



HAL
open science

Denis ou la genèse de soi : étude d'un dialogue d'investigation et de recherche en logique interlocutoire

Christophe Luxembourgger

► To cite this version:

Christophe Luxembourgger. Denis ou la genèse de soi : étude d'un dialogue d'investigation et de recherche en logique interlocutoire. Psychologie. Université Nancy 2, 2008. Français. NNT : 2008NAN21013 . tel-01777317

HAL Id: tel-01777317

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01777317v1>

Submitted on 24 Apr 2018

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.



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>

THESE

**POUR L'OBTENTION DU DIPLÔME DE
DOCTEUR EN PSYCHOLOGIE**

Christophe LUXEMBOURGER

Denis ou la genèse de la reconnaissance de soi.

**Etude d'un dialogue d'investigation et de recherche en
logique interlocutoire.**

Sous la direction du

Professeur Alain TROGNON

MEMBRES DU JURY :

Professeur Christian HOFFMANN

Université de Paris 7 Denis Diderot

Professeur Michel MUSIOL

Université de Nancy 2

Professeur Jean-Jacques RASSIAL

Université de Provence Aix-Marseille1

Professeur Alain TROGNON

Université de Nancy 2

- Novembre 2008 -

Résumé :

Nous abordons de manière originale les conditions de la reconnaissance de soi, constitutive de l'émergence de la conscience de soi humaine par le biais d'une discordance observée en psychothérapie chez un jeune garçon de 7 ans et 4 mois, portant sur l'intégration des représentations de soi dans la situation spéculaire. Avec une méthodologie d'analyse du discours produit dans l'interaction, la logique interlocutoire (2007), nous recourons à la théorie des jeux d'investigation et de recherche développée par Hintikka (1976, 1984, 1998b) afin de proposer un modèle qui permette d'explicitier formellement la clinique des phénomènes mentaux observée chez le patient. Rétrospectivement nous questionnons le moment fécond, entre 18 et 36 mois, qui voit l'émergence d'un nouveau mode de fonctionnement de l'intentionnalité lorsque celle-ci intègre les propriétés du signe linguistique et en particulier, dans ce cadre, le statut du signifiant autoréférentiel dans *la formation de la fonction du « je »*.

Mots clés : logique interlocutoire, reconnaissance de soi, image spéculaire, identification, système identitaire, théorie des mondes possibles, signifiant autoréférentiel.

Title : Denis or the Genesis of Self-recognition.

Summary:

We explore in an original way the conditions for self-recognition, from which human self-awareness emerges ; we do so by analyzing the discordance observed in psychotherapy in a boy of 7 years and 4 months : it relates to the integration of self-representations in a mirror-image situation. Using a discourse analysis methodology produced in interaction, the interlocutory logic (2007), we have recourse to the theory of investigation and research developed by Hintikka (1976, 1984, 1998b) , so as to offer a model that analyzes formally the clinical aspects of the mental phenomena observed in the patient. Retrospectively we ask questions about the fertile moment between 18 and 36 months, at which time a new form of intentionality emerges : it integrates the characteristics of linguistic signs and, in particular, in that context, the status of the self-referencing signifier in *the formation of the function of "I"*.

Key-words : interlocutory logic, self-recognition, mirror-image, identification, identity system, theory of possible worlds, self-referencing signifier

*« Les mots qui vont surgir
savent de nous
ce que nous ignorons d'eux »*
René CHAR

*« Les grandes avancées scientifiques
ne sont pas tant le fait de nouvelles découvertes
que de nouvelles théories »*
Alexandre JOYRE

*Le stade du miroir manifeste « la matrice symbolique où le je se précipite
en une forme primordiale, avant qu'il ne s'objective
dans la dialectique de l'identification à l'autre et que le langage ne lui restitue
dans l'universel sa fonction de sujet »*
Jacques LACAN

*« Quand l'individu se l'approprie,
le langage se tourne en instances de discours,
caractérisées par ce système de références internes dont la clef est le je,
et définissant l'individu par la construction linguistique particulière
dont il se sert quand il s'énonce comme locuteur »*
Emile BENVENISTE

Remerciements

J'exprime toute ma gratitude aux personnes qui ont contribué à l'avancée et à l'achèvement de ce travail principalement à ma « petite famille », Pierre, Cécile, Manon, Jocelyne et Jordan qui ont su se montrer patients et évidemment à Nadine mon mentor lors de bien des discussions.

