

La constellation Linguistique de l'objet dans des prises en charge d'enfants atteints de troubles du langage.

Marie-Christine Pouder

► **To cite this version:**

Marie-Christine Pouder. La constellation Linguistique de l'objet dans des prises en charge d'enfants atteints de troubles du langage.. L'enfant et le monde des objets, 2002, France. 2002. <hal-00111438>

HAL Id: hal-00111438

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00111438>

Submitted on 5 Nov 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La constellation linguistique de l'objet dans des prises en charge d'enfants atteints de troubles du langage.

Marie-Christine POUDER

C.R., UMR 8606, LEAPLE Laboratoire d'étude de l'acquisition et de la Pathologie du Langage chez l'Enfant, 12, rue Cujas, 75005 PARIS.

Centre Haudricourt, 7, rue Guy Môquet, 94801 Villejuif Cedex

Marie-Christine.Pouder@vjf.cnrs.fr

Résumé :

Les prises en charge individuelles ou familiales de l'enfant passent le plus souvent par la médiation d'objets divers manufacturés (jouets, jeux) ou créés à l'occasion de la rencontre (squiggle, modelages, découpages, dessins), réalistes ou symboliques, éducatifs, ludiques ou écologiques (eau, sable).

L'étude de la communication verbale entre le thérapeute et son jeune patient se double donc de l'étude de la relation que ceux-ci entretiennent avec les divers objets qui occupent la scène thérapeutique ; objets présents dans le cabinet, objets apportés par l'enfant, objets cassés, évoqués, manipulés, transformés.

En ce sens les objets utilisés en séance sont pris dans un réseau sémiotique complexe de significations (posturales, contextuelles, associatives, individuelles, relationnelles) étroitement liées au discours qui en accompagne le maniement, fût-il silencieux.

Suivant les genres du discours convoqués par le jeu linguistique, l'environnement linguistique de l'objet présente des variantes intéressantes à étudier.

A partir d'un corpus issu de la littérature spécialisée, l'article analyse ce qui, pour cinq pionniers de la psychanalyse et de la psychologie de l'enfant fait sens par rapport aux objets réels et théoriques en jeu dans ce type de prise en charge.

I- De quelques types de cure connues à partir de leur compte-rendu publié :

Les prises en charge psychothérapeutiques des adultes passent de moins en moins souvent exclusivement par la parole.

De plus en plus, des variantes de cure prennent appui sur des sémiotiques d'expression différentes (dessin, modelage, musique), sur des produits culturels (théâtre, poésie) ou des formes d'expression écrites (atelier d'écriture, journal de bord).

A l'heure actuelle se développent la musicothérapie, la danse-thérapie, l'art-thérapie au sens large, des méthodes de soins stimulant l'expression artistique et émotionnelle des patients.

a) Précurseurs :

Dès l'apparition des prises en charges analytiques et psychothérapeutiques des jeunes enfants (K.Abraham, M.Klein, A.Freud, S.Morgenstern), il a semblé évident aux praticiens que le peu de matériel verbal dont ces derniers disposaient ne leur permettait pas de suivre "une cure par la parole".

De même que la "talking cure" avait été imposée par une patiente excédée par les interventions intempestives de S.Freud, la thérapie par le jeu s'est d'autant plus imposée que les premiers jeunes patients étaient observés à leur domicile, dans leur environnement habituel, avec leurs jeux et leurs jouets favoris (période 1919-1923).

C'est essentiellement dans le but d'éviter ce qu'elle appelle alors des "interférences parentales" que M.Klein commence en 1923 à recevoir des enfants chez elle et qu'elle leur fournit des jouets, "transformant ainsi un phénomène spontané en une technique concertée".

Un peu plus tard en France, S.Morgenstern, adepte des théories freudiennes, utilise le dessin pour "mettre à jour les tendances indistinctives et inconscientes de l'enfant qui ... ne parle pas facilement et moins que l'adulte, se laisse aller à la confiance nécessaire dans la conversation" (préface de G.Heuyer à l'ouvrage de S.Morgenstern, 1937).

Cet emploi du dessin dans l'étude des tendances infantiles a été, en quelque sorte, fortuit. "Il fut obligatoire un jour où on nous amena un enfant, qui, depuis quatre mois, était muet, et avec lequel il était impossible de correspondre autrement que le crayon à la main." (p.II, 1937)

C'est donc la mutité des jeunes patients qui est à l'origine de cette ouverture des yeux de l'adulte à la signification symbolique des dessins enfantins. C'est elle qui a ouvert la voie à la prise en considération et à l'étude d'un ensemble d'autres créations imaginatives : le jeu, les rêves, les contes créés, choisis ou préférés.

S.Morgenstern, toujours dans le même ouvrage, affirme le caractère universel de ces créations, elle note que "dans tous les pays et chez les enfants de tous les peuples des sujets se répètent : ... les jeux dans lesquels les enfants imitent les grandes personnes ..., le jeu de la famille, des guerres et de

l'école (p.13)."

Durant la décennie 1920-1930, le nouveau mode de prise en charge apparaît dans toute l'Europe comme auxiliaire de l'éducation des enfants ; il est tout d'abord fortement lié aux théories freudiennes relatives à la sexualité infantile et aux pulsions de base génératives de formes de pensée.

Suivant les cultures et les caractères des épigones, ces théories vont être exportées, contestées, modifiées, dans le monde de la psychiatrie, de la biologie, de la religion ou de l'éducation (Pfister, Ferenczi, A.Freud, K.Abraham, Piaget, entre autres).

b) Corpus littéraire :

Les corpus à partir desquels j'étudie ce que je nomme "la constellation linguistique de l'objet" dans des prises en charge thérapeutiques sont de deux sortes :

- Le premier consiste en un corpus littéraire assez restreint d'ouvrages publiés entre les années 1961 et 1974, mais relatant des prises en charge plus anciennes, de 1941 à 1970 environ, par des thérapeutes d'obédiences diverses ; ils ont été écrits ou traduits en français et relatent des suivis complets (entre 16 et 93 séances) sur des durées brèves (4 mois) ou plus longues (2 ans).

Ces ouvrages sont constitutifs d'un genre littéraire didactique particulier aux sciences humaines, utilisé par les auteurs autant pour exposer que pour rendre compte d'une expérience nouvelle ; ces publications destinées à un vaste public sont l'aboutissement d'un processus d'écriture parfois précédé d'exposés oraux dans des groupes restreints de spécialistes, d'exposés dans des congrès ou des séminaires d'étude, eux-mêmes précédés par des notes écrites pendant ou après les séances.

Bien des relations de cas n'ont pas franchi le seuil des maisons d'éditions, restant à diffusion interne ou restreinte, limitées à un cénacle spécialisé.

Dans le domaine de l'écriture l'explosion actuelle des genres scripturaux journaliers, des ateliers d'écriture ou des confections de pages web "perso" modifie complètement le paysage littéraire du genre, car soignants comme soignés "s'expriment" de plus en plus. Ces nouveaux modes discursifs de l'écrit font contraste avec le peu de témoignages des périodes pionnières.

Le plus souvent l'histoire de cas est narrative, historicisée. Sortie du contexte de la routine temporelle de la rencontre, elle devient parabole, même si elle reste illustrative de points techniques et théoriques.

Seuls quelques ouvrages publiés conservent le témoignage de l'intégralité des séances, à la manière des sources manuscrites de l'étude princeps de S.Freud intitulée "L'homme aux loups".

Certains thérapeutes éditent également des volumes composés de divers chapitres qui s'éclairent les uns les autres, consacrés chacun à une prise en charge (cf. F.Dolto, S.Leclaire, H.Brunschwig pour n'en citer que quelques-uns, cf. bibliographie).

Dans une première approche, j'ai préféré la rigueur des ouvrages qui conservent le caractère spontané des notes de séances et qui se rapprochent ainsi de travaux plus contemporains et des études sur corpus.

- Mon second corpus de travail est constitué d'enregistrements audios et vidéos de séances d'orthophonie, de psychothérapie ou de psychanalyse ; il permet d'appréhender différents espace-temps de séances de soin dans des conditions actuelles de prise en charge. Mais je ne détaillerai pas ici ces travaux qui mettent en avant l'utilisation réaliste d'objets symboliques liées aux conduites linguistiques qui accompagnent chez l'enfant et l'adulte le maniement des jouets et des jeux.

Si ces maniements mettent en avant des discours, des postures, des gestes, ils mettent également à l'épreuve la structure interprétative de l'observateur. Ils masquent intentions communicatives et théoriques des thérapeutes, rarement explicités dans le cours des séances et seulement partiellement reconstituables par l'analyse.

C'est cette dimension, longuement représentée dans les écrits cliniques, que cet article voudrait explorer selon une démarche complémentaire de l'observation réaliste externe.

C) Le tableau suivant précise quelques paramètres des rencontres dont font mention les ouvrages choisis pour l'étude bibliographique ;

- les prénoms ou les pseudonymes des jeunes patients, l'année du traitement. Ces faits sont souvent à reconstruire car les données sont éparées et lacunaires. L'histoire du genre est caractérisée par des phénomènes de camouflage voire de falsification des faits qui en diminuent souvent la vraisemblance (modification des prénoms, des nationalités, des liens de parenté, des noms de lieu).
- le nom des thérapeutes, généralement les auteurs des ouvrages,
- la place de la thérapie dans la vie de l'auteur, si il s'agit d'une thérapie de jeunesse ou d'âge mûr.
- l'âge de l'enfant au début de la prise en charge, également souvent à reconstruire car les indications sont floues et approximatives.
- son symptôme principal,
- le nombre de séances mentionnées, le lieu et le mode de prise en charge, institutionnel ou libéral. L'ordre suivi par l'auteur n'est pas toujours chronologique et il est nécessaire également de reconstruire la suite des séances.
- la durée de l'intervention, reconstruite d'après les données livrées.
- la méthode annoncée et la théorie de référence du thérapeute,

- les principaux objets utilisés durant la prise en charge,
- un objet exemplaire dont la mention, l'utilisation et la valeur sont étudiées à partir de ce qu'en dit l'auteur
- les objets théoriques particulièrement mis en avant
- le titre de l'ouvrage et l'année de parution.

Subsistent parfois des imprécisions et des contradictions car le besoin de révélation et de divulgation s'oppose sans cesse au désir affirmé de préserver l'anonymat du patient et de rendre difficile la reconnaissance des noms et faits mentionnés..

