Tu veux ajouter quelque chose?*
- Non.

3/

- On est heureux. On est content. Par exemple on gagne 10000 euros on a de la joie! Voilà, ça c'est le mot « joie ».
- *Quand est-ce que tu es content toi?*
- Bah moi je suis jamais content.
- *T'es jamais content?*
- Si, si je suis toujours content moi.
- *Toujours ou jamais?*
- Jamais touj'… Alors euh des fois oui, des fois non.
- *La dernière fois où tu as été content c'était quand?*
- Euh maintenant!

4/

- Carte... carte au trésor par exemple?
- *C'est comme tu veux, c'est toi qui choisis.*
- Jouer au jeu au poker jouer au Uno.

- *Comme tu veux, tu choisis.*
- C'est bon.

5/ « Faire des mots, faire des phrases, faire des conjugaisons, voilà! »

---

**Dy.**

1/ « Semelles en caoutchouc et des lacets. »
2/ « (Silence) Nan aucune idée. »
3/ « Bah content. »
4/ « Un objet avec des dessins ou blanc. »
5/ « Bah un son avec beaucoup de paroles. »

---

**J.-M.**

(Mimique étonnée pendant la consigne.)
1/ « Bah lacets. Moi j'en sais rien. Je sais pas. »
2/ « Construire, eh ben casser. Je sais pas. »
3/ « Joie, joyeux. Joyeux, content. »
4/ « Carte, bah jouer au poker. Beaucoup de trucs, hein. »
5/

- Parler, bah on parle.
- *(Relance : si tu ne peux pas redire le mot…)*
- Ne pas parler.

---

**Jé.**

1/

- Chaussure (lève les yeux au ciel), des chaussures, euh... (montre ses chaussures) comme au pied, euh… Des baskets ?
- *(Relance)*
- Lacets.

2/

- Construire des maisons, des cabanes, des jouets, des Lego, tout ça.
- *(Relance)*
- Monter.

3/ « Quand on est heureux. (Quand je fais du vélo, tout ça, je vais chez ma famille tout ça.) »

4/ « Jouer. Voilà. »

5/

- Parler avec des gens, communiquer, tout ça.
- *(Relance : si tu ne peux pas redire le mot…)*
- Je sais pas.
- *(C'est quoi pour toi ?)*
- Discuter avec les gens, tout ça.

**Jo.**

1/

- C’est un morceau de caoutchouc.
- *C’est tout ?*
- Bah oui, c’est un morceau de caoutchouc. C’est une semelle en caoutchouc là où ça sert juste à marcher pour éviter de se prendre des clous. Voilà.

2/

- Bah c’est comme si je faisais une maison.
- *Autre chose?*
- Non.

3/ « Oh ça c’est comme là je suis joyeux. »

4/

- Bah c’est comme au poker, y’a des cartes.
- *C’est tout ? Et si tu ne pouvais pas dire le mot « carte » ?*
- Bah dans le poker y en a.

5/

- Ah bah là..., bah là je le fais. Là je… Voilà.
- *Tu peux l’expliquer?*
- Bah le mot s’exprimer bah il est… (chuchote : Je sais pas trop moi). Bah en fait là, je… m’exprime (mouvements des mains près de la bouche). Exprimer c’est comme euh voilà, le mot que tu m’as dit. Tu sais?
- *Parler.*
- Voilà, t’as dit que moi j’ai pas le droit de dire ça.

**K.**

1/ « Bah chaussure c’est quelque chose qu’on chausse (…) aux pieds et qui a une semelle et de la matière. Sauf qu’avant les chaussures, elles étaient que en cuir au temps des gaulois. »

2/

- Construire, construire les pensées, c'est-à-dire construire de l’imagination pour faire par exemple des objets, pour les construire après les objets.
- *(Relance : si tu ne peux pas redire le mot…)*
- Je sais pas, fabriquer des choses. Je sais pas.

3/ « La joie c’est quand on est joyeux, quand on a le sourire, quand on est heureux. »

4/ « Carte, bah c’est comme des cartes pour jouer ou la carte d’identité. Et que on s’en sert soit pour jouer ou pour montrer aux policiers quand ils nous arrêtent. »

5/ « Et bah parler, c’est parler, c’est discuter, c’est euh… c’est…euh, je sais plus. »

**2. Les enfants tout-venant :**

---

**Ch.**

1/ « Objet servant à mettre les pieds pour que l'on n'ait pas froid ou alors, aux pieds ou alors qu'on ne puisse pas se les abîmer en marchant dans la rue. »
2/ « Construire, c'est un verbe du troisième groupe qui fait que l'on peut construire des maisons, donc bâtir. Contraire : détruire. »
3/ « Joie est un adjectif, est un nom qui décrit un sentiment de bien-être et qui, et c'est tout. »

4/ « Une carte est un… est un plan permettant de se situer dans le monde ou alors est un petit objet qui peut, avec lequel on peut jouer à la bataille ou au tarot. »
5/ « Parler, verbe du premier groupe qui sert, parler sert à communiquer et donc, à établir des accords. »

---

**Cl.**

1/ « Bah… ce qu'on met sur les pieds, 'fin… »
2/ « Fabriquer, 'fin… fabriquer. »
3/ « Etre content, rire, pis voilà »
4/ « Carte… un plan, un jeu… 'fin je sais pas. Je ne sais pas. »
5/ « Dire des mots, voilà. »

---

**J.**

1/ « Objet, vêtement que l'on porte aux pieds pour se protéger les pieds du froid, du sol, euh… »
2/ « Construire, c'est fabriquer quelque chose avec des, fabriquer quelque chose, euh…Fabriquer quelque chose. »
3/ « Joie, c'est quand on est arrivé au bout de quelque chose et qu'on en est satisfait. »

4/ « C'est un objet rectangulaire en général qui sert à jouer ou ça peut être aussi un itinéraire pour se repérer, euh à une échelle réduite de la réalité. »
5/ « C'est faire des sons en se servant de ses cordes vocales. »

---

**M.**

1/ « Une chaussure c'est quelque chose qu'on porte aux pieds et ça nous aide à ne pas blesser notre pied parce que sinon et ça nous protège du froid, parce que sinon on pourrait se blesser ou avoir froid aux pieds. C'est comme un pantalon sauf que ça couvre le pied, pas le bas. »
2/ « Construire quelque chose c'est construire, par exemple, une maison. C'est quand on fait quelque chose. On construit quelque chose avec, par exemple un bâtiment. On construit pas juste avec nos mains, on construit avec nos…nos… des pierres. »
3/ « Joie, c'est quand on est heureux. C'est un synonyme. »

4/ « Carte, c'est un jeu, jeu par exemple ; Les cartes, on joue aux cartes comme au tarot par exemple et pis y a 4 sortes de cartes, y a les trèfles, les carreaux, les cœurs, les piques. »

5/ « Parler, bah c’est quand… Bah c’est ce que je fais en ce moment. C’est un peu le contraire de chanter parce que quand on chante on parle pas. Parler aussi c’est un peu le contraire de ne pas parler, de se taire. »