Au Professeur Alain TROGNON qui a accepté de diriger cette thèse, mais surtout à l'esprit agile et aiguisé qui a su me faire tirer profit de nos rencontres avec beaucoup de subtilité. Arrive alors naturellement la question de la dette symbolique et celle de l'enjeu de nos échanges à l'issue desquels j'ai bien conscience qu'il ne m'est possible de tenir une place que si je reconnais ce qu'elle doit au Professeur Alain Trognon. C'est donc avec lucidité que j'assume une certaine forme d'imposture nécessaire pour tenir cette place. Merci.

A Messieurs les Professeurs Christian HOFFMANN, Michel MUSIOL et Jean-Jacques RASSIAL, Je vous remercie de m'avoir fait le grand honneur d'accepter de siéger dans le jury de cette thèse.

Introduction	11
I. Cadre environnemental de Denis.	13
I.1. Contexte scolaire.	13
I.2. Contexte familial.	14
I.3. Contexte de la 10 ^{ème} séance filmée face au miroir.	16
I.4. Epilogue concernant le suivi de Denis.	17
I.5. Perturbations autour de la naissance	17
I.6. Tests psychométriques	19
II. Cadre conceptuel en rapport avec la problématique du patient.	23
II.1. Clinique psychopathologique.	23
II.1.1. L'angoisse névrotique et le traumatisme de la naissance	23
II.1.2. Refoulement et inhibition intellectuelle	24
II.1.3. Le processus de subjectivation : point de vue psychanalytique	27
II.1.3.1. Quelques définitions de la subjectivation	29
II.1.3.2. Qu'est-ce que le sujet ?	30
II.1.3.3. Les conditions de la subjectivation dans les premiers temps de la vie	31
II.1.3.4. Les pathologies de la subjectivation	34
II.1.3.5. De l'interpersonnel à l'intrapersonnel	36
II.1.3.6. Perturbations autour de la naissance de Denis : l'ombre du Moi est tombée sur l'objet	38
II.2. Une modélisation progressive du concept de conscience et de conscience de soi.	41
II.2.1. De quoi parle-t-on lorsque l'on parle de conscience ?	42
II.2.2. La notion de prise de conscience.	44
II.2.3. Quels seraient les rôles fonctionnels de l'attention et de l'intention dans la conscience ?	46
II.2.4. Le modèle neurobiologique d' Edelman (1989)	47
II.2.6. Le modèle de Zeman (2001).	48
II.2.7. La conscience sous la loupe des neurosciences.	51
II.2.7.1. Les trois grands principes d'Edelman : sélection, ajustement et réentrée.	52
II.2.7.2. Que nous apportent les études sur les pathologies de la reconnaissance de soi et les pathologies de la vision?	56
II.2.7.3. Les signes physiologiques d'accès à la conscience.	58
II.2.7.4. Une « incarnation cérébrale » de l'identité ?	59
II.2.7.5. La conscience visuelle.	61
II.2.7.5. La place fonctionnelle du corps dans le processus de conscience de soi.	65
II.2.7.6. La trace laissée dans le psychisme par l'expérience du corps.	65
II.2.7.7. Deux indicateurs fondamentaux de la conscience de soi.	69
II.3. L'accès au « je » : point de vue linguistique	70
II.3.1. Le je	70
II.3.2. Le il	71
II.3.3. Le sujet dans le langage	72
II.3.4. L'accès au « je » : point de vue psycholinguistique	74
II.3.6. Les formes d'auto-désignations employées par Denis	75
II.4. L'ambiguïté du verbe être dans la formule : C'est moi.	77
II.5. Les représentations psychiques de soi	80
II.5.1. Le sens de soi (Stern, 1989)	80
II.5.2. « L'image du corps » selon la psychanalyse.	87
II.6. Les aptitudes du nourrisson	91