J'ai choisi d'isoler les conduites et les discours accompagnant le maniement de certains objets tels qu'ils étaient décrits par des auteurs reconnus comme pionniers dans leurs domaines : l'objet biberon dans les cas Marie-Françoise (A) et Dibs (C), l'objet train dans le cas du Piggie(B), l'objet crayon dans le cas d'Hector (D), la flotte-jouet dans le cas de Richard (C).

Tableau

Prénom de l'enfant	Marie-Françoise A	Gabrielle dite "Le Piggle" B	Dibs C	Hector D	Richard E
Années approximatives	1952	1960 environ	Années 50	Fin des années 60	1941
Thérapeute et auteur	Rosine Lefort, en collaboration avec Robert L.	D.W. Winnicott Traduction	Virginia Axline Traduction	Denis Vasse	Mélanie Klein Traduction
Place de la thérapie dans la vie du sujet - auteur	Une de ses premières analyses d'enfant	Édition posthume d'une des dernières prises en charge	Pas d'indication précise, analyse d'âge mûr semble-t-il	Thérapie d'âge mûr	Dernière thérapie publiée de l'auteur
Age de l'enfant au début de la prise en charge	20 mois	2 ans et demi à 5 ans	5-6 ans	6 à 8 ans	10 ans
Symptôme	Schizophrénie infantile, autisme	Problèmes de communication à la naissance d'un petit frère	Problèmes de communication à l'école	Enfant jargonnant, encoprésique et psychotique	Problème de communication, refus d'aller à l'école.
Nombre de séances dont il est fait compte-rendu ; fréquence, lieu 192 séances au total	30 séances dans la chambre de l'enfant en institution	16 séances dans le cabinet du docteur W. libéral	23 séances Dans la salle de jeu d'un laboratoire de Psychologie. Institution, gratuit	20 séances Dans le cabinet du docteur V. Libéral	93 séances dans une salle de jeu louée pour l'occasion. Libéral.
Durée de la prise en charge	Deux mois environ	Deux ans et demi	Une année scolaire et une séance l'année suivante	Une année puis une séance supplémentaire l'année suivante	Quatre mois
Méthode utilisée	Intervention psychanalytique	Consultation psychanalytique	Observation participante et thérapeutique	Consultation psychanalytique	Consultation psychanalytique
Théorie du thérapeute	En début de carrière, compte rendu lié à sa formation lacanienne	Elaboration à partir de la théorie freudienne de sa propre théorie	Adeptes de Carl Rogers	Elabore sa théorie de psychanalyse infantile à partir de la théorie lacanienne	Elabore sa propre théorie à partir de la théorie freudienne Disciple d'Abraham et de Ferenczi.
Principaux objets utilisés	Assiette de bouillie, bonbons, biberon, panier, dînette, poupée, lapin, marin en caoutchouc ...	Cubes, poupées, figurines, wagons de bois, gares, maisons, peluches, objets indéfinis ...	Salles de jeux très appareillée, maison jouet, espace peinture, bac à sable, figurines, voitures et trains, arbres, animaux de plastique, objets divers, biberons de plastique	Feuilles de papier, crayons de couleurs, pâte à modeler, figurines d'indiens et de soldats, objets divers liés à la personne de l'analyste (stylos, montre, briquet ...)	Salle de jeux avec photos au mur, étagères garnies de livres, images, ballons, tables et tabourets. Objets apportés par l'analyste : figurines, maisons, bloc de papier et crayons de couleurs
Objet particulièrement étudié dans l'article	Biberon Introduit par l'analyste	Wagons en bois Présents dans le matériel	Biberon Présent dans le matériel	Crayon Présent dans le matériel	Flotte de navires miniatures introduite par l'enfant
Objets théoriques étudiés à travers ce cas	Objet a, grand Autre, réel, double, demande, signifiant, trous et bords, topologie	Objet transitionnel, objet interne, externe Incorporation partielle	Développement du moi dans une thérapie par le jeu	La Loi du père, l'interdit	Bon /mauvais objet, interne/ externe, partiel/total, d'amour/ de haine
Titre de l'ouvrage et année de parution Pour l'édition, voir la bibliographie.	Naissance de l'Autre, deux psychanalyses 1980	La petite "Piggle", traitement psychanalytique d'une petite fille 1981 (original 1977)	Dibs, développement de la personnalité grâce à la thérapie par le jeu 1967 (original 1964)	L'ombilic et la voix, deux enfants en analyse 1974	Psychanalyse d'un enfant, méthode de psychanalyse des enfants étudiée à partir du traitement d'un enfant de 10 ans. 1973 (original 1961)

II- de quelques objets signifiants dans ces cures

a) La flotte :

La psychanalyse engagée par Mélanie Klein avec un enfant de dix ans prénommé Richard, cadet de deux enfants, est de courte durée, quatre mois, mais elle est intensive puisqu'elle comporte quatre-vingt treize séances, à raison de quatre à cinq séances par semaine, avec une interruption d'une dizaine de jours due à un déplacement de l'analyste à Londres.

Les rencontres se déroulent dans une salle de jeu de guides louée pour l'occasion, comportant une grande salle, une cuisine et des toilettes, donnant sur un jardin et sur une rue dans un village du pays de Galles. Mme.K., comme elle se nomme, y est réfugiée car ces séances se déroulent pendant l'été 1941, durant la deuxième guerre mondiale. Les objets présents dans l'environnement ne sont pas placés de manière intentionnelle par la thérapeute.

L'enfant fait cette cure à la suite de symptômes dépressifs et hypocondriaques provoquant chez lui inhibition profonde et incapacité de scolarisation.

Les échos de la guerre le terrifient, mais il est par ailleurs présenté comme un enfant aimant la nature, musicien doué plus attiré par la conversation des adultes que par celle des autres enfants.

Le matériel même de l'analyste est constitué de quelques figurines humaines en bois, de wagons de trains, d'arbres, de jouets, de petites balançoires, de camions divers, d'un bloc-note et de crayons, objets qu'elle introduit dans l'espace en les apportant dans un grand sac.

Durant les premières séances, l'enfant ne désire pas jouer ; il préfère, dit-il, penser et parler de ses préoccupations et de ses angoisses planétaires relatives à la guerre menée par les Alliés contre Hitler et à une possible collision annoncée entre la terre et le soleil.

Il est très attiré par les grandes cartes épinglées sur les murs de la salle de jeux qui lui évoquent le champ des opérations guerrières.

Il n'investit que secondairement le bloc de papier et les crayons que l'adulte met à sa disposition et il fait alors de nombreux dessins : soixante quatorze sont représentés dans l'annexe du livre ; il manque les dessins qualifiés de gribouillis que R. a parfois emportés chez lui.

Le récit élaboré par Mélanie Klein est exhaustif et circonstancié ; chaque séance de la thérapie est datée et elle accompagne chaque compte-rendu d'un commentaire clinique.

Pendant les dix-neuf premières séances, R. ne veut pas jouer avec les jouets que lui a préparés M.Klein ; angoissé et préoccupé par la guerre, il suit et commente les opérations militaires en cours sur les planisphères affichées aux murs.

Dès la troisième séance il mentionne explicitement ses craintes pour la marine anglaise, puis dès la douzième, il se met à dessiner des bateaux.

Lors de la dix neuvième séance, il apporte quinze petits bateaux qui tiennent dans ses poches.

Entre la dix-neuvième et la soixante-septième séance l'enfant va alternativement venir avec sa flotte, par séries de une à quatre séances à la suite, ou sans elle, par séries de une à sept séances à la suite ; il se justifie en disant : "ils se reposent, ils ne veulent pas venir, ils ne veulent pas voir la feuille de papier". Parfois il la laisse dans ses poches ou dans son sac.

Entre la soixante-huitième et la soixante-dix-neuvième séance, il la porte sur lui et en parle encore à trois reprises mais il s'intéresse de plus en plus au contenu du panier contenant les jouets achetés par Mme K..

Quelques-uns de ses dessins figurent encore des navires mais l'enfant se passionne désormais pour d'autres scénarios.

Ainsi, lors de la dix-neuvième séance, après avoir déjà fait onze dessins, dont huit figurant des bateaux, l'enfant apporte avec lui une flotte de bateaux de tailles différentes qui vont jouer un rôle important dans son analyse : deux cuirassés, trois croiseurs, cinq torpilleurs et cinq sous-marins. Dans chaque catégorie, les bateaux ont la même taille, les sous-marins sont les plus petits. Plus tard l'enfant apportera un autre navire dont on lui a fait cadeau, plus grand que tous les autres.

Ces bateaux portent le nom de navires contemporains connus mais l'enfant leur donne également d'autres noms, souvent en relation avec l'actualité tragique dont il est le témoin angoissé indirect. Les conversations des adultes, la radio, les journaux lui portent les nouvelles des naufrages, des bombardements, des torpillages et explosions de mines destructeurs.

Après la soixante-huitième séance, Mme K. introduit de nouvelles figurines de bois représentant des enfants ; Richard va peu à peu investir ce nouveau matériel et il ne sera plus question de flotte-jouet durant les quatorze dernières séances.

L'enfant reste néanmoins très intéressé par les cartes et il en dessine lui-même, figurant sur le papier des mouvements de manœuvre des marines alliées et ennemies.

Par ailleurs, quatorze sur soixante-quatorze de ses dessins figurent des avions qui peuvent également être liés à ses thématiques navales dans la mesure où ils bombardent des navires ou se mitraillent les uns les autres.

Néanmoins, malgré la dépression dans laquelle le plonge le fait de devoir arrêter l'analyse, l'enfant évoque de plus en plus dans ses dernières séances son attirance pour sa psychanalyste, son désir d'explorer le monde et de mieux le connaître, son plaisir à voyager et à faire des rencontres. Malgré l'omniprésence de la guerre il élabore avec les jouets des scénarios au sein desquels chemins de fer et camions tentent sans cesse de "se dominer" et d'éviter des catastrophes.

Lorsque l'enfant évoque la flotte anglaise, puis les différentes flottes des pays engagés dans la guerre, il le fait de manière réaliste, en relation avec l'actualité ; il verbalise ses craintes pour la marine anglaise et parle également avec compassion des marins des navires et sous-marins allemands et japonais, dans une atmosphère d'épouvante cosmique.