---

**T.**

1/ « Un objet qu’on porte aux pieds pour se protéger, pour protéger les pieds, se protéger. »
2/ « Fabriquer, euh mettre au point, mettre au monde… quelque chose. »
3/ « Une humeur, une humeur plutôt agréable. Bah j’ai fini. »

4/ « Bout de papier ou de carton où il y a souvent des écriteaux ou des dessins dessus. »
5/ « /Euf/… Communiquer avec des gens, et euh… Bah communiquer avec des gens, d’autres gens. »

## VI. Intégration Morphosyntaxique.

1. Pierre apprend. / Pierre et Jean …….
2. La maman coud. / Les mamans …….
3. Médor a soif, il boit. / Médor avait soif, il …….
4. Avant de venir, Pierre doit réparer sa voiture. / Donc, il ne viendra que ……
5. Avec son plâtre, elle ne pouvait pas marcher sans tomber. / Si elle avait marché, elle …….
6. Aujourd'hui, Philippe a marqué à but. / Aujourd'hui, un but …….
7. Le plombier est venu parce que la machine a débordé. / La machine …….
8. Il avait oublié son livre, alors il a téléphoné à un copain. / Il a téléphoné à un copain …….
9. Elle a réussi son examen, pourtant Marie n'est pas contente. / Marie n'est pas contente …….
10. La salle n'était pas encore remplie que les clowns ont commencé leur spectacle. / Les clowns ont commencé …….

*Remarque :*
*Nous avons accepté de répéter lorsque l'enfant le souhaitait, mais n'avons pris en compte que sa dernière réponse.*

### 1. Les enfants de l'I.T.E.P.

---

**Ad .**

1. Pierre et Jean *apprennent*.
2. Les mamans *cousent.*
3. Médor avait soif, il *a bu.*
4. Donc, il ne viendra que *lorsqu'il l'aura réparée.*
5. Si elle avait marché, elle *serait tombée.*

6. Aujourd'hui, un but *a été marqué.*
7. La machine *a débordé.*
8. Il a téléphoné à un copain *pour récupérer son livre.*
9. Marie n'est pas contente *parce qu'elle n'a réussi son examen.*
10. Les clowns ont commencé *leur spectacle.*

---

**Al .**

1. Pierre et Jean *apprenaient.*
2. Les mamans */cou/.*
3. Médor avait soif, il *buvait.*
4. Donc, il ne viendra que *demain.*
5. Si elle avait marché, elle *aurait tombé.*

6. Aujourd'hui, un but *a marqué Philippe.*
7. La machine *a débordé.*
8. Il a téléphoné à un copain *parce qu'il a oublié son livre.*

9. Marie n’est pas contente *parce qu’elle a réussi son examen.*
10. Les clowns ont commencé *leur spectacle.*

---

**An.**

1. Pierre et Jean *apprennent.*
2. Les mamans */coule/.*
3. Médor avait soif, il *boit.*
4. Donc, il ne viendra que *quand il réparera sa voiture.*
5. Si elle avait marché, elle *serait tombée.*

6. Aujourd’hui, un but *Philippe a marqué.*
7. La machine *a débordé.*
8. Il a téléphoné à un copain*, il a oublié son livre.*
9. Marie n’est pas contente *elle a réussi son examen.*
10. Les clowns ont commencé *et la salle était pas pleine.*

---

**C .**

1. Pierre et Jean *apprennent.*
2. Les mamans */cou/.*
3. Médor avait soif, il */boyait/.*
4. Donc, il ne viendra que *demain.*
5. Si elle avait marché, elle *aurait tombé.*

6. Aujourd’hui, un but *a gagné.*
7. La machine *a débordé.*
8. Il a téléphoné à un copain *il a oublié son livre.*
9. Marie n’est pas contente *parce qu’elle a pas réussi son examen.*
10. Les clowns ont commencé *à répéter leur spectacle.*

---

**Do.**

1. Pierre et Jean *apprennent.*
2. Les mamans */coure/.*
3. Médor avait soif, il *boit.*
4. Donc, il ne viendra que *après.*
5. Si elle avait marché, elle */tombé/.*

6. Aujourd’hui, un but *a marqué Philippe.*
7. La machine *a débordé.*
8. Il a téléphoné à un copain *et le copain l’a rendu son livre.*
9. Marie n’est pas contente *parce qu’elle a pas réussi son examen.*
10. Les clowns ont commencé *leur spectacle.*

**Dy.**

1. Pierre et Jean *apprennent.*
2. Les mamans */cou/.*
3. Médor avait soif, il *a bu.*
4. Donc, il ne viendra que *lorsqu'il a fini.*
5. Si elle avait marché, elle *serait tombée.*

6. Aujourd'hui, un but *a été marqué.*
7. La machine *a débordé.*
8. Il a téléphoné à un copain *parce qu'il avait oublié son livre.*
9. Marie n'est pas contente *parce qu'elle a loupé son examen.*
10. Les clowns ont commencé *malgré que la scène n'était pas remplie.*

**J.-M.**

1. Pierre et Jean *(ne sait pas).*
2. Les mamans */couve/.*
3. Médor avait soif, il *boit.*
4. Donc, il ne viendra que *quand il aura fini.*
5. Si elle avait marché, elle */tombé/.*

6. Aujourd'hui, un but *(ne parvient pas à poursuivre la phrase → « il a marqué un but »)*
7. La machine *a débordé.*
8. Il a téléphoné à un copain *pour avoir le livre.*
9. Marie n'est pas contente *de son examen.*
10. Les clowns ont commencé *leur spectacle.*

**Jé.**

1. Pierre et Jean *jouent.*
2. Les mamans */couve/.*
3. Médor avait soif, il *boit.*
4. Donc, il ne viendra que *tout à l'heure.*
5. Si elle avait marché, elle *aurait tombé.*

6. Aujourd'hui, un but *Philippe a marqué.*
7. La machine *elle a débordé.*
8. Il a téléphoné à un copain *(ne sait pas).*
9. Marie n'est pas contente *elle a pas réussi son examen.*
10. Les clowns ont commencé *le spectacle.*

**Jo.**

1. Pierre et Jean *apprend.*
2. Les mamans */coupe/.*
3. Médor avait soif, il *boit.*
4. Donc, il ne viendra que *dès qu'il aura fini.*

5. Si elle avait marché, elle *aurait tombé.*

6. Aujourd'hui, un but *a été marqué par Philippe.*
7. La machine *a débordé donc le plombier est venu.*
8. Il a téléphoné à un copain *parce qu'il a oublié son livre.*
9. Marie n'est pas contente *parce qu'elle a réussi son examen.*
10. Les clowns ont commencé *leur spectacle parce que la salle n'était pas encore remplie.*

---

**K.**

1. Pierre et Jean *apprennent.*
2. Les mamans */cou/.*
3. Médor avait soif, il *buvait.*
4. Donc, il ne viendra que *quand il aura fini.*
5. Si elle avait marché, elle *serait tombée.*

6. Aujourd'hui, un but *a été marqué.*
7. La machine *a débordé alors le plombier est venu.*
8. Il a téléphoné à un copain *pour qu'il l'aide à le retrouver.*
9. Marie n'est pas contente *parce que elle a réussi son examen et le professeur lui a mis une mauvaise note.*
10. Les clowns ont commencé *leur spectacle alors qu'il y avait personne.*