II.6.1. Capacités précoces du bébé et intentionnalité. _____	91
II.7. Les étapes cognitives de la reconnaissance de soi face au miroir. _____	96
II.7.1. Intérêt pour le dispositif face au miroir. _____	96
II.7.2. Les étapes de la reconnaissance de soi. _____	96
II.7.3. Intégration du sens de soi sous l'égide du signifiant : une expérience intentionnelle. _____	102
II.7.4. L'apport des neurosciences. _____	105
III. Cadre méthodologique : la logique interlocutoire _____	109
III.1. Présentation et principes généraux _____	109
III.1.1. Ce que permet la logique interlocutoire. _____	109
III.1.2. L'apport de la logique interlocutoire dans le cadre psychothérapeutique. _____	112
III.2. Cadre conceptuel formel _____	114
III.2.1. Introduction _____	114
III.2.1. Le modèle interrogatif. _____	115
III.2.2. La théorie du jeu des questions-réponses. _____	119
III.2.2.1. La formalisation logique du desideratum. _____	119
III.2.2.2. La logique sémantique des questions. _____	121
III.2.2.3. Les questions en wh- sont des quantificateurs. _____	122
III.2.2.4. La logique sémantique des réponses : réponses conclusives et réponses partielles. _____	122
IV. Analyse de la séquence _____	125
IV.1. Présentation _____	125
IV.2. Analyse pas à pas _____	127
IV.2.1. Evolution des énoncés paraphrastiques du desideratum au sein du jeu de dialogue questions-réponses. _____	127
IV.2.3. Aspects para et extra-verbaux de notre corpus. _____	144
IV.2.3.1. Analyse de l'intensité sonore de l'énonciation. _____	144
IV.3. Quelles sont chez Denis les relations d'accessibilité à la reconnaissance et à la nomination de son image ? _____	147
IV.3.1. Quel rapport Denis entretient-t-il avec $I_{scopique(D)}$? _____	150
VI.3.2. Relations d'accessibilité à son image scopique du point de vue de la théorie des mondes possibles. _____	151
IV.3.3. Illustration conclusive de la rupture dans les lignes de mondes impliquant l'image de Denis à partir de deux autres situations. _____	154
IV.3.3.1. La cicatrice de Denis. _____	154
IV.3.3.2. La transparence. _____	158
Conclusion _____	161
Bibliographie _____	164
ANNEXE A _____	184
Annexe 0 : corpus détachable de la séquence _____	185
Annexe 1 : maquette de la salle. _____	186
Annexe 2 : corpus de la séquence et interventions para verbales de Guy au cours de la séquence. _____	187
Annexe 3 : les différents éléments du contexte d'une interaction _____	188
Annexe 4 : représentation graphique de l'interlocution _____	189
Annexe 7 : séquence sur la transparence avec interprétation de la gestuelle en Langue des signes française. _____	196
Annexe 8 : éléments de langue des signes. _____	197
Annexe 9 : Tableau 2 : ordre successif des concordances établies dans le dispositif spéculaire. _____	201
Annexe 10 : Les trois modalités de l'image du corps selon la conceptualisation de DOLTO _____	202
Annexe 11 : Le Moi-Peau et le moment où le Moi psychique se différencie du Moi-corporel. _____	203
Annexe 12 : L'extraction d'invariants peut être une activité non-consciente. _____	204
Annexe 13 : La conscience, une propriété fonctionnelle de circuits cérébraux délimités. _____	205
Annexe 14 : Le concept de névrose en psychiatrie _____	206

ANNEXE B : corpus du discours	210
Entretien n°1	210
Moi un faux jumeau	210
Des disputes	210
Entretien n°2	211
Le premier à naître	211
Mon papa en Afrique	212
Entretien n°3	212
La grotte	213
Par exemple pour les oies	217
L'absence du « je »	220
Entretien n°4	223
La « fronda » et le sapin.	223
Entretien n°5	231
Tata Gisèle	232
Faux jumeaux chez les animaux	234
Nous on était des vrais jumeaux	236
Le placenta, le cordon.	239
En séance avec la maîtresse G	241
Texte inventé par Denis	241
Entretien n°6	242
Léo et Léa	243
Papa rentre dans quinze jours	244
Impatient ?	245
Il faut pas lui il parte encore une deuxième fois. Une fête et un voyage.	246
Les cadeaux de papa	247
Entretien n°7	247
Reprise des séances chez l'orthophoniste	248
Je suis	249
La sellerie et le tuyau	250
J'ai même pas peur, j'ai peur	252
A Perpignan plage	254
Je suis un grand	256
Entretien n°10, devant le miroir	258
Qu'est-ce que tu vois ? (séquence déjà retranscrite en annexe 6)	258
Entretien n° 12	258