Dès l'apparition de cette thématique liée aux différents matériels qui l'évoquent (cartes, jouets, dessins) se produisent des schémas d'interactions qui

paraissent un peu étranges au béotien en psychanalyse kleinienne.

L'enfant manipule ses jouets en silence ou commente ce qu'il fait de manière réaliste : "la flotte appareille", "part en manœuvre", "part en voyage", "subit des bombardements" ou "bombarde un port". L'analyste interprète selon sa théorie, l'enfant réagit ; il approuve, ou proteste énergiquement, ou encore ne dit rien et continue son jeu.

Au fur et à mesure que la cure avance, l'enfant utilise les termes de l'adulte et mêle ses commentaires réalistes de commentaires symboliques que l'analyste n'approuve d'ailleurs jamais.

D'une manière générale les interprétations analytiques tendent à réduire les conflits internationaux à des conflits œdipiens ou à des conflits relatifs aux rivalités fraternelles vécus par l'enfant ainsi qu'à l'expression du transfert et du contre-transfert.

Quelques exemples expliciteront le processus :

Ex : p.84 (Dix-neuvième séance) : "Mdme K. interpréta en disant que les torpilleurs allemands représentaient les bébés de sa mère qu'il avait l'impression d'avoir attaqués parce qu'il était jaloux et les détestait ; par conséquent il croyait que ceux-ci lui étaient hostiles".

p.88 (Vingtième séance) : "Mdme K. dit que les bateaux figuraient ses patients et sa famille rangés par ordre d'âge ; d'abord le père, puis le frère, ensuite Richard et enfin les enfants qui risquaient encore d'arriver. Ils devaient tous se partager Mme K., comme les membres de la famille se partageaient la mère".

En règle générale, Mme.K. met en relation le jeu tel qu'il se présente spatialement plutôt avec les quelques associations livrées par l'enfant à propos de sa vie quotidienne qu'avec les actualités internationales ; ses interprétations les suivent ou les devancent. Peu à peu l'enfant, souvent perplexe par rapport au vocabulaire utilisé mais intéressé par le fait que son jeu ou ses paroles puissent avoir un sens caché, réagit en interprétant lui-même son jeu et ses dessins.

p.258 (Cinquante-cinquième séance) : "Un peu plus tard, montrant les allemands, il ajouta : "c'est la mauvaise maman et les mauvais enfants."

Le discours extrêmement génitalisé que lui adresse Mme.K. dès le début de ses évocations maritimes lui est renvoyé dans les dernières séances.

Ex : p.28 (Troisième séance) : "R. avait peur que si les allemands s'emparaient de Gibraltar, ils ne restent bloqués en Méditerranée ; ils ne pouvaient pas passer par Suez. Il parla également de soldats blessés et s'inquiéta de leur sort ; il se demandait comment les troupes britanniques seraient rapatriées de Grèce. Madame K. interpréta : il était inquiet inconsciemment, de ce qui pouvait arriver à papa quand il introduisait son pénis dans maman ; peut-être ne pourrait-il plus ressortir à l'intérieur de maman et qu'il resterait prisonnier comme les bateaux en Méditerranée. On pouvait en dire autant des troupes qui devraient être retirées de Grèce".

De telles interprétations ne paraissent pas toujours directement liées aux confidences de Richard mais à l'élaboration théorique kleinienne active, relative à l'expression des fantasmes sans doute mais aussi à l'élaboration des

concepts d'introjection et de de clivage du moi,¹d'opposition entre bon et mauvais objet, entre objet total et partiel. Non sans un certain humour, sans doute absent de la relation de l'analyste, nous voyons réapparaître ce vocabulaire chez Richard lors d'une de ses toutes dernières séances, à propos d'un adulte voisin qu'il n'aime guère (p.424, quatre-vingt-onzième séance) :

"Lorsque Mr. Smith eut disparu, R. saisit le tabouret qui, peu de temps auparavant avait représenté le pénis de cet homme et, lançant le tabouret à terre, dit : "je vais lancer sur lui son propre pénis"."

L'enfant, qui est tout d'abord craintif et très introverti apprend peu à peu à exprimer ses sentiments et ses émotions, d'autant plus que dans sa réalité familiale interviennent également des incidents ; son père a un malaise et tombe malade, sa famille quitte l'hôtel de la petite ville où elle séjournait avec lui et l'enfant doit successivement vivre seul à l'hôtel, résider chez des amis de ses parents et enfin venir en car jusqu'à son lieu d'analyse, ce que sa phobie des transports en commun l'empêchait de faire jusqu'alors.

Sa crainte des autres enfants est de moins en moins manifeste mais ne semble pas totalement abolie par la cure.

Après sa rencontre avec Madame K., Richard suivra une courte scolarisation avec des pairs puis sera éduqué par un précepteur.

Il semble s'être plus tard dirigé vers des études universitaires scientifiques.

D'une certaine façon, l'utilisation par Richard de la "flotte de guerre" lui permet de traiter un très grand nombre de problèmes représentés dans l'organisation du jeu, la disposition des éléments, la taille des navires, leur nom réel ou fictif, leur origine, leur hiérarchie et le discours qui est tenu sur eux.

L'autre thème récurrent dans la figuration dessinée du patient est "la carte de l'empire", ensemble de territoires colorés et morcelés sans cesse modifiés, à l'image à la fois des territoires des belligérants et de son monde intérieur morcelé et clivé.

Les conflits internationaux sont interprétés en terme de conflits familiaux et/ou de conflits entre différentes parties d'une même entité, intérieure ou extérieure à Richard.

Le fait que l'analyste soit née en Autriche, qu'elle parle et lise l'allemand bien qu'étant naturalisée anglaise, marque d'une certaine complexité les relations et les affects qui peuvent être ressentis et exprimés par les protagonistes.

Les soldats allemands sont des soldats courageux et ont droit à la pitié, la figure du père ou de la mère mauvaise pourra être reprise par la figure de Hitler et vice-versa ; le père de Richard, Mélanie Klein elle-même ou encore la mère peuvent avoir un "côté Hitler", démoniaque, mauvais.

Les sentiments d'humanité et de compassion de l'enfant luttent avec avec ses sentiments de révolte et de destruction liés à sa capacité d'enfant non mature sexuellement, dépendant de sa famille et de ses instincts.

Il apprend donc peu à peu à exprimer différents degrés de contradictions et devient d'une certaine manière, durant cet été 1941, un préadolescent ...

kleinien !

p.420 (quatre-vingt-dixième séance) : "R. fit le soixante treizième dessin. Il figurait un avion qui, expliqua l'enfant, volait en direction de Londres avec Mme K. et lui-même à bord. Il ajouta que cet appareil ressemblait à un être humain. Désignant les deux roues du train d'atterrissage, il dit que c'étaient deux seins. Puis, montrant l'avant de l'avion, il déclara : "nous sommes assis ensemble à cet endroit".

L'enfant a dû trouver lui-même le matériel propre à exprimer sa subjectivité face à une adulte à la destinée peu banale, héritière des positions d'Abraham et de Ferenczi, largement adulée et décriée à la fois dans le monde de la psychanalyse.

Il faudrait analyser plus précisément tous les épisodes où se donnent à entendre des conflits d'interprétation et où se constitue une pédagogie de la signification, mais ce n'est pas ici le lieu. Nul doute que la vision du conflit international par cet enfant anglais a permis à Mme Klein de donner toute la mesure de son tempérament d'interprète et de visionnaire de la psyché enfantine.

b) Le biberon :

Le biberon est un objet banal dans la vie quotidienne du bébé et il appartient en tant que jouet à la panoplie de toutes les dînettes enfantines. Suivant sa texture il est fragile ou léger, cassable, incassable, vide, plein ou trompeur (biberons à double paroi qui semblent se vider et se remplir sans fin), objet séparable de sa tétine, contenant d'objets ou de liquides, contenu par la main, dans la poche, dans un sac, substitut du sein maternel.

Dans les compte-rendus de prises en charge dont il est ici question, il est principalement évoqué par Virginia Axline et par Rosine Lefort.

- Dibs

Dibs est un enfant de cinq ans et demi, l'aîné d'une fratrie de deux enfants, d'une famille américaine favorisée (mère professeur et père chirurgien) vu par une spécialiste de la thérapie par le jeu dans le cadre d'une observation thérapeutique à vocation de recherche ; la prise en charge est gratuite et les séances se déroulent dans la salle de jeu d'un laboratoire de recherche en psychologie de l'enfant.

Dans un local avoisinant, séparés de la salle par une glace sans tain, des étudiants enregistrent et filment les séances ; la psychologue, V.Axline, a écrit son livre d'après les transcriptions des bandes vidéo.

L'équipe utilise ces technologies, nouvelles dans les années cinquantes, pour mieux comprendre les transformations durables de la personnalité et du comportement des enfants durant la thérapie par le jeu.

L'enfant inquiète les institutrices de son école car il parle peu et semble fuir ses camarades ; ses parents le rejettent, ils le trouvent paresseux et même retardé mentalement. Ils pensent qu'il ne se développe pas assez vite compte tenu de l'environnement favorable qu'ils lui ont procuré et du niveau de

vie qui est le leur.

Dès la première observation de l'enfant, un biberon, dont rien ne spécifie si c'est un biberon jouet ou un vrai biberon, se trouve exposé sur une étagère parmi le matériel de jeux de l'école ; il est donc considéré dès le départ comme un objet digne d'être extrait de l'environnement, bien qu'il n'intéresse pas particulièrement l'enfant ce jour-là. Par la suite, Dibs viendra dans la salle de jeu équipée par le laboratoire de recherche et sa relation au biberon qui s'y trouve également va évoluer avec le temps jusqu'à trouver sa conclusion dans la toute dernière séance.

Dans le compte-rendu de huit séances sur vingt-trois il est fait mention du biberon.

Durant les trois séances suivantes, l'enfant explore les objets les uns après les autres et semble s'interroger sur leur dénomination ; tout se passe comme si il s'enquerrait prudemment de la qualité référentielle de son environnement ; ces objets sont-ils comparables à ceux de sa chambre ou de son école ? L'adulte applique-t-il le même nom que lui à ces objets ; maisons, poupées, pots, peintures, bac à sable, couleurs ? L'enfant ne fait qu'interroger.