## 2. Les enfants tout-venant

---

**Ch.**

1. Pierre et Jean *apprennent.*
2. Les mamans *cousent.*
3. Médor avait soif, il *buvait.*
4. Donc, il ne viendra qu*'après l'avoir réparée.*
5. Si elle avait marché, elle *serait tombée.*

6. Aujourd'hui, un but *a été marqué par Philippe.*
7. La machine *a débordé.*
8. Il a téléphoné à un copain *parce qu'il avait oublié son livre.*
9. Marie n'est pas contente *pourtant elle a réussi son examen.*
10. Les clowns ont commencé *leur spectacle alors que la salle n'était pas remplie.*

---

**Cl.**

1. Pierre et Jean *apprennent.*
2. Les mamans *cousent.*
3. Médor avait soif, il *buvait.*
4. Donc, il ne viendra que *quand il aura réparé sa voiture.*
5. Si elle avait marché, elle *serait tombée.*

6. Aujourd'hui, un but *a été marqué par Philippe.*

7. La machine *a débordé, le plombier est venu.*
8. Il a téléphoné à un copain *parce qu'il avait oublié son livre.*
9. Marie n'est pas contente *parce qu'elle a pas réussi son examen.*
10. Les clowns ont commencé *leur spectacle alors que la salle n'était pas encore remplie.*

---

**J.**

1. Pierre et Jean *apprennent.*
2. Les mamans *cousent.*
3. Médor avait soif, il *a bu.*
4. Donc, il ne viendra *qu'après avoir réparé sa voiture.*
5. Si elle avait marché, elle *serait tombée.*

6. Aujourd'hui, un but *a été marqué.*
7. La machine *a débordé.*
8. Il a téléphoné à un copain *pour lui dire qu'il avait oublié son livre.*
9. Marie n'est pas contente *car elle a réussi son examen.*
10. Les clowns ont commencé *lorsque la salle n'était pas encore remplie.*

---

**M.**

1. Pierre et Jean *apprennent leur leçon.*
2. Les mamans *cousent.*
3. Médor avait soif, il *buvait.*
4. Donc, il ne viendra que *lorsqu'il aura réparé sa voiture.*
5. Si elle avait marché, elle *serait tombée.*

6. Aujourd'hui, un but *a été marqué par Philippe.*
7. La machine *a débordé parce que le plombier est venu.*
8. Il a téléphoné à un copain *parce qu'il avait oublié son livre.*
9. Marie n'est pas contente *pourtant elle a réussi son examen.*
10. Les clowns ont commencé *leur spectacle alors que la salle n'était pas encore remplie.*

---

**T.**

1. Pierre et Jean *apprennent.*
2. Les mamans */cou/.*
3. Médor avait soif, il *a bu.*
4. Donc, il ne viendra qu*'après avoir réparé sa voiture.*
5. Si elle avait marché, elle *aurait eu mal.*

6. Aujourd'hui, un but *a été marqué par Philippe.*
7. La machine *n'a plus débordé parce que le plombier est venu.*
8. Il a téléphoné à un copain *parce qu'il avait oublié son livre.*
9. Marie n'est pas contente *pourtant elle a réussi son examen.*
10. Les clowns ont commencé *leur spectacle alors que la salle n'était pas encore remplie.*

## VII. Métaphores

*Rappel :*
1/ *« C'est une vraie tortue ! Il n'arrive jamais à l'heure à ses rendez-vous. »*
2/ *« Il empruntait souvent cette route en lacets pour arriver à la station de ski. »*
3/ *« Nous, les hommes, sommes les grands morceaux d'une grande construction. »*

*Remarque :*
*L'intervention notée ''Pourquoi « il »'' correspond au moment où, pour la première métaphore, nous demandons à l'enfant la raison du « il » si l'on parle effectivement d'une tortue.*

### 1. Les enfants de l'I.T.E.P.

---

**Ad.**

1/
- Hein ?
- *(Répétition phrase)*
- Il est bête, il arrive jamais à l'heure à ses rendez-vous.
- *C'est qui « il » ?*
- Je sais pas.
- *Pourquoi on dit « une vraie tortue » ?*
- Une tortue ? C'est une tortue ?!
- *(Répétition phrase)*
- C'est une tortue !
- *(On parle de qui là ?)*
- Moi ?! (se montre du doigt)
- *Dans la phrase. C'est toi qui dois nous expliquer…*
- Je sais pas de qui vous parlez, de Jean-Noël. (rires)

2/
- Je sais pas c'est quoi une route en lacets.
- *Ça pourrait être quoi ? Ça s'écrit « lacets » comme des lacets, les lacets des chaussures. (Répétition phrase)*
- Une autoroute ?
- *Je ne sais pas, tu m'expliques ce que tu peux imaginer, ce que tu comprends.*
- (Réfléchit) Je sais pas.

3/
- Nous les hommes sommes…
- *(Répétition fin de la phrase) Ça t'inspire quoi ?*
- Je… (Prend un papier qui traîne par terre)
- *Tu ne sais pas ?*
- Non.

**Al.**

1/

- La tortue (…) qui est jamais à l'heure à ses rendez-vous. Une tortue c'est lent normalement. Une tortue ça a pas de rendez-vous. C'est tout, ça a pas de rendez-vous.
- *(Répétition phrase) On parle de qui là ?*
- D'une tortue.
- *(Pourquoi « il » ?)*
- (…) Bah c'est un monsieur peut-être qui est déguisé en tortue.

2/

- (…) J'ai pas compris.
- *(Répétition phrase) Qu'est-ce que ça veut dire ça pour toi ?*
- Je sais pas.

3/

- (…) Je la comprends pas cette phrase.
- *Qu'est-ce qui t'embête ?*
- Bah « morceaux d'une construction » je comprends pas.

**An.**

1/

- Attend j'ai même pas compris…
- *Je te la redonne ?*
- Nan mais en fait c'est quoi ? Qu'est ce que je dois faire ?
- *(Répétition consigne)*
- C'est une tortue, bah elle vient jamais à l'heure.
- *On parle de qui ici ?*
- De la tortue qui vient jamais à l'heure à ses rendez-vous.
- *(Pourquoi « il » ?)*
- Mmmh… (Réfléchit) Parce que la tortue, elle vient jamais à l'heure.

2/

- Euh…Putain c'est dur ça !
- *(Nous le rassurons.)*
- Tu peux répéter ?
- *(Répétition phrase)*
- C'est quelqu'un qui emprunte souvent ses lacets à la station-service de ski.

3/ « Bah c'est les hommes qui construit quelque chose, 'fin… plusieurs personnes. »

**C.**

1/

- Euh, une tortue, c'est lent donc c'est normal qu'elle arrive jamais à ses rendez-vous à l'heure.
- *On parle de qui dans cette phrase ?*
- D'une tortue ! (évidence)
- *(Pourquoi « il » ?)*
- Parce que c'est un mâle.