Introduction

Le concept de conscience de soi se situe au carrefour des préoccupations des champs disciplinaires en sciences de l'homme. Il constitue de tout temps une question conflictuelle du savoir. Nous l'abordons de manière originale en étudiant une situation d'interaction face au miroir à partir de l'analyse des rapports de représentation entre langage et réalité chez un jeune garçon de 7 ans et 4 mois suivi en psychothérapie. Dans la genèse de la conscience de soi, la reconnaissance de son image associée à l'auto-désignation de soi face au miroir apparaissent d'ordinaire vers 2 ans. A cet âge, il est difficile à partir des productions verbales encore réduites de l'enfant, d'étudier finement les opérations mentales auxquelles il accède et qui font évoluer progressivement les représentations de soi au sein de sa perception du monde vers l'émergence de la prise de conscience de soi spécifiquement humaine. Chez Denis, notre patient, ce développement semble avoir été ajourné. Notre patient a de plus un frère jumeau d'apparence identique, et nous savons en pareil cas que l'appropriation de l'image de soi peut se réaliser plus tardivement et demeurer une acquisition fragile entre trois ans et sept ans (Zazzo, 1960). L'analyse sémantico-logique que nous menons porte sur une interlocution significative de la problématique de l'enfant. Il s'agit d'un jeu de questions-réponses engagé avec son psychothérapeute au cours duquel Denis nous livre sa rationalité cognitive perturbée dans le rapport à son image.

L'analyse de ce cas singulier à l'aide de la théorie de l'identité que développe Hintikka (1981, 1989, 2004a) nous permet d'envisager à nouveaux frais (par une analyse épistémique du jeu de langage via la théorie des mondes possibles) les conditions de la reconnaissance de soi qui fascinent les psychologues depuis plus d'un siècle et semblent connaître ces trois dernières décennies une effervescence nouvelle.

Nous présenterons en première partie les principaux éléments du contexte environnemental dans lequel s'inscrit Denis (I).

Nous proposerons ensuite un cadre conceptuel nous permettant d'éclairer la problématique du patient eu égard à la fois aux notions psychopathologiques, neurophysiologiques, linguistiques et développementales à prendre en considération lors du processus de maturation conduisant à l'émergence de la conscience de soi et de la reconnaissance de soi (II).

La troisième partie présentera le cadre méthodologique de la logique interlocutoire en privilégiant le cadre conceptuel formel développé par Hintikka, en particulier la théorie du jeu de dialogue questions-réponses (III) sur laquelle s'appuiera l'analyse d'une séquence significative de la problématique de notre jeune patient (en quatrième partie). Dans cette dernière partie nous proposerons un modèle qui permette d'explicitier formellement la clinique des phénomènes mentaux observée chez le patient en articulant les différentes formes de représentations de soi lors de la reconnaissance de soi dans la situation spéculaire.

Rétrospectivement, nous nous intéresserons aux profondes transformations de l'enfant entre 18 et 36 mois, moment fécond qui voit l'émergence d'un nouveau mode de fonctionnement de l'intentionnalité lorsque celle-ci intègre les propriétés du signe linguistique et dans ce cadre, nous préciserons le statut du signifiant autoréférentiel dans la formation de la fonction du « je ».

Ici comme ailleurs, l'étude du cas unique d'enfant ne prétend pas à la généralisation mais a le mérite d'amorcer des recherches innovantes et de générer des questions pertinentes destinées à alimenter les débats ainsi que de répondre aux questions de la variabilité et du changement intra-individuels (Pry, 2006, Lautrey, 2003).

I. Cadre environnemental de Denis.

I.1. Contexte scolaire.