Lors de la quatrième séance, le jeune garçon continue à explorer le matériel. Il est tout d'abord fasciné par une grande maison de poupée dont il veut tour à tour retirer et remettre en place murs et portes. Puis il s'attarde dans le bac à sable et s'intéresse à la peinture. Le biberon est ensuite extrait du référent extralinguistique, du moins d'après ce que le texte précise.

Dibs l'empoigne pour la première fois avec le désir affirmé de téter : "je voudrais téter !" (p.65).

Il tire sur la tétine en regardant son observatrice ; il l'abandonne puis le reprend, boit et ne pouvant remettre la tétine qu'il vient d'ôter, boit de l'eau à même le biberon ; il remet de l'eau, le vide et le tient contre sa poitrine après avoir enlevé ses bottes, puis il l'abandonne pour jouer.

Lors de la sixième séance, alors qu'il vient pour la première fois de s'abandonner et de s'allonger dans le sable, il demande : "Passez-moi le biberon !" ... (p.107), je vais me rouler comme une gentille petite boule et je vais faire comme si j'étais encore un petit bébé".

Il reste un certain temps, l'air heureux, à chanter en inventant des paroles et à réfléchir à ce qu'il va faire.

Lors de la dixième séance le biberon sert surtout de récipient et Dibs le remplit d'eau ; l'eau qui coule du robinet le ravit et il décide "de faire le thé".

Les onzième, douzième, et treizième séances le confrontent à cette envie de régression qui semble l'apeurer ; à peine revenu avec le biberon dans la caisse de sable, il en sort, "je ne suis pas un bébé ; je n'ai jamais été un bébé !", il remet ses chaussures et commence à faire des jeux de transvasement dans le lavabo avec plusieurs biberons, fantasmant un accident, "ils pourraient se casser et me couper !" (p.160), puis se rasseyant après ce jeu il prend un biberon dont il suce la tétine en regardant "Miss A." en se rassurant, "je ne suis pas très vieux....., je n'ai que six ans".

Après cette pause, toujours les yeux dans les yeux de V.A. il repart vers de nouveaux jeux.

Cette opposition je suis / je ne suis pas un bébé se modalise dans la douzième séance, "je n'ai pas besoin du biberon"... "sauf si j'ai quelquefois envie d'être à nouveau un bébé"..... "je serai comme je me sens".

Lors de la treizième séance, les biberons lui servent à faire des expériences de transvasement, qui lui paraissent bizarres mais intéressantes ; il réfléchit toujours à cette idée d'être ou non un bébé selon son envie de parler ou non aux choses, en tous cas dans le cadre de la séance. Il est conscient que pour

grandir et s'intégrer socialement il doit parler aux êtres et non aux choses comme le biberon justement.

Lors de la quinzième séance il évoque le souvenir sécurisant de sa grand-mère : "quelqu'un doit prendre soin de moi et je serai un bébé, bébé n'a pas besoin d'avoir peur. Grand-mère s'occupe de bébé" (p.208) ; dans un jeu de rôle il joue avec une poupée qui représente sa petite sœur : "as-tu peur, pauvre petite sœur ! je vais m'occuper de toi, je vais te donner le biberon et cela te consolera" ; malgré son ambivalence et le fantasme d'empoisonner ladite petite sœur au petit déjeuner qui l'a également assailli, l'enfant peut remplir le rôle du dispensateur de soins et d'apaisements.

C'est enfin cet objet affectivement et cognitivement investi que l'enfant détruit en le lançant contre un radiateur lors de son tout dernier entretien avec sa thérapeute, lors d'une dernière séance, après des vacances passées avec ses parents : "Au revoir, petit biberon, au revoir, je n'ai plus besoin de toi" ... "j'en ai terminé avec lui" (p.231).

Tourmenté par les croyances religieuses et agnostiques contradictoires de ses familiers il demande à la psychologue de l'accompagner dans une église proche de son lieu de soin. Ils affrontent ensemble avec émotion l'immensité silencieuse du lieu, puis D. quitte sa psychologue, tout joyeux d'aller s'exercer au base-ball avec son père, comme un enfant américain de sept ans, grand frère d'une petite sœur sans doute un peu encombrante mais aussi tellement intéressante.

Des examens complémentaires faits à la suite de la thérapie dotent l'enfant d'un Q.I. de 168 et d'une avance de plusieurs années en lecture par rapport à ses camarades de classe. Voici ce qu'écrit la psychologue à propos des réactions de l'enfant à ces tests.

(p.248) "Il répondit correctement à toutes les questions, mais il acheva le test en expliquant à l'examinatrice qu'il n'aurait pas tellement aimé ce genre de lecture, où l'on sautait sans raison d'un sujet à l'autre. Il précisa que lorsqu'il lisait, il préférait une histoire suivie et qui avait un intérêt véritable."

Le livre issu de cette expérience est apparemment le moins théorique, bien qu'il soit le fruit d'un travail universitaire ; la seule référence à Balint est faite par le préfacier, et non par l'auteur qui "se contente" de mettre en forme le verbatim des séances.

Nous n'avons accès à ses idéaux que par quelques expressions ; elle semble retenir ses commentaires et se concentrer sur une description la plus précise possible des actes de l'enfant et de ses propres réactions. L'adulte ne propose aucune activité précise, laissant, écrit-t-elle, la conduite de la thérapie à l'enfant qui effectue ses choix en fonction du moment dans le riche matériel de la salle de jeux.

- Marie-Françoise

Contrairement à ce qui se passe dans les autres cas mentionnés, les séances qui mettent en relation M.F., bébé abandonné à l'âge de deux mois, et sa psychanalyste se déroulent dans la chambre de l'enfant, à la fondation qui l'a recueillie.

De la chambre nous savons peu de choses. Il y a manifestement au moins un lit, une chaise, une table, une porte, une fenêtre. Il n'est même pas mentionné si l'enfant y dort seule ou non. A la fin du traitement nous apprenons que la fillette, intéressée par ce qui se passe dans les chambres d'un autre couloir que le sien s'y dirige désormais pour parler et jouer avec d'autres enfants.

L'auteur, analyste alors en début de formation, fait sur le moment des compte-rendus de séances à partir desquels elle entreprendra plus tard un travail de théorisation d'après l'enseignement de J.Lacan. Le cas de Marie-Françoise est le second cas étudié dans l'ouvrage qui en regroupe deux : "Naissance de l'Autre, deux psychanalyses, Nadia, 13 mois, Marie-Françoise, 30 mois", écrit en collaboration avec Robert Lefort.

La durée mentionnée du traitement est de deux mois, trente séances entre le 30 septembre et le 24 novembre d'une même année ; la thérapeute est informée du parcours originaire de l'enfant mais ne semble pas connaître son devenir après la courte prise en charge. Rien n'est précisé lors de la publication de l'édition de 1980 ; la thérapie se déroule durant l'année 1952. Le traitement s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur les conditions et les conséquences de l'hospitalisation de longue durée des enfants en bas âge (hospitalisme) dans le service de J.Aubry (p.17).

Le diagnostic évoqué pour cette fillette est celui de schizophrénie infantile ou d'autisme. Cette période de traitement correspond pour l'enfant à une période d'entrée dans la communication avec les adultes et les autres enfants du service qui l'héberge.

La psychanalyste introduit tout d'abord peu de matériel. (p.266) : " La première séance, le 30 septembre, se passe près du lit. J'ai déposé un matériel sur une petite table, contre le lit, avec une petite chaise. Sur la table, il y a deux gâteaux, deux bonbons, un chien et un bébé en caoutchouc, une assiette de bouillie avec cuillère. C'est le matériel que j'ai choisi pour le premier contact, mais très vite il sera plus varié en fonction des séances".

L'adulte vient ensuite avec un sac puis un panier dans lequel elle transporte "les affaires de séance" : une dînette, des cubes, un canard qui couine, un marin et un lapin en caoutchouc.

Les objets qui sont présentés à l'enfant ne sont pas toujours les plus investis ; des objets non ludiques, comme les lunettes de l'analyste, l'assiette de bouillie ou la cuillère le sont tout autant sinon plus.

Au cours du traitement, l'analyste introduit un biberon de lait (p.318) : "en raison de la diversité des objets que Marie-Françoise a sucés au cours des séances précédentes, alors qu'elle ne pouvait pas toucher à l'assiette de riz".

L'enfant se servira même du panier, après l'avoir vidé de son contenu, pour s'y pelotonner, au moment où elle commence à s'intéresser aux différentes personnes et lieux de son institution.

Dans l'ouvrage, les attitudes de la fillette envers le biberon sont sans cesse comparées avec celles d'une autre fillette, Nadia, plus jeune, suivie également par la jeune pédiatre dans la même institution.

(p.372)" Ainsi Nadia, tant avec le biberon le 4 janvier qu'avec la cuillère le 27 janvier avait montré son désir oral en ébauchant le mouvement de donner à manger à la poupée...".

(p.274) " ... jamais chez Nadia n'est apparue une telle intensité de souffrance devant l'objet. Le 13 novembre ; la première fois qu'elle rencontre le biberon en séance, si Nadia hésite, elle vient vite à bout de son inhibition ; elle se tourne vers moi et, contrairement à Marie-Françoise, elle peut me

demander, à moi qui suis présente pour elle, de lui donner le biberon".

Pour Marie-Françoise, plus âgée de près de deux ans, la relation s'est engagée autour d'une assiette de bouillie et de riz au lait, d'une cuillère, et d'un baigneur. Les gestes de la fillette sont difficiles à décoder, ses actes semblent toujours biaisés, indirects, détournés.

Alors qu'elle est présentée comme boulimique, la fillette ne peut manger dans l'assiette qui lui est présentée ; elle s'en approche, trépigne, se crispe, ne pouvant apparemment assurer un rôle actif devant l'analyste qui reste tout d'abord impassible. Il ne faut pas oublier que M.F. est habituellement nourrie par des infirmières de la fondation.

Aucune réaction de l'enfant non plus quand l'analyste remplit la cuillère et la pose pleine, à côté de l'assiette ; à l'angoisse succède la perplexité et elle préfère toujours les bonbons. Elle va regarder tour à tour le baigneur et l'assiette, plus tard l'analyste et l'assiette en ouvrant et en fermant la bouche, elle "mange des yeux", écrit R.Lefort.