2/

- J’ai pas compris.
- *(Répétition phrase)*
- (murmure pour elle-même en réfléchissant) Je vois pas comment l’expliquer (en chuchotant).
- *Qu’est-ce qui t’embête dans cette phrase ?*
- Bah je sais pas j’ai pas compris donc quand je comprends pas, je comprends pas.

3/ « Bah, qui sont en train de faire une construction, c’est des hommes, ceux qu’s’étaient (marmonne de façon incompréhensible). »

---

**Do.**

1/

- C'est une tortue en retard c'est normal.
- *Une tortue en retard?*
- Ouais.
- *Tu crois que l'on parle d'une tortue?*
- Ouais.
- *Et pourquoi c'est normal une tortue en retard?*
- C'est pas normal! J'ai jamais dit sa!
- *Ah je croyais que c'était ce que tu venais de dire.*
- Non.
- *Non? Comment tu pourrais expliquer cette phrase?*
- Bah qu'elle est en retard parce que elle est elle a beaucoup de travail! C'est encore long votre truc là?
- *C'est presque fini. Mais alors pourquoi on dit « C'est une vraie tortue, IL n'arrive jamais à l'heure à ses rendez vous » ?*
- Parce qu'il est en retard voilà.
- *Oui mais si on parlait de la tortue on dirait « elle » ?*
- Ouhou hou!!
- *On va arrêter là*

2/

- (Répète jusqu’à « lacets pour »)
- *Lacets ça s’écrit comme les lacets des chaussures. (Répétition fin de la phrase)*
- Qu’est-ce qui faut faire ?
- *(Répétition consigne)*
- Je sais pas.
- *(Proposition de répétition de la phrase)*
- (Fait « non » de la tête)

3/ « Bah… que je sais pas. »

---

**Dy.**

1/

- C’est quoi la consigne ?
- *(Répétition consigne)*
- Bah une tortue n’est jamais à l’heure parce qu’elle est lente.

- *(Pourquoi « il » ?)*
- Nan, c'est « elle ».
- *(Répétition phrase) On parle de qui là ?*
- Bah d'une tortue, ça devrait être « elle ». (Répète « Il n'arrive jamais à l'heure à ses rendez-vous », et prend un air sceptique.)

2/
- *(Nous précisons d'emblée : lacets comme lacets de chaussure.)*
- Pourquoi en lacets ?
- *(Répétition consigne)*
- Je comprends pas.

3/
- Au-cu-ne i-dée.
- *(Recentration sur l'exercice et répétition mais ne sait toujours pas.)*

---

**J.-M.**

1/
- A ses rendez-vous, pfff… Aller chercher des trucs (…) Je sais pas. Pfff...
- *(Répétition phrase)*
- À ses rendez-vous, bah lesquels ? (Haussement d'épaules)
- *Je sais pas. Tu sais de qui on parle ?*
- Bah une tortue.
- *(Pourquoi « il » ?)*
- Parce que il y a quelqu'un d'autre, il y a quelqu'un d'autre dedans.
- *Donc on parle d'une tortue et de quelqu'un d'autre ?*
- Mmmh (en acquiessant).

2/
- Pfff… Je sais pas.
- *(Proposition de répétition)*
- Nan.

3/ « Parce qu'ils construisent des trucs, des bâtiments, des maisons, plein de trucs, pis voilà. (voix très basse) »

---

**Jé.**

1/
- Parce qu'elle est lente.
- *On parle de qui dans cette phrase ?*
- Une tortue.
- *(Pourquoi « il » ?)*
- (Réfléchit) Je sais pas.

2/
- Euh… (Réfléchit) Je sais pas.
- *(Répétition phrase)*
- Avec sa voiture, il emprunte la route.

3/ « (Silence) Je sais pas. »

---

**Jo.**

1/

- Bah ça c'est parce que il est lent.
- *Qu'est ce que ça veut dire ?*
- Bah ça veut dire que à chaque fois le gars et bah il prend tout son temps jusqu'à son bureau.
- *D'accord. De qui parle-t-on dans cette phrase ?*
- D'une personne qui est lente. Genre là, pour allumer la télé on mettrait trois ans. C'est ça.

2/

- Donc c'est-à-dire que il faisait toujours du ski jusqu'à la station.
- *Je te redis la phrase ? Tu veux te moucher ?*
- Non.

3/

- Bah ça c'est vrai, c'est nous qui a créé la femme.
- *C'est ce que tu comprends ? Tu veux que je répète la phrase ?*
- Non non c'est bon, c'est nous qui a créé la femme.
- *C'est ce que ça veut dire ?*
- Voilà
- *D'accord.*

---

**K.**

1/

- Parce qu'elle est lente la tortue, parce que c'est rare de voir une tortue rapide, à moins que ce soit un jouet ou une tortue qu'on ait mis un moteur dessus.
- *On parle de qui là ?*
- D'une tortue, une vraie, qui vit dans l'eau, qui mange la salade comme une vraie tortue.
- *(Pourquoi « il » ?)*
- Parce que c'est un mâle peut-être. Parce que c'est beaucoup les hommes qui vont au travail, le plus souvent dans les bureaux.
- *Alors, on peut parler de rendez-vous pour une tortue ?*
- Ouais, ouais. (convaincu)

2/

- (Réfléchit) Je sais pas ce que ça veut dire en lacets.
- *(Répétition phrase)*
- Ça veut dire quoi en lacets ?
- *En lacets. Tu connais le mot « lacet » ?*
- (Fait signe que « non » de la tête.) Non. Lasso, lacer les chaussures. Ah, c'est en faisant des demi-tours quoi ! En boucle, à mon avis.
- *Donc cette route en lacets, qu'est-ce que ça voudrait dire ?*
- Que il prend toujours cette route, plus longue que d'habitude.

3/

- Je sais pas ça. Alors là, celle-là j'ai du mal.
- *C'est quoi qui te pose problème ?*

- Bah je sais pas vraiment.
- *(Répétition phrase)*
- Que les âmes elles collent les morceaux d'une construction une à une.

## 2. Les enfants tout-venant

---

**Ch.**

1/
- Il est très lent et, du coup, il est toujours en retard à ses rendez-vous.
- *On parle de qui ?*
- D'une personne.

2/
- (Répète la phrase jusque « route » avec un ton interrogatif)
- *… en lacets…*
- C'est tordu, en zigzag. (Gestes de la main) Pour arriver à la station de ski.

3/ « Bah les hommes, c'est eux qui permettent, c'est des grands morceaux de la grande construction parce que c'est eux qui bâtissent la grande construction. Donc sans grands morceaux, bah la construction s'effondre et sans hommes, il y a pas de construction. »

---

**Cl.**

1/
- Il est trop lent, il arrive jamais à l'heure pour ses rendez-vous.
- *On parle de qui ?*
- D'un monsieur, d'une personne.

2/ « Il emprunte une route sinueuse avec des virages pour aller au ski. »

3/ « (Rires) Alors là j'en sais rien.

---

**J.**

1/ « Euh c'est une personne assez lente, qui se déplace pas vite, qui est un peu à la ramasse. »

2/
- Il empruntait cette route quoi ?
- *« Cette route en lacets. »*
- En lacets ? En lacets (montre ses chaussures.) La route, elle était en lacets pour pouvoir arriver au ski.
- *(Répétition fin de phrase)*
- Bah, il mettait ses lacets pour aller faire du ski.