Avant de rencontrer Denis pour la première fois à 6 ans et 10 mois, il m'a été présenté par l'équipe éducative de l'école comme un enfant ayant *beaucoup de difficultés avec le langage et présentant un profil difficile à cerner*. En effet, son langage est haché, souvent précipité, l'élocution est imprécise et les enseignants le comprennent très mal. C'est un enfant qui avait déjà bénéficié de dispositifs spécialisés au sein de l'éducation nationale concernant des aides rééducatives et des aides sur les apprentissages, les deux années précédentes. Cependant, il vient d'être maintenu au CP : il débute donc son second CP lorsque je le rencontre pour la première fois. Denis a également bénéficié d'un suivi orthophonique depuis l'âge de trois ans. Pourtant à 6 ans et 10 mois, Denis n'emploie toujours pas la première personne du singulier « je ». Il le remplace tantôt par « me », « i » pour *il*¹ mais fréquemment la place du pronom personnel demeure vide. Il s'agit alors d'une absence de formes d'auto-désignations. Ainsi, par exemple il dit « *dessine maison* » au lieu de « *je dessine une maison* », « sais pas » au lieu de « je ne sais pas », « vu ça » au lieu de « j'ai vu ça ». Il dit « *me va faire du foin, me va faire attelage, me promène avec ma maman* ». L'orthophoniste avoue se trouver *démunie et désappointée* face à cette situation, après trois ans de suivi. Elle a l'impression que c'est un *enfant volontaire qui dépense son énergie en pure perte*. À l'issue de son premier CP, il n'est pas parvenu à entrer dans la lecture malgré les aides dont nous venons de parler. Selon l'Echelle Composite de Lecture pour le CP d'Inizan,

¹ Du point de vue de l'appareil formel de l'énonciation, « *il* » est considéré comme le pronom de la *non-personne* (Benveniste, 1966, p 255-266). Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre II.3.2.

le niveau de Denis correspond à celui du premier trimestre de grande section de maternelle. Son retard est donc significativement important. Pourtant, lorsque nous testons cet enfant au WISC 3, nous obtenons un Quotient Intellectuel dans la zone moyenne, avec des capacités d'analyse de synthèse et d'abstraction supérieures à la moyenne, avec par exemple un score de 12 à Cube. Il montre aussi de bonnes capacités mnésiques avec support visuel et une bonne capacité d'apprentissage avec un score de 12 à Code. Ces résultats contrastent avec le faible niveau d'acquisitions scolaires et ses difficultés langagières. La non-appropriation du « je » à l'approche de ses 7 ans inquiète l'école. Il dispose d'un potentiel intellectuel qu'il semble ne pas être en mesure de mobiliser.

1.2. Contexte familial.

Mme F est une femme très dynamique professionnellement qui se montre active dans la recherche d'une aide pour une meilleure adaptation scolaire de son enfant. Celle-ci accède volontiers à ma requête lorsque mes questions portent sur la naissance de Denis qui constitue l'un des thèmes récurrents évoqués par celui-ci. Elle raconte qu'à la naissance, Denis régurgitait systématiquement ce qu'il venait d'avalier. L'œsophage n'était pas relié à l'estomac. Du fait de cette malformation appelée « *atrésie de l'œsophage* » il fut aussitôt séparé de sa mère qui se trouvait dans une petite maternité de campagne et conduit vers l'hôpital d'une grande ville pour une intervention chirurgicale réparatrice. Les tous premiers temps de la vie ont semblé-t-il être éprouvés sur un mode traumatique et indéchiffrable. Séparation (de la mère et du frère jumeau), intervention chirurgicale et défaillances du système végétatif respiratoire et péristaltique viscéral ne lui ont pas été signifiées. Denis a été privé des premières interactions contenantes de la mère². Mme F n'a pu, précise-t-elle, pour des raisons de santé, lors du premier mois ne lui rendre visite que deux fois durant les deux dernières semaines. Mme F se

² Dans ces conditions, Winnicott (1992) parle d'un vécu d'agonie primitive, lorsque des affects extrêmes sont liés à des traumatismes très précoces. Winnicott ajoute qu'un nouveau-né n'existe pas sans sa mère, car au début de la vie il est toujours en relation avec sa mère. Il lui faut ce premier environnement et cette première « tenue physique et psychique » par sa mère (le « holding ») pour avoir, plus tard, le sentiment d'être lui-même.

remémore ces évènements et raconte : « *pour moi je n'avais qu'un enfant, je n'avais que Guy. Je n'avais pas pris conscience du fait que j'en avais deux. Cela s'est fait au bout d'un mois quand j'ai pu les voir tous les deux.* » Elle raconte qu'ensuite, au cours des six premiers mois, il a fallu pratiquer une dilatation de l'oesophage, puis soigner une bronchiolite sévère nécessitant plusieurs courtes hospitalisations. J'observe également que Mme F nomme rarement Denis. Elle se réfère à Guy qu'elle cite pour parler de Denis. Pour dire que Denis est sorti le deuxième, elle dit : « *Guy est sorti le premier* ». Ainsi, Mme F. me dit encore : « *il marche à 12 mois, à 15 jours d'intervalle, Guy le premier.* » « *Guy est le premier né, il était plus en avance sur le plan du langage.* » Ce n'est que lors de cette deuxième rencontre, neuf mois après le début du suivi, que j'ai appris les circonstances de la naissance ainsi que l'opération dont Denis semble encore tout ignorer à 7 ans et 4 mois au moment de notre séquence face au miroir.