Elle tendra tout d'abord un biscuit à la poupée et, acte manqué ou hasard, la poupée tombe dans l'assiette de riz au lait, ce qui provoque chez M.-F. une première réaction ; elle goûte d'un doigt la nourriture, semble l'apprécier et se met à la consommer en utilisant le pied de la poupée comme cuillère.

Peu après cet épisode, l'analyste introduit le biberon de lait qui va provoquer chez la jeune patiente une grande excitation. Elle le délaissera pour manger cette fois-ci la bouillie dans une assiette, avec une cuillère.

(p.319) "Elle retombe assise, repart vers le panier et en fouillant, finit par y trouver une cuillère. Elle s'en empare, revient près de moi... Elle finit par me la mettre dans la main, se remet debout, et regarde l'assiette, la bouche ouverte, ... en faisant les mouvements de manger. Elle va ainsi tout manger. Mais elle fait bien comprendre que c'est un substitut, car son regard est sans cesse attiré vers le biberon pour s'en détourner aussi vite".

Plusieurs fois elle va forcer l'analyste à la nourrir en lui prenant la main pour tenir la cuillère et en la regardant intensément. Par ailleurs ses essais pour boire le lait à la timbale se révèlent infructueux et témoignent de problèmes de déglutition.

Le biberon semble provoquer la même impossibilité de préhension et d'absorption que l'assiette au début de la prise en charge. Accolée à la jambe de l'analyste, manipulant et suçant les lunettes de celle-ci, M.F. regarde le biberon, l'assiette, le baigneur et commence à jargonner "bébé ; tété" sans prendre vraiment de décision. L'analyste lui verbalise alors combien il est douloureux de se nourrir soi-même "à l'âge où présence, chaleur, protection et nourriture sont normalement dispensées par la mère".

Le vingt-neuf octobre l'enfant semble parler tantôt au riz au lait dans l'assiette "parti, tété, bébé, pas maman, veux pas"... "demander, manger" soit très violemment, soit très doucement, tantôt à l'analyste et celle-ci verbalise à l'enfant qu'elle est en train de chercher un sens à la nourriture, ce qui oriente l'enfant vers le biberon qu'elle regarde longuement en disant "maman patie".

L'enfant devient ensuite agressive et va tenter de se nourrir successivement avec les lunettes, le crayon de l'analyste et la cuillère. Elle lance la nourriture et ces objets à travers la pièce puis cherche un contact contre la poitrine de l'adulte.

Le trois novembre, l'enfant s'intéresse cette fois-ci très directement au biberon, elle regarde alternativement le biberon, le baigneur et l'analyste, se met à "trépider" devant le biberon que l'adulte va prendre et reposer à plusieurs reprises ; l'enfant touche alors le verre du biberon puis la tétine, avec retenue, du bout de la cuillère, ce qui a pour effet de déposer de la bouillie sur la tétine. Ce sera son seul contact avec cet objet lors de cette séance et elle continuera à manger la bouillie avec la cuillère, le derrière d'un lapin en peluche, sa main, les lunettes et la montre de l'analyste.

Dix jours plus tard, elle ose enfin explorer avec sa main le biberon et la tétine, à deux doigts seulement ; elle prend ensuite la cuillère, la remplit de bouillie, la lèche, puis la vide sur la tétine du biberon, comme si elle nourrissait celui-ci, avec joie.

Sa relation au biberon en restera là ; jamais elle ne le mettra en relation avec le baigneur, en feignant de lui donner à manger ; au contraire, elle rejette violemment le poupon. Elle ne prend pas non plus le biberon pour téter elle-même ou se faire donner la tétée par l'adulte.

(p.374) Le 15 novembre : " Elle se rabat sur le bébé, son double, qu'elle couple avec son autre double qu'est le biberon ; portant à sa bouche une main du bébé, elle regarde ce dernier en faisant d'intenses bruits de succion".

Dans ce contexte d'attention conjointe peu participative de l'adulte, qui attend toujours que l'enfant lui dicte sa conduite, jamais la fillette ne "régressera" assez pour qu'une scène de tétée soit "jouée", contrairement à ce qui s'était passé avec le bébé Nadia.

Lors de la dernière séance, une relative indifférence est retombée sur l'objet : "elle finit par faire tomber le biberon, elle en reste sidérée une seconde, puis ne s'y intéresse plus".

Le traitement finit de manière prématurée selon l'analyste qui déplore l'absence d'échanges signifiants plus structurants entre elle et l'enfant qu'elle ne sent pas vraiment être sortie de sa psychose lors de leur séparation forcée.

p.398, L'auteur note : "Le monde, pour elle, est troué réellement, et le miroir n'est qu'une vitre où elle et moi, dans cet espace réel, restons irrémédiablement séparés, bien que cette vitre, entre elle et moi, présentifie à l'horizon, quelque miroir".

Malgré la déception de l'adulte qui ne pense pas avoir pu jouer pour M.F. le rôle de l'Autre à partir duquel une relation d'objet aurait pu s'établir, l'évolution du comportement de l'enfant telle qu'elle transparait du compte-rendu et en particulier l'évolution de son comportement avec le biberon semble très favorable.

Plus âgée que Nadia, dans ce contexte institutionnel où la seule porteuse d'image spéculaire est une jeune infirmière qui se mire dans le miroir de son poudrier, M.F. semble avoir trouvé en R.Lefort une médiatrice nécessaire entre ce vide réel de la mère à jamais absente et cette omniprésence de figures féminines maternantes.

c) Wagons et trains :

Le docteur Winnicott a dans son cabinet de Londres un certain nombre de jouets avec lesquels ses petits patients jouent durant les consultations : des cubes, des poupées, diverses figurines, des maisons en bois, des peluches.

Parmi ceux qui sont mentionnés le plus fréquemment dans l'ouvrage "La petite "Piggle" : traitement psychanalytique d'une petite fille", figurent les peluches et les poupées ainsi que des wagons miniatures que l'enfant assemble pour en faire des convois. Tout au long du compte rendu de la cure, Winnicott précise sans cesse si l'enfant choisit plutôt des objets durs ou des objets mous.

L'ouvrage reproduit des extraits des notes de l'auteur, écrites durant les seize séances d'un travail psychanalytique avec une fillette de deux ans onze mois, présentant des angoisses nocturnes et une insomnie sévère.

Je laisserai de côté les jeux qui sont organisés avec les poupées "dures" et les peluches "molles" malgré l'intérêt qu'ils présentent et je m'attacherai aux mentions des séquences relatives à l'utilisation des trains, des wagons et des locomotives-jouets.

La manipulation des wagons est mentionnée ou du moins donne lieu à un certain développement dans onze des seize séances relatées.

Ce jeu est fortement renforcé du fait qu'après être venu chez le docteur W. en taxi avec son père lors des premières séances, la fillette vient ensuite en train. Elle doit faire un voyage assez long jusqu'à Londres ; durant ce temps elle observe très précisément ce qui se passe autour d'elle et y fait référence dans les séances.

Nous avons ainsi une dimension associative qui se situe dans trois ordres de réalité :

- Il existe un moyen de communication, différent d'un tracteur, d'une voiture, d'une charrette, le train, constitué d'un assemblage d'éléments dont un est moteur, la locomotive, et d'autres sont tractés, les wagons. Les uns et les autres sont reliés par de gros crochets.

Des humains assurent le bon fonctionnement de l'ensemble, à l'intérieur comme à l'extérieur ; les conducteurs, des contrôleurs, les travailleurs sur la voie.

Ordinairement d'autres humains l'utilisent comme moyen de transport, ils peuvent emporter avec eux des paquets et des bagages ainsi que quelques animaux ; il existe des wagons de marchandises qui ne comportent pas de compartiment mais qui renferment de lourdes charges qui sont convoyées par

des humains au départ ou à l'arrivée.

L'enfant a une certaine expérience réelle du fonctionnement de ce moyen de transport ; elle signale que ça secoue, qu'en général ça va assez vite et que parfois il y a des arrêts ou des accidents, par exemple un feu à l'arrière d'un train.

Dans les gares les wagons se tamponnent bruyamment et les convois sont plus ou moins longs, ils ont différentes jolies couleurs.

L'expérience de G. est une expérience cœnesthésique, visuelle, auditive, sans doute également olfactive car elle vit encore au temps des machines à vapeur ; elle en parle et elle en entend parler en relation avec cette visite exceptionnelle qu'elle fait à Monsieur W. Elle annonce même un jour qu'elle a rêvé "d'un train".

Jamais G. ne signale, du moins d'après la relation qu'en fait le docteur W., qu'elle a chez elle de semblables jouets. Elle ne fait pas allusion non plus à des représentations figurées ou à des livres sur ce sujet qu'elle aurait feuilletés.

- Il existe dans le cabinet du docteur W. des trains jouets. Dans la relation des séances il est question de wagons, de locomotives, de wagons de marchandise, de voitures de chemin de fer. Ces wagons ont également de jolies couleurs, sont vieux ou cassés, qualifiés de gentils ou méchants, et peuvent ou non s'accrocher les uns aux autres pour former un convoi plus ou moins long.

Ces wagons restent toujours dans le cabinet du docteur même si G. manifeste un jour le désir, qu'elle ne met pas à exécution, d'en emporter un chez elle.

Elle les manipule, tente de les assembler, les fait se tamponner, rouler sur le tapis de la pièce, essaie de disposer des figurines à l'intérieur. Elle joue avec eux, sans véritable règle, en accompagnant sa manipulation d'un discours balbutiant qui n'est pas toujours noté par l'analyste.

D'après les compte-rendus, le discours de la fillette est tantôt lié à l'expérience extérieure qu'elle a de l'objet réel, tantôt à l'expérience hic et nunc de la séance, que l'on peut également décomposer en expérience non-verbale, verbale, actuelle, inactuelle (rétroactive ou projective) ou encore fantasmatique. L'expression fantasmatique pourrait également être décomposée en une expérience fantasmatique "naïve" ou associative du premier ordre, subissant l'interprétation du docteur et fantasmatique du second ordre liée à des associations spécifiques de l'enfant.

De plus il est flagrant que dans les dernières séances, la fillette, qui se développe sans gros problème, parle d'avantage et se met à associer par chansons et fables. La part des associations verbales augmente alors dans la cure.