3/
- C'est des hommes qui sont, euh les hommes, quand on dit les hommes c'est le sexe masculin ou, les hommes l'être humain quoi, la race humaine ?

- *A ton avis toi tu penses que c'est quoi ?*
- Bah les deux les femmes et les hommes. Donc la grande construction c'est peut-être l'évolution humaine, les bâtiments, tout ça. L'évolution de la Terre.

---

**M.**

1/

- Bah ça veut dire qu'il met du temps pour venir, pour aller à un rendez-vous.
- *On parle de qui ?*
- La personne. C'est une vraie tortue parce qu'elle arrive jamais à l'heure à ses rendez-vous parce qu'elle met trop de temps.

2/

- (Réfléchit) Tu peux la répéter ?
- *(Répétition phrase)*
- Bah que, en fait, il y avait une route qui était un peu comme un lacet. Elle faisait ça. (Montre le mouvement de la route avec un geste adapté.) Et puis il la prenait pour arriver à son travail.

3/ « Bah que nous, les hommes, par exemple, il y a la Terre, il y a les animaux et tout. Bah nous on est grand par rapport à eux parce que nous on sait construire des choses et pas eux. »

---

**T.**

1/

- Bah ça veut dire qu'il n'est pas ponctuel, qu'il n'arrive jamais à l'heure donc on l'appelle « tortue ».
- *On parle de qui ?*
- D'un homme.

2/ « Bah, une route qui fait des sortes de zigzag pour monter sur un montagne pour aller faire du ski. »

3/ « Euh, on dit que nous sommes une grande partie du monde, de la construction de la vie. »

# VIII. Publicité

## 1. Les enfants de l'I.T.E.P.

**Ad.**

- Bah (…) la petite fille elle s'est endormie sur sa tranche de pain de mie.
- *Qu'est-ce que tu pourrais dire d'autre ?*
- Du ''Nutella'' sur sa tranche ! (rires)
- *Qu'est-ce que c'est comme document ça ?*
- Je sais pas.
- *Quel type de document ?*
- (Fait signe qu'il ne sait pas)
- *A ton avis on l'a trouvée où cette image ?*
- Au magasin.
- *Elle sert à quelque chose ?*
- A faire la pub pour le pain de mie.

**Al.**

- (…) (Haussement de sourcils) « Un moelleux qui dure. » (lit le slogan) C'est le pain la nature là. (montre l'image)
- *Qu'est-ce que tu peux me dire sur cette image ?*
- Bah y a une fille qui dort sur le pain.
- *Oui.*
- Y a un bol de lait, une cuillère dans sa main. (…) C'est écrit « Harry's ». (…) « Extra Moelleux ». « Les Natures Extra Moelleux ». Elle est dans sa cuisine. Y a des tasses, y a des aquariums.
- *Qu'est-ce que c'est comme type de document tu penses ?*
- Pour notre santé.
- *Pour notre santé ? (…) C'est quelque chose qui conseillerait… ?*
- Ouais c'est marqué là : « Pour votre santé, évitez de grignoter [pendant] (« pendant » lu à la place de « entre ») les repas ».

**An.**

- C'est une fille qui dort sur un bout de pain. C'est la base à mon avis. Donc voilà. Bah elle voulait déjeuner pis elle s'est endormie devant le pain. Enfin, sur le pain. Pis voilà.
- *Est-ce que tu veux dire autre chose sur cette image ?*
- Oh y a des bocals, y a des tasses. Y a un bol de lait, voilà, une cuillère.
- *Qu'est-ce que c'est comme type de document tu penses ?*
- Un pub.
- *Une pub, comment tu le vois ?*
- « Un moelleux qui dure. » bah du pain « Harry's - Les Natures - Extra Moelleux »

**C.**

- (Rires) Bah là c'est une petite qui dort sur son (…) sur son pain de mie, avec son bol de lait avec une cuillère. (rires) Comme si elle voulait déjeuner et pis, elle s'est endormie.

**Do.**

- Bah qu'elle s'est endormie sur sa tartine d'« Harry's ».
- *Tu veux nous dire d'autres choses ?*
- Qu'est-ce qui faut faire ?
- *Expliquer l'image, pourquoi on voit ça, ce que c'est…*
- (…) Y a un bol, y a, y a un paquet d'« Harry's », et elle tient sa cuillère, voilà.
- *C'est quoi comme document ça ? Comme type de document ?*
- Une pub.

**Dy.**

- (…) (Rires) (…) A mon avis elle a pas dû assez dormir hein !
- *Oui ? Et pourquoi elle est sur du pain de mie tu penses ?*
- Je sais pas peut-être parce que le slogan c'est « Un moelleux qui dure. »
- *Et donc ça voudrait dire quoi ?*
- Bah moelleux comme un oreiller !

**J.-M.**

- Elle dort sur du pain (…) et bah… au lieu de déjeuner.
- *Tu veux nous dire autre chose sur cette image ?*
- Non.
- *C'est quoi comme type de document ?*
- (Fait signe qu'il ne sait pas)
- *On pourrait trouver ça où ?*
- Ça ? Sur internet.
- *Elle sert à quoi cette image ?*
- Quedal.

**Jé .**

- (Sourire) Qu'elle dort sur son pain de mie (…) et qu'elle a le verre de lait, qu'elle tient cuillère et (…) voilà. Elle dort sur la table.
- *C'est quoi comme image ? C'est une photo, un dessin ?*
- Une photo !

**Jo.**

- *Je te montre une publicité, regarde. Tu vas me dire ce que tu comprends de la publicité et pourquoi ils ont choisi de faire ça. C'est une publicité pour le pain de mie.*
- Bah ça je sais pourquoi ils font ça. Parce que il est moelleux le pain

- *Et donc qu'est ce qu'ils veulent nous dire?*
- Bah qu'il est tellement mou qu'on peut dormir dessus.

---

**K.**

- C'est une fille qui veut prendre du pain « Harry's » et qui trouve qu'il est doux et moelleux alors se pose la tête dessus pour en être sure, et après elle dort dessus.
- *D'accord. Si je te dis que c'est une publicité, pourquoi ils ont choisi de montrer ça ?*
- (Haussement d'épaules) Je sais pas, peut-être parce qu'ils avaient envie.

## 2. Les enfants tout-venant

---

**Ch.**

- Euh l'ima', euh ça prouve que l'or', que la brio', que la tranche de brioche est moelleuse car la petite fille s'est endormie dessus comme sur son oreiller.
- *C'est quoi comme type de document ?*
- Un document publicitaire.

---

**Cl.**

- C'est une pub. Pour dire que le pain de mie est moelleux. Donc y a une petite fille qui s'en sert comme oreiller.

---

**J.**

- Bah c'est une petite fille en fait euh… Elle tourne dans une pub en fait, et dans la pub (montre le slogan) euh les tartines sont tellement moelleuses qu'elle s'endort dessus comme si c'était un oreiller quoi.