- Il existe un discours interprétatif du docteur sur le train et sur le jeu avec le train qui varie avec le temps. Il s'agit d'interprétations qui prennent en compte la forme des objets (wagon, ou suite de wagons, petit ou grand train), objets durs et longs, et qui les associent soit aux boudins fécaux, soit au pénis paternel, appelé "le zizi du papa" ou encore à la personne même du père, "une grande chose-adulte papa".

Prenons par exemple la description de la page 133 :

"La main de G. caressait la locomotive qu'elle avait mise à l'arrière du train qu'elle était en train d'assembler Elle voulait maintenant que je l'aide pour cet attelage difficile, et j'ai réussi à élargir l'anneau de mes ciseaux de poche. ... Elle a repris son jeu avec le train, mettant de côté des morceaux du train qui ne pouvait pas s'accrocher à cause de défauts. Elle murmurait : "teuf-teuf train"..... Elle avait maintenant quatre rames de trains..... Elle assemblait des pièces d'un train pour en faire un grand train, tout en murmurant et en se parlant à elle-même, assemblant des mots et utilisant parfois des fables.

Gab : regarde ce grand train maintenant..... Il est long comme un serpent

Moi : c'est comme une grande chose papa ?

Gab : Non, un serpent. Les serpents sont venimeux si ils mordent..... C'est un très long train."

Le docteur récuse l'interprétation de l'enfant, réaliste et fantasmagorique à la fois, la banalise et induit à sa place l'association gentil serpent/grande chose papa.

Le discours de l'analyste interprète également les actions menées sur les objets : assembler, comparer, relier, ou ne pas arriver à relier, attacher avec une ficelle, faire se cogner des wagons, caresser, faire tomber, traîner derrière soi, trier, casser ou réparer.

La "même" séquence d'actions (assembler des wagons ensemble / avoir des difficultés à assembler des wagons) qui se renouvelle au fil des séances est interprétée de manière variable suivant les moments de l'analyse : par exemple comme vouloir mettre ensemble deux éléments, dans un sens positif, ne pas arriver à rapprocher deux éléments dans un sens négatif , ou encore vouloir les séparer.

Cette variation est justifiée théoriquement : (p.85) "Bien évidemment, il y a de nombreuses interprétations qui se rapportent à cette jonction de parties de trains et on peut l'utiliser en fonction de ce qu'on sent le plus approprié au moment même, ou pour exprimer ses sentiments à soi".

Voici quelques exemples de ces interprétations au fil du temps :

(p.67) ... "Elle assemblait les locomotives et les wagons. Puis elle a dit spontanément : "Je suis venue pour le babacar".

Je l'ai aidée alors dans ses tentatives pour rattacher les parties de certains trains." (*Tentative de relier des parties séparées*)

(p.85) " Elle elle reliait aussi deux wagons d'un train.

Moi : Et ils font des bébés. (*association avec le coït parental*)

Gab : Non, ils font ami-ami.

Elle reliait encore des parties de train et je dis : "C'est comme si tu reliais ensemble toutes les fois où tu m'as vu". (*travail de mémoire comme réunion de segments répétitifs transférentiellement reliés*)

(p.113) "Je lui fais remarquer qu'elle essayait de faire une espèce de chose à partir de parties et que ça voulait dire : faire une seule chose de Suz., W., maman, papa. C'étaient des choses séparées au dedans d'elle, mais elle ne pouvait pas faire qu'elles s'assemblent en une seule chose." (*réunion d'éléments séparés pour en faire une seule entité*).

(p.116) "G. était en train de réunir une locomotive et des wagons à marchandise, mais avec difficulté parce qu'ils ne s'ajustaient pas. Il y a eu un long moment d'une activité mal définie et il se peut que moi-même j'ai été un peu somnolent pendant ce temps où rien de défini ne se passait." (*reconnaissance implicite d'une sorte de jeu-pur et "vacance" de l'interprétation*).

(p.137) "W : Ce que tu me dis en parlant du train, c'est que des morceaux ajoutés les uns aux autres font le Piggie, trois ans trois quarts, et c'est aussi le grand zizi de papa". (*Il s'agit ici d'une référence explicite à l'équation freudienne fèces, pénis, enfant*).

(p.175) "Elle a pris un train avec des tas de roues et a énuméré les roues en leur donnant des couleurs. Elle a joué tendrement avec cette locomotive, l'a mise à la bouche, l'a roulée au travers de ses cuisses, et puis sur sa tête, d'arrière en avant. C'est devenu un jeu, de sorte que la locomotive est tombée sur son visage et par terre, accompagnée d'un bruit qui a eu un acmé. Elle a essayé d'y attacher une voiture mais sans succès." (*Le docteur associe cette-fois-ci le comportement moteur de l'enfant à une manipulation à valeur autoérotique*).

(p. 188) Lors de la dernière séance : "Elle a assemblé un train, parlant intelligiblement mais se parlant à elle-même. Une fois elle a dit : "regarde le long train que j'ai fait !". Mais il n'était pas long car elle ne faisait que se souvenir à quoi ça ressemblait dans les séances précédentes, et ne jouait pas dans le but de communiquer."(*décision d'interpréter le jeu d'une manière rétrospective comme répétition et désir de faire un tout*).

La comparaison entre les wagons est également rapprochée de la comparaison Gabrielle / Suzanne, grande sœur, petite sœur, représentative de l'équation personnelle de l'enfant.

La thérapie fait recouvrer à l'enfant un équilibre qu'elle avait perdu et lui permet de poursuivre son développement. Une des particularités de cette prise en charge, une des dernières du psychanalyste, consiste dans une sorte de retrait contre-transférentiel du vieil homme, conscient du fait que la fillette devra affronter, sans doute peu de temps après l'arrêt de sa cure l'annonce de la mort de son thérapeute.

d) Le crayon

L'exemple du crayon tiré de l'ouvrage de D.Vasse choisi illustre d'une certaine manière le degré zéro de l'objet-jouet dans l'analyse lacanienne d'enfant, réputée pour ne faire appel qu'à des dessins et à des modelages.

Bien que la partie figurée en annexe du livre soit bien documentée (illustrations en couleurs de tous les dessins des enfants et dessin de quelques uns de leurs modelages), j'ai choisi de suivre les indications relatives à l'utilisation d'objets en principe utilitaires et fonctionnels, le crayon et/ou parfois le stylo.

Les séances avec l'enfant dénommé Hector sont assez peu détaillées et ne sont pas présentées dans un ordre totalement chronologique ; elles cohabitent avec le compte rendu de l'analyse d'une autre enfant dénommée Coralie, reçue par le même thérapeute, dans le même cabinet.

La présentation des deux analyses, fortement étayées de chapitres théoriques, forme la matière d'un livre paru dans la collection du Champ Freudien dirigée par J.Lacan, intitulé "L'ombilic et la voix : deux enfants en analyse".

L'analyse d'Hector illustre plus particulièrement le thème de l'ombilic.

Hector, garçon de six ans, second d'une fratrie de quatre, issu d'une famille aisée, est présenté comme un enfant jargonnant, incompréhensible, aux gestes labiles, incapables apparemment de concentrer son attention sur une activité ou un objet.

Le thérapeute pratique la psychanalyse d'enfant à base de dessin et de modelage. Les deux procédés d'expression choisis libèrent en principe du recours à des objets-jouets, mais sont eux-même liés à l'utilisation d'instruments (feuilles, crayons de couleurs, feutres, stylos) et de matières (pâte à sel, pâte à modeler) spécifiques qui sont parfois détournées de leurs fonctions première par les enfants ou dans l'interprétation qui est faite par l'analyste de leur usage.

Ainsi les sujets faits en pâte à modeler sont-ils fréquemment pressés, malaxés, sans cesse transformés à peine créés, et ces modifications semblent susciter des interprétations quelque peu agressives chez l'adulte comme si l'analyste était pris entre son désir de laisser son petit patient associer librement par le modelage et son désir de garder néanmoins une trace des productions au moyen d'esquisses, de dessins, de descriptions écrites.

Certains passages sont manifestement retranscrits d'après enregistrement.

Le dessin permet plus facilement que le modelage le raturage, le retour en arrière, la conservation et la mémorisation ; c'est sans doute en partie pour cela que les thérapeutes l'ont privilégié dans leur travail clinique. De plus il gagne souvent en lisibilité inséré dans une suite, dans l'après-coup des séances.

Néanmoins même en ce cas l'utilisation des objets utilisés pour la figuration et la représentation imagée n'est pas purement fonctionnelle.

Les crayons sont quasiment les seuls objets dont il est fait mention, mis à part une boîte de peinture et un godet d'eau, des soldats de plomb et des figurines d'indiens.

Les outils d'écriture sont utilisés à des fins diverses, représenter, faire des dessins, écrire un mot ou un nom, mais aussi trouser le papier et la pâte à modeler, perforer les corps imagés grossièrement stylisés, interdire un accès, dans des jeux de barrière ou de passage à niveau.

Malgré la volonté de l'adulte, clairement articulée à ses conceptions théoriques de ne pas prêter ses affaires personnelles, il est évident que l'utilisation du crayon constitue un enjeu important pour l'enfant, surtout lorsqu'il s'agit de celui de son analyste.

p.123 : " Durant les analyses d'enfants j'interdis toujours à l'enfant de toucher aux quelques affaires qui me sont personnelles dans le champ du travail qui est le sien : mon stylo, mon briquet, mes cigarettes. Lorsque nous en parlons, je dis toujours qu'elles sont à moi et non pas à lui... (référence structurante grâce à la dimension du désir qui est inscrite) ... Elle lui permet d'articuler ses fantasmes à autre chose que la chose, à mon désir manifesté dans l'interdit et de parler de ce qu'il ne pourrait pas dire hors de la proximité de cet étranger que je suis, de cet Autre".

Le crayon est sans doute, parmi ces objets moins personnel que le stylo ou le briquet mais il est par ailleurs pris dans une double dimension transférentielle et identificatoire ; l'enfant dessine, l'analyste prend des notes et reproduit sur son carnet les modelages de son patient.

Déjà dans la première séance alors qu'il commente un gribouilli, l'enfant commente d'une dénégation référentielle : "un enfant qui écrit ... c'est pas moi " (p.31), puis (p.33), Hector demande à D.V. d'écrire son nom, il dit : "Mon nom, Hector, mon frère", puis il reprend, bien qu'avec des marques de résistance, l'activité du docteur qui écrit son nom pour bien le différencier de celui de son frère.