---

**M.**

- (…) Bah que « Un moelleux qui dure. » parce que elle met sa tête dessus et il est toujours (…) entier. Il est toujours mou. Et pis si c'était dur elle aurait mal à la tête. Alors que là ça prouve qu'il est mou parce que sinon elle aurait mal à la tête, et elle pourrait pas dormir. Parce que ça lui ferait trop mal, ou alors elle aurait un torticolis.
- *C'est quoi comme type de document tu penses ?*
- Euh… Bah c'est une pub.

---

**T.**

- C'est une pub.
- *Oui.*

- Et on voit que la petite fille est (...) est endormie et puis ils disent que c'est tellement moelleux que on peut, que c'est tellement moelleux qu'on peut s'en servir comme coussin (sourire), qu'on pourrait presque s'en servir comme coussin, come oreiller.
- *Oui, tu veux dire autre chose sur cette pub ?*
- Bah, y a toujours « Pour votre santé, évitez de grignoter ».

## IX. Intonation

*Rappel :*
1/ *Avec une intonation monocorde et triste : « Le petit garçon ressentit une telle sensation de bonheur qu'il se mit à rire aux éclats. »*
2/ *Sur un ton enjoué et plein d'humour : « J'ai passé une journée épouvantable, c'était vraiment un calvaire, rien ne s'est passé comme prévu. »*
3/ *Sur le ton de la colère : « Il a très bien rangé sa chambre, je suis très contente de lui. »*

### 1. Les enfants de l'I.T.E.P.

---

**Ad.**

1/ « (…) Il était joyeux. »

2/
- Elle est pas contente.
- *Pourquoi ?*
- Parce que y a rien qui s'est passé comme prévu.

3/ « Elle est contente parce qu'elle a très bien rangé sa chambre. »

---

**Al.**

1/
- (Fait « non » de la tête)
- *Tu ne l'as pas comprise ?*
- (Fait à nouveau « non » de la tête)
- *Tu veux que je te la redonne ?*
- (Fait signe que « oui »)
- *(Répétition phrase)*
- Le bonheur aux éclats. (…) En fait elle veut dire quoi cette phrase ?
- *C'est ce que je te demande. Toi, qu'est-ce que tu as compris de cette phrase ?*
- Bah y a un petit garçon qui donne du bonheur aux éclats.

2/
- Pas compris.
- *Tu veux que je te la redonne ?*
- (Fait signe que « oui »)
- *(Répétition phrase)*
- Elle a passé une journée épouvantable. (…) Et pis elle a dit que c'était épouvantable.

3/ « Bah c'est sa maman elle est contente, qu'il ait rangé sa chambre. »

---

**An.**

1/ « Bah c'est un jeune qu'est tellement content bah qui rit beaucoup. »

2/ « Bah c’est quelqu’un qu’a passé une très mauvaise journée qui a eu la poisse tout ça. »
3/ « C’est sa mère qui lui dit : ‘‘Bah t’as bien rangé ta chambre, je suis content.’’ Elle parle voilà c’est bien, parce que tu grandis tout ça. »

---

**C.**

1/

- Euh une phrase comme ça je crois que j’arriverai pas à vous expliquer. Je pense pas non. (rires gênés)
- *Tu veux que je te la redonne peut-être ?*
- Nan j’ai pas compris ça sert à rien.

2/

- Quoi ? (rires) Bah elle a passé une belle journée, (regarde la feuille où la phrase est écrite) épouvantable tout ça.
- *Alors attends (nous retournons la feuille), tu essayes sans lire.*
- Épouvantable c’est ça non ?
- *Euh… Tu veux que je te la redonne ?*
- Nan c’est bon. (…) C’est qui dit bah déjà c’est une femme qui parle (…) C’est tout !

3/ « Bah là c’est la mère qui parle en disant à son fils : ‘‘Oh je suis très contente, t’as bien rangé ta chambre tu vois.’’ »

---

**Do.**

1/

- Bah qu’est-ce que je dois faire ?
- *Qu’est-ce que ça veut dire ? Tu peux nous expliquer cette phrase ?*
- Bah (…) bonheur.

2/ « Bah et bah (…) la journée s’est mal passé. »

3/ « Bah elle est contente et pis elle a rangé sa chambre. »

---

**Dy.**

1/ « Bah qu’il est tellement joyeux bah qu’il rit. »

2/

- Super, moi c’est tout le contraire.
- *C’est-à-dire ?*
- Bah à mon avis…
- *(Répétition phrase)*
- (…) C’est qui qui dit ça en fait ?
- *Peu importe en fait, dis-moi juste ce que tu comprends de la phrase.*
- Bah qu’à mon avis y avait un emploi du temps bien garni et tout, pis que rien ne s’est passé comme prévu.

3/

- Là y a un ’blème.
- *Qu’est-ce que ça veut dire ?*
- Bah soit qu’il a mal rangé sa chambre, (…) soit qu’on est pas très content de lui en fait, ou les deux.

---

**J.-M.**

1/ « Bah il rigole, quelqu’un lui a fait une blague, truc comme ça. »

2/

- Répète voir !
- *(Répétition phrase)*
- Je sais pas.
- *Tu la comprends pas ?*
- Non.
- *C’est quoi qui t’embête ?*
- Tout.

3/ « Bah parce que d’habitude il range pas (…) pas sa chambre. (…) Pis voilà. »

---

**Jé.**

1/

- (Sourire)
- *Qu’est-ce qu’elle veut dire cette phrase ?*
- Qu’il rigole.

2/

- (Rires)
- *Qu’est-ce qu’elle veut dire celle-là ?*
- Qu’il était heureux.

3/ « Parce qu’il a rangé sa chambre et sa mère est content. »

---

**Jo.**

1/

- Là, j’ai rien compris.
- *Comment ?*
- J’ai rien compris. Ça a pas de sens.
- *Tu veux que je te la redise ?*
- Non, j’ai entendu mais ça a pas de sens.

2/ « Bah ça c’est genre euh si j’ai envie de m’acheter une voiture et bah toute la journée bah je me fais chier à rouler pour aller acheter une voiture et je dis : « oh celle-là elle me plait. » et après il me dit : « Ah non vous pouvez pas monsieur, vous êtes venu trop en retard ». Et bon, je m’énerve voilà. Fini. Fin. Euh capoute. »

3/

- Euh donc euh, j'aime pas le mot « ranger la chambre » puisque moi je la range jamais et donc…
- *Qu'est ce que tu as compris de cette phrase ?*
- Rien.
- *Qu'est ce que tu as compris de cette phrase ?*
- Qu'elle est ennuyante. Normalement, c'est pas vrai.
- *Qu'est ce qui n'est pas vrai ?*
- Normalement, il doit pas ranger sa chambre, il doit la foutre en bordel.
- *D'accord. Donc ce que tu as compris de la phrase c'est quoi ?*
- Que il a rangé sa chambre.
- *Et alors ?*
- Et alors c'est pas bien.
- *D'accord.*

---

**K.**

1/

- « Aux éclats » veut dire bah rire sans s'arrêter et très fort. Très joyeusement.
- *D'accord, donc ça veut dire quoi, en entier, la phrase ?*
- Bah que le garçon tellement il est joyeux parce que il a peut-être gagné quelque chose et bah il rit aux éclats qui veut dire euh donc, joyeusement.

2/ « Bah parce que, par exemple si elle avait prévu la personne d'aller faire du vélo, et bah le cauchemar c'est qu'y ait de, de la pluie, et alors tout son emploi du temps a été changé. »

3/ « Bah ça veut dire que la personne qui dit ça et bah elle est heureuse parce que son enfant et bah l'a fait, elle a rangé la chambre, euh (…) elle a mis très propre. »

## 2. Les enfants tout-venant

---

**Ch.**

1/ « Bah le petit garçon il est tellement heureux qu'il rit beaucoup. Et fort. »

2/ « En fait c'est une journée euh, c'est une journée (…) c'est une journée horrible parce que rien s'est passé comme on l'avait prévu. Comme on aurait imaginé que ça se passe. »

3/ « On est super content du garçon parce qu'il a bien rangé sa chambre. »

---

**Cl.**

1/

- Bah, et bah (rires) il était tellement content qu'il a rigolé, 'fin (…) »
- *Oui !*

2/

- Bah… Ça veut dire un peu (rires), je sais pas (rires) (…). Ouais vas-y répète s'il te plaît.
- *(Répétition phrase)*
- Bah il a pas eu de chance aujourd'hui. (…) Donc rien ne s'est passé comme prévu.

3/ « (Sourire) Il a rangé sa chambre, elle est contente. »

---

**J.**

1/ « Bah c'est un petit garçon qui vient d'apprendre une bonne nouvelle euh, et euh… Comme il vient d'apprendre une bonne nouvelle il est heureux donc il rit. »

2/ « C'est une personne euh, qui a passé une mauvaise journée parce que rien ne s'est passé comme elle le voulait, tout a tourné au vinaigre, voilà. »

3/ « C'est une personne qui est fière d'une autre personne parce que la personne, qui a rangé sa chambre euh… a bien travaillé. »

---

**M.**

1/ « Il était tellement heureux qu'il a commencé à éclater de rire ! »

2/ « Euh bah que, que c'était vraiment (prend une expression en adéquation avec son discours) c'était la journée que j'avais prévu des choses et pis ça s'est pas passé du tout comme ça. »

3/ « Bah que, que je suis contente de lui parce qu'il a très très bien (…) c'est impeccable euh y a pas un truc qui traîne, dans sa chambre. Donc il a très bien rangé sa chambre.

---

**T.**

1/ « Bah, le petit garçon est tellement joyeux que il commence à rire, à rigoler. »

2/ « Cette journée est vraiment, vraiment, pas très agréable, et t'as eu beauc', vraiment, vraiment, pas eu de chance. »

3/ « Tu es contente d'un garçon et (…) parce qu'il a rangé sa chambre. »