Cette activité l'intéresse alors assez pour l'amener à poser une question :

(p.35) : "H. : " Qu'est-ce que tu fais ?... V. : j'écris ce que tu dis".

(p.39) : " H. fait mine d'écrire son nom sur une feuille ; c'est un gribouillis très visiblement terminé par un H ... Devant cette écriture en miroir, je trace

en modèle d'écriture son nom qu'il recopie lisiblement, bien que maladroitement. Ce qui lui fait faire le commentaire suivant :

(p.41) : "Sans aucun doute, ce processus d'identification spéculaire et le rapport au nom propre qu'il implique est référé, dans la cure, au fait que j'écris".

L'enfant oscille entre une polarité symbolique d'utilisation du crayon, quand il s'agit d'écrire "son" nom par exemple et la polarité imaginaire d'utilisation de l'outil d'écriture comme instrument de soin ou de perforation.

Quand la polarité liée à la représentation est convoquée elle permet à l'enfant de figurer dans des dessins répétés le matériel inconscient qui le fait changer.

En plus de ces activités de dessin et d'écriture, fondamentales pour la poursuite de la cure, deux autres activités sont liées à l'utilisation du crayon : elles sont surtout signalées dans les premières séances... L'enfant fait des trous dans les bonshommes en pâte à modeler qu'il modèle et qu'il écrase tout aussitôt après, utilisant au mieux la spécificité du matériau.

Ces usages sont en forte affinité avec les parties théoriques traitées par l'auteur, explicitées par les titres des chapitres du livre : "Le nombril ouvert", "les trous du corps et sa clôture", "la Loi".

Les théorisations de l'auteur s'originent d'une fantasmagorie d'ombilic vécu comme trou et blessure et d'orifices corporels non clairement référés à une image du corps structurée par des règles et des interdits spécifiés.

(p.32) : "il fait un trou dans le bonhomme avec un crayon qu'il prend dans mes mains".

(p.42) : " il prend le crayon dont je me sers et fait un trou dans le ventre du bonhomme".

(p.44) : "il a une fois encore constitué la barrière avec le crayon dont je me servais".

(p.44) : " il enfonce mon crayon dans le corps de l'enfant morcelé qu'il installe sur une cuvette de W.C. qu'il a préalablement confectionnée...".

Cette activité de perçage participe à des scénarios de perforation ou de soins donnés au corps (perce/ventre, cul, suppositoire, bouche / pipe, anus, pipi..) comme celui d'une blessure qui se perpétue sans cesse et qui doit être soignée par colmatage d'objets divers (pipe, suppositoire, médicament, machine à soigner).

Le crayon est aussi utilisé comme une barrière, qui, articulée ou non à un support modelé barre généralement un accès dans un jeu dessiné ou mimé. Ainsi en est-il du jeu de la pompe à essence dans les premières séances.

(p.29) : " ... revenant avec insistance, le jeu de la pompe à essence occupe souvent les mains et l'esprit de H. ; les éléments en sont une voiture, une pompe à essence et un tuyau qu'H. branche indifféremment derrière, à l'endroit supposé du réservoir, ou devant, à l'endroit supposé du moteur. Souvent également il est question d'une barrière, un crayon mis en équilibre sur deux piliers de pâte à modeler. Le crayon se lève pour laisser passer la voiture

ou au contraire, lui interdit le passage.". Cette hésitation à livrer le passage se résout, la plupart du temps, en un accès de rage feinte. Au jeu tranquille et replié succède une explosion de colère : "H. (a) la pâte entre ses mains pour revenir au modelage d'une grosse boule dans laquelle il enfonce à nouveau quelque chose, crayon, petit morceau de pâte à modeler, canon de fusil, tête ou pied de soldat de plomb".

La barrière est associée aux gendarmes et aux policiers qui interdisent le passage à une voiture ou à un piéton sur un bateau ou simplement sur le sol et ce jeu est lié à l'utilisation du mot "interdit" ("il est interdit de passer", "de franchir la barrière").

C'est finalement cet objet qui jusqu'à la dernière séance durant laquelle H. "interdit pour travaux", règle le passage d'un petit personnage ou de voitures et "perce" également symboliquement l'enveloppe corporelle de papier à des endroits stratégiques.

Il finit par représenter un bonhomme "qui rit et marche tout seul, mais qui a encore bien mal à un œil". La "blessure" n'est pas totalement guérie.

L'interruption de l'analyse est due au déménagement de la famille ; lors d'un ultime entretien le médecin invite son patient à poursuivre le traitement analytique avec un de ses confrères.

L'auteur signale une persistance des troubles énurétiques de l'enfant.

III- Méthodes d'observation et objets théoriques

a) Les prises en charge de l'enfant jeune, une situation de communication complexe :

L'exemple des psychanalystes des années 1910-1930, nous montre combien les témoignages écrits, notes, conférences, histoires de cas, ouvrages, sont intimement liés au développement des observations faites dans le domaine de l'expression des pulsions et au début de prise en compte des opérations mentales des petits enfants, exprimées par leurs rêves, leur langage naissant, leurs dessins, leurs mimiques faciales et leur comportement posturo-moteur.

Il est évident que ces découvertes ont été faites avec les outils théoriques et observationnels de l'époque : l'auto-observation, l'autoanalyse des rêves, le dispositif de la séance analytique, l'association libre, l'interprétation du transfert et du contre-transfert, l'analyse des jeux, des productions littéraires et des mythologies modernes.

Si Freud avait continué à prescrire des bains et des chocs électriques à ses patientes ou si le père du président Schreiber avait fait fortune avec ses dispositifs pour remettre drois les corps (et donc les âmes) des enfants, ces dispositifs observationnels n'aurait peut-être pas bénéficié de la popularité qui en a favorisé le développement.

Même si on n'attribue pas à la psychanalyse ou à la psychologie clinique une importance primordiale dans le domaine des sciences humaines on ne peut nier qu'elles ont mis en évidence des entrelacs de conflits et de rationalités intra et intersubjectifs.

Ces thèmes ont suscité une opposition entre les tendances éducatives de milieux juifs bourgeois néo-libéraux à tendance athéiste et de milieux protestants et/ou catholiques progressistes. Les idées nouvelles sur l'inconscient, l'utilisation de l'hypnose pour le traitement des névroses, la place accordée aux enfants dans les familles et les institutions, la position de la femme dans le couple, dans l'éducation et la vie sociale.

Après moines et pédagogues, précepteurs célèbres et médecins philosophes, les analystes se sont intéressés de très près à la prise en charge de jeunes enfants par les institutions extra-familiales, extra-scolaires et extra-religieuses.

Observateurs directs ou par analysants interposés, ils obtiennent sur le divan, par analyse des productions de l'inconscient, les témoignages des conflits internes et externes liés à l'exercice de la vie familiale et de la vie civile. Dans leur travail de mémoire, les adultes se souviennent de leurs émois enfantins et expriment à leur tour les conflits qui les opposent avec leurs contemporains, leurs ascendants et leur progéniture.

Leurs avancées ont été banalisées par les médias et en partie intégrées dans des cursus universitaires (médical, paramédical, psychologique, philosophique). Elles se heurtent aujourd'hui aux avancées des sciences cognitives spécialisées dans l'observation et la quantification de séquences d'actions modularisées, mais mal appareillées conceptuellement pour étudier les opérations mentales humaines de l'ordre du rationnel et de l'irrationnel.

Dans le domaine des sciences humaines il existe des positionnements obligés : il ne faut pas plus croire aujourd'hui qu'hier que notre regard d'observateur est exempt de présupposé, de point aveugle et de violence interprétative, voire militante.

En 1941 comme en 1923, Mélanie K. prend des notes, elle s'oppose à d'autres théoricien(nes) et praticien(nne)s de la psychanalyse et de l'éducation, elle expose ses cas dans des écrits qui sont autant de méta-genres : expositionnels mais aussi argumentationnels, et en partie métacognitionnels. Elle note, se souvient, ordonne, trie, établit un plan de discussion et de réfutation tout autant que d'exposition.

Il en est de même des autres auteurs étudiés mise à part V.Axline.

Dans ces milieux se sont exprimés des conflits théoriques qui étaient aussi des conflits intersubjectifs violents et passionnés à une époque elle-même conflictuelle, entre deux guerres mondiales.

Chaque théoricien a agi en fonction de son histoire, de ses convictions, de son parcours transférentiel, de son expérience clinique, de ses partisans et de ses adversaires.

Il en est ainsi des personnalités les plus connues comme des moins connues et même d'inconnues qui font "simplement" leur travail au sein d'un cabinet ou d'une institution.

L'ajout de la bande magnétique, puis du film n'a fait que complexifier la gestion du temps de traitement des données.

Certains thérapeutes refusent de travailler directement avec cette "conscience mémorielle de l'image et du son", pensant qu'elle est contraire à leur sensibilité de réception des faits et préférant la gestion au "feeling de l'instant" ; d'autres pensent se perfectionner en analysant leurs interventions ; d'autres encore délèguent à d'autres catégories de chercheurs l'analyse d'événements qui ne font pas partie de leur outillage mental.

De plus en plus néanmoins des praticiens visionnent longuement leurs documents en confrontant leurs points de vue sur les données.

Serge Lebovici, dans son ouvrage écrit en collaboration avec S.Stoleru, "Le nourrisson, la mère et le psychanalyste, les interactions précoces (p.369) expose une position contemporaine (1983) au sujet de l'observation clinique faite avec des moyens vidéos.

"... Notre expérience de l'examen direct des relations précoces, en particulier par l'observation magnétoscopique, nous semble de ce point de vue assez riche Dans ce cadre nous avons le sentiment que l'autovidéoscopie offre de remarquables ressources si elle est maniée avec prudence.

... Finalement les retombées préventives et thérapeutiques de ces études sur les interactions précoces ne sont assurées que par la présence identifiante des intervenants sociaux, psychologiques et médicaux.

La diffusion des découvertes sur les interactions précoces risque en effet d'être dangereuse :

- si les parents sont invités à penser que leurs enfants doivent révéler constamment leurs capacités précoces.
- s'ils sont conduits à faire confiance à des recettes comportementales : le peau à peau, le portage, etc....

Ces découvertes risquent aussi de fournir des alibis aux décideurs et aux gouvernants qui seraient tentés d'offrir le meilleur des mondes programmés pour le bien-être des bébés.

La santé de ces derniers passe par le développement des capacités naturelles à assurer un bon élevage des bébés et la possibilité de recevoir de ces derniers la confirmation des organisations fantasmatisques originaires et des organisations narcissiques.

Il est bien entendu que ce double circuit exige une vie décente dans un monde pacifique."

La consultation donne lieu actuellement à des observations audios et vidéos à fonctions diverses : aspect thérapeutique de l'autoscopie, fonction de mémoire, de recherche, fonction pédagogique (action dans la formation professionnelle).

La représentation du réel vécu dans l'intimité du cabinet n'est plus seulement confiée à la mémoire de l'écrit et de moins en moins à la reconstruction mnémo-théorique d'une subjectivité.

La mémoire du magnétophone, sensible à la voix mais qui ne rend pas compte des postures, des gestes et des déplacements ne suffit plus ; une surenchère s'établit.

Les observateurs sont sortis de leurs cabinets noirs avec leurs outils banalisés et miniaturisés ; ils ne sont plus confirmés derrière les glaces sans tain et investissent l'espace de la séance. Certains thérapeutes incluent cet espace de temps et de réflexion que constitue l'autoscopie dans leur prise en charge et cet espace génère à son tour des discours et des réflexions qui à leur tour pourraient être enregistrées comme témoignages de dispositifs socio-mentaux d'exercice, selon une récursivité presque infinie.

C'est à l'institution de ne pas se faire piéger par des dispositifs qui deviennent policiers et qui usent d'alibi scientifiques pour se faire accepter.

C'est aux thérapeutes d'en définir la limite et l'intérêt pour le développement de leurs disciplines.

S'il est vrai que le développement exponentiel d'une communication par l'image tous écrans et caméras confondus plonge les humains dans un entrelac de réseaux qu'ils n'ont que peu ou pas choisis et qui leur sont imposés par des multinationales qui font fi des frontières et des espaces de légalisation, il doit rester vrai aussi qu'ils puissent conserver un espace de réserve voire de refus sinon de déni vis à vis de ces dispositifs.

Les institutions culturelles comme l'éducation et l'université doivent assumer leurs missions d'introduction progressive à l'analyse de la complexité du réel à la fois en terme de fonctionnement des techniques et de dysfonctionnement (entrechocs) des espaces de lois. Elles ne sont pas là uniquement pour délivrer des réponses provisoires.

L'espace thérapeutique doit être un espace au sein duquel ces questions doivent être débattues.

b) Du mode d'existence de l'objet dans ces prises en charge de l'enfant jeune :

D'après ces témoignages étudiés, les objets ne se présentent pas seulement à partir de leur matérialité ; l'auteur en relève l'existence, leur donne vie en les nommant, leur assigne des fonctions, les inclue dans des descriptions de routines d'actions, les relie à des positions du patient, à des associations, à d'autres objets.

L'objet et encore plus le ou les objet "préférentiels" utilisés prennent corps également dans la relation discursive.

Il y a passage d'une matérialité physique à une matérialité langagière ; la petite "Piggle" pourra dire d'un mouton en peluche que c'est un chien et la dyade médecin / enfant réagira par rapport à ce "chien".

Il y a création, redondance, connivence, destruction et modification de l'objet dans le monologue, le dialogue et même dans le silence dans lequel il existe encore de par sa manipulation, les bruits et les sensations qu'il suscite, le mouvement qui l'entraîne.

Il prend sens de par la gestualité et les postures afférentes à sa manipulation et l'on peut alors distinguer des apax, des répétitions et des variations dans son maniement.

Les genres discursifs utilisés par les interactants participent à la construction verbale de l'objet et produisent des effets de sens (transferts, inductions par l'adulte ou l'enfant, interprétations, effets pédagogiques).

Différentes formes d'objets sont rencontrés :

- **Les objets théoriques** : font figure d'organiseurs dominants.

Liés aux théories sous-jacentes (objets internes, externes, mentaux, bon objet, mauvais objet, objet internalisé, objet partiel, transitionnel, objet a....) ils orientent les prises de parole des adultes, certains de leurs comportements, leurs associations, leurs intentions communicatives en général.

Les livres et articles de certains psychanalystes et psychologues en montrent le caractère englobant.

- **Les objets appartenant à l'espace routinier de la séance** :

. **les objets corporels** : membres, emblèmes (colliers, bagues, chaussures, montres, stylos..)

. **les objets matériels** : les objets introduits par l'adulte, ceux qui sont introduits par l'enfant, les objets laissés par eux-même ou par d'autres patients

. **les objets extérieurs à l'espace / temps de la séance (limites)** : les bruits extérieurs, les intrusions, l'espace au-delà de la fenêtre et de la porte

. **les objets de l'entre-deux** : entre deux espaces, entre deux personnes, entre deux temps, ce sont les objets liés au temps du transport vers le lieu de la séance (taxi, train, voiture, rencontres...), moments d'intériorisation qui s'exportent dans l'espace-temps de la séance.

- Ces situations mobilisent la **production ou la lecture d'images** (dessins, peinture, suites d'images, livres illustrés) et sont particulièrement liées à l'image des opérations de nomination, de description, de rêverie créative. Cela peut s'accompagner d'une scénarisation et dialoguisation de scènes, selon un aspect improvisé ou réitératif d'épisodes monologués ou dialogués.

Les activités dialogiques sont plus ou moins étayées par l'adulte : il y a souvent une alternance de phases participatives, interprétatives, pédagogiques.

Il peut y avoir également transaction silencieuse avec l'objet image, ce qui renforce le pôle interactif posturo-moteur de l'"être avec".

c) Constellation linguistique de l'objet :

Il est ainsi possible de mettre en évidence une "constellation linguistique de l'objet" :

L'objet, qu'il soit réaliste, langagier ou théorique n'existe dans ces situations qu'à partir de son entourage verbal ou extraverbal, dans une dimension interactive et communicative ; il est nommé, posé, autorisé, interdit, adoré, detesté, inerte, fuyant, beau, complexe, angoissant ...etc.

L'étude des séquences discursives qui accompagnent sa "manipulation physique ou mentale" fait accéder à la dimension modalisatrice de la variation de sa signification pour le sujet à un moment donné de sa prise en charge.

Des suivis en diachronie présentent des trajets de relation des jeunes patients à un certain nombre d'objets préférentiels balisés par des conduites verbales variables ou récurrentes qui "pèsent" comme poids de signification, l'histoire de ces relations.

Redimensionnée en synchronie, cette signification peut être figurée par une constellation de valeurs actuelles.

Bibliographie :

J.C.Arfoilloux, L'entretien avec l'enfant : l'approche de l'enfant à travers le dialogue, le jeu et le dessin, coll. Éducateurs, Privat, 1975.

V. Axline, Dibs, Développement de la personnalité grâce à la thérapie par le jeu avec une introduction de L. Carmichael, traduction de l'américain par Hélène Seyrès, Flammarion 1967 (original, Dibs : in search of self, Houghton Mifflins), 1964.

H. Brunschwig, Passions de famille, récits de psychothérapies familiales et individuelles, collection Psychologie, éditions Payot, 1991.

Correspondance entre S.Freud et le pasteur Pfister, 1909-1939, collection connaissance de l'inconscient, NRF Gallimard, 1966.

Fr.Dolto, Le cas Dominique, collection Le Champ Freudien, éditions du Seuil, 1971.

S.Ferenczi, Un petit homme-coq (1913), in Œuvres complètes, tome 2, 1913-1919, Psychanalyse II, Payot, 1970.

S.Freud, L'homme aux loups, bibliothèque de Psychanalyse, PUF, 1954.

M. Klein, Psychanalyse d'un enfant, méthode de psychanalyse des enfants, étudiée à partir du traitement d'un enfant de 10 ans (traduction de l'anglais par M. Davidovici, préface de R. Jaccard, Sand et Tchou, 1973-83 (original, Narratives of a child analysis ; the conduct of the psycho-analysis of children as seen in the treatment of a ten years old boy", The Hogart Press, Londres, 1961).

M. Klein, La technique de jeu psychanalytique : son histoire et sa portée, in L'enfant, ses parents et le pschanalyte, sous la direction de Cl. Geissman et D.Houzel, Bayard Compact, bayard Editions, 2000.

S. Lebovici, avec la collaboration de S.Stoleru, Le nourrisson, la mère et le psychanalyste, les interactions précoces, 1983, Le Centurion.

R. Lefort, en collaboration avec R.Lefort, Naissance de l'Autre, deux psychanalyses, Nadia, 13 mois, Marie-Françoise, 30 mois, collection Le champ Freudien, dirigé par Jacques Lacan, éditions du Seuil, Paris, 1980.

S. Morgenstern, La psychologie infantine, symbolisme et valeur clinique des créations imaginatives chez l'enfant, préface de G.Heuyer, Compiègne, Denoël, 1937.

J-M. Petot, Mélanie Klein, premières découvertes et premiers systèmes, 1919-1932, Dunod, psychisme, 1979, Paris.

J-M. Petot, Mélanie Klein, Le moi et le bon objet, 1932-1960, Dunod-Bordas, 1982.

J.Piaget, Le langage et la pensée, (première édition en 1923), actualités pédagogiques et psychologiques, delachaux et Niestlé, 1968.

M-Ch.Pouder (2001). Prise en charge de l'enfant et reconstruction du langage, in actes du Colloque "Constructivismes : usages et perspectives en éducation", vol I et II et CD-Rom, SRED, cahiers 8, Genève, 6 p.

M.-Ch. Pouder, H. Brunschwig (1998), De l'objet " (p)référentiel " dans une psychothérapie familiale d'enfant bégue , CAIap n°18, Corps et Langage,

CNRS URA 1031 - Université de Paris V, p.105-135.

A. Raffy, (2000). Les psychanalystes et le développement de l'enfant, coll. Psychanalyse et clinique, érès.

D. Vasse, L'ombilic et la Voix, deux enfants en analyse, collection Le Champ Freudien, dirigée par Jacques Lacan, éditions du Seuil, Paris, 1974.

D.W.Winnicott, La petite "Piggle", traitement psychanalytique d'une petite fille, Payot, 1981 (original 1977).