## X. Expression écrite libre

### 1. Les enfants de l'I.T.E.P.

**Al.**

je vais avoir une voiture tuning

~~Bonjour~~

tu va avoir une voiture tuning

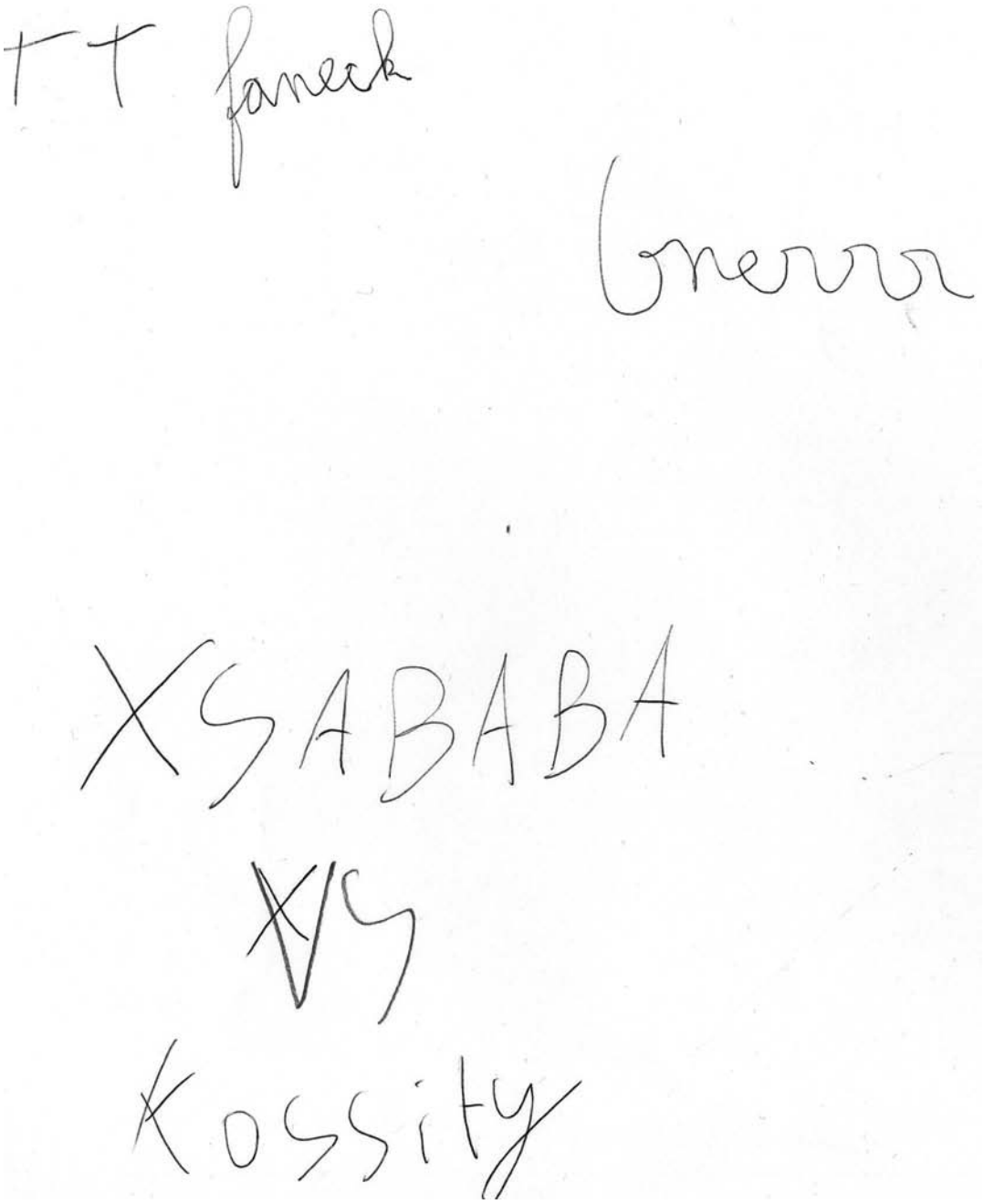
il/elle va avoir une voiture tuning

Nous ~~allon~~ allon avoir une voiture tuning

vous aler avoir une voiture tuning

ils/elles vons avoir une voiture tuning

**An.**

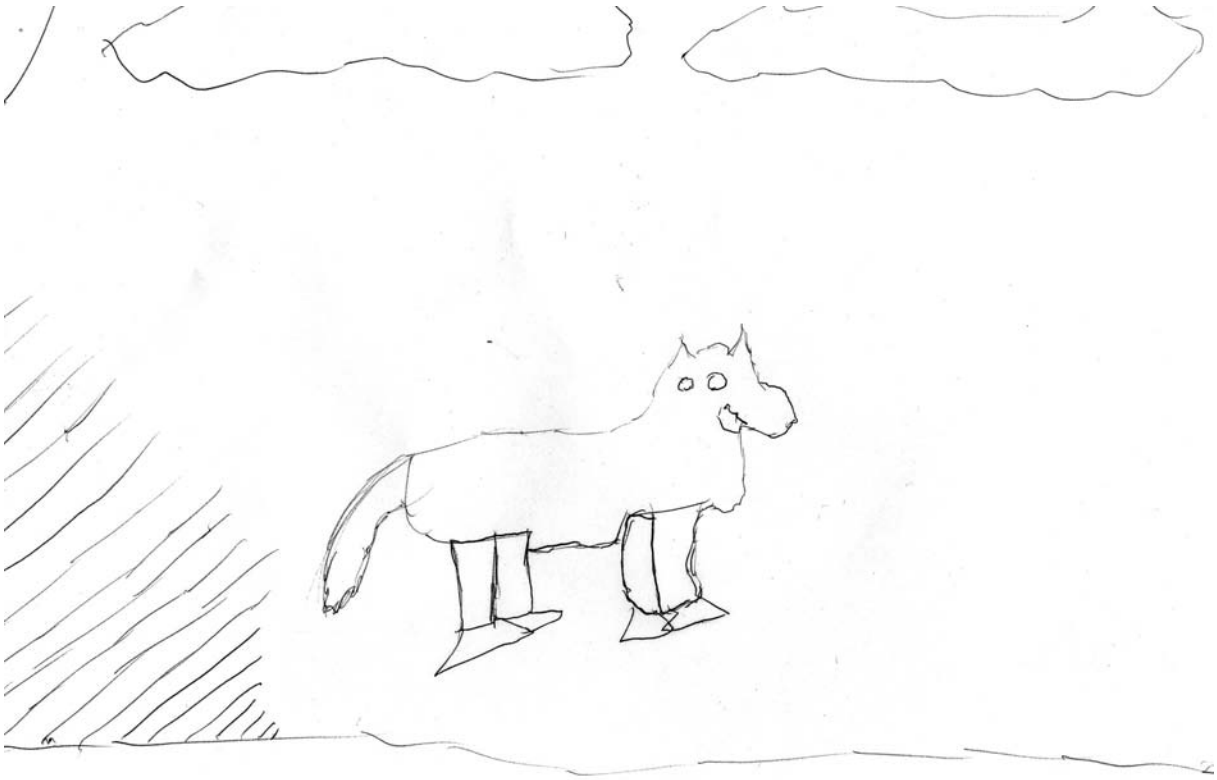


**Do.**

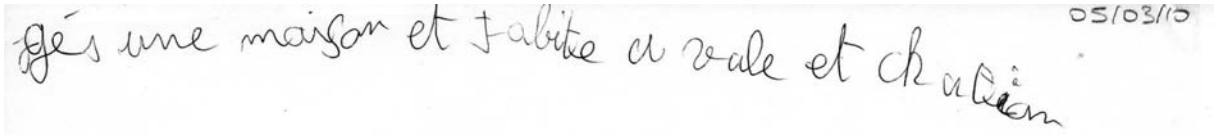
**Dy.**

je regarde un spectacle de singe gratuit

**J.-M.**



**Jé.**



**2. Les enfants tout-venant**

**Ch.**

Les échecs c'est bien et instructif: ça apprend à se poser et à envisager toutes les possibilités que les autres peuvent faire et en tirer la meilleure, mais ça prend beaucoup de temps

**Cl.**

Ce matin je me suis levée tard comme c'est les vacances, alors autant en profiter!
Je me suis préparée tranquillement comme d'habitude Mais je suis pas resté tranquille très longtemps car ce midi la famille débarque pour manger barbecue! Alors j'ai dû un peu aider pour que les parents ne râlent pas!
Midi passé, ils sont tous arrivés pour manger.
Au menu: barbecue, salade, ratatouille et tartes.
Un délice! Yann et Pierrick s'amusaient avec les pistolets de Tom. à se tirer dessus
Et voilà!

**J.**

Ce soir à 6h je vais chez mon père. Il y a l'ordinateur qui ne marche pas chez mon père. Je reviens de passer un test avec une orthophoniste.

**M.**

Ma famille c'est une famille où tout le monde rigole par exemple ma sœur elle dit sous cape, mon frère lui pousse de rire et mes parents rient à s'en tenir les côtes.

**T.**

Pourquoi tout ces tests ?

Virginie Besançon
Anouck Billy-Jacques

# Mise en relief de la singularité du discours d'enfants à traits psychotiques

**Intérêt d'une mise en lien entre approche psychanalytique et pratique orthophonique pour l'élaboration d'épreuves de langage oral.**

Mémoire d'orthophonie. Nancy 2010

---

**Résumé :**

Ce mémoire de fin d'études présente une réflexion quant au langage des enfants et adolescents qui tendent à se structurer sur le mode psychotique. Il s'avère que les outils orthophoniques spécifiques à ces patients soient absents. Or, de la psychose infantile naît un questionnement et un besoin d'adaptation tout à la fois nécessaires et passionnants.
Notre intérêt s'est ainsi porté sur la singularité du langage de ces enfants et, dans cette perspective, sur une mise en lien possible entre l'approche psychanalytique et notre propre pratique. En effet, cette approche rend possible une compréhension des processus psychiques - pathologiques ou non - mis en œuvre dans la constitution du sujet dans et par le langage ; elle permet ainsi un éclairage plus affiné de certaines particularités du langage des enfants qui tendent à se structurer sur un mode psychotique.
De ce soutien théorique qui suscite certaines bases thérapeutiques, et de notre souhait d'observer et de démonter ces mêmes particularités afin d'adapter au mieux notre prise en charge, notre questionnement s'est focalisé sur la difficulté à, précisément, les mettre en exergue. Notre travail porte ainsi sur l'élaboration d'un outil adapté, consistant en un protocole de dix épreuves, qui permettrait de révéler et d'éclairer la singularité du rapport au sens et au langage des enfants présentant des traits psychotiques.
Dans une démarche de mise en relief avec les résultats d'enfants tout-venant, se profile ainsi une réflexion quant au langage dans la mesure où le sujet psychotique s'y positionne différemment, et quant au rôle de l'orthophoniste amené à aller à sa rencontre, et donc à évoluer au plus près de sa structuration psychique.

---

**Mots-clés :**

Psychose - Langage - Compréhension - Psychanalyse - Protocole - Enfant - Adolescent

---

**Membres du jury :**

Président : Monsieur le Professeur Sibertin-Blanc, Professeur de Pédopsychiatrie
Rapporteur : Madame Sevrain, orthophoniste
Assesseur : Madame Morel, orthophoniste
Assesseur : Madame Aubert, psychologue

---

**Date de soutenance** : Mardi 29 juin 2010

---