Plus tard, alors que le suivi avait commencé depuis plusieurs mois, nous fûmes surpris d'observer que le formulaire d'autorisation parental rempli par Mme F., auquel nous n'avions tout d'abord pas prêté attention, l'était de façon surprenante :

« *Je soussignée Mme F (nom, prénom) autorise mon enfant **Renie** à rencontrer le psychologue.* »

Ne figure que les nom et prénom de la mère avec un oubli de la signature et surtout une erreur d'écriture sur le prénom de l'enfant écrit **RENIE** ; erreur qui dans le contexte que nous découvrons ne manque pas d'évoquer le lapsus d'écriture.

Le père apparaît accaparé par son activité professionnelle et ses loisirs. Il se montre peu disponible pour sa famille aux dires de ses proches. M. F n'accompagne jamais ses enfants à l'école et ne connaît pas le niveau de classe fréquenté par eux. Notre seule rencontre a eu lieu un samedi matin après un long travail de persuasion de Mme F. Aussitôt en entrant dans mon bureau M. F me lance : « *de toute manière il pleut, je ne peux pas aller au bois.* » Il se montre ensuite distant, peu loquace et sceptique quant à l'effet d'une aide psychologique. M F. ne nomme jamais les enfants autrement qu'en les appelant tous les deux, indistinctement. Il explique qu'il préfère

dire « *venez là les jumeaux ou venez là tous les deux* ». « *Cela lui évite de se tromper* » fait remarquer Denis à plusieurs reprises en séance. D'ailleurs l'ensemble de son entourage se trompe, exceptée la grand-mère maternelle de Denis qu'il voit très rarement du fait de son éloignement géographique, celle venue le voir régulièrement à l'hôpital lors de son premier mois d'hospitalisation. Plus étonnant, Mme F aussi les confond, tout en précisant que cela lui arrive moins fréquemment depuis quelques temps. A l'inverse de M. F, celle-ci reconnaît après notre discussion l'importance de nommer chacun par son prénom respectif.

Notons pour finir que les enseignantes de l'école qui rencontrent quotidiennement Denis et Guy se trompent également fréquemment dès qu'ils ne sont plus assis en classe à leur place attitrée.

1.3. Contexte de la 10ième séance filmée face au miroir.

Denis est un jeune garçon qui a alors 7 ans et 4 mois qui apprécie nos rencontres au cours desquels il se montre souriant, souvent alerte avec une envie de plaire et de communiquer. Après quelques rencontres, nous demandons si nous pouvons enregistrer les séances et utiliser la caméra à certaines occasions. Les parents nous y autorisent, l'enfant également. Nous avons choisi de vous présenter un extrait de la 10e séance. Exceptionnellement, nous avons souhaité la présence de Guy, le frère jumeau, au titre de témoin expérimental et d'interactant potentiel. Les jumeaux ont alors 7 ans et 4 mois. Depuis le début des séances, il y a 6 mois, Denis s'efforce à employer le *je*, encouragé et repris dans ses formulations incorrectes par les différents acteurs éducatifs et intervenants qu'il rencontre. Cependant, selon l'impression générale, l'usage du « *je* » se fait encore de manière incertaine et fluctuante. Sa présence est de plus en plus fréquente mais tous ont la nette impression qu'il s'agit davantage d'un « *je* » peu consistant, plaqué voire forcé que d'un emploi naturel et assumé. Habituellement, l'usage correct du « *je* » s'observe vers trois ans, comme cela a été le cas pour Guy d'ailleurs.

1.4. Epilogue concernant le suivi de Denis.

Celui-ci apprend à lire non sans difficultés au cours de son second CP. Il se situe près de la moyenne des enfants de sa classe, passe au CE1 et se maintient ensuite proche de la moyenne. Au CE2, après six mois d'interruption du suivi, Mme F laisse un message sur mon répondeur à la demande express de Denis. « *On t'a mis un message, tu as écouté ?* » me dit-il lorsque je le croise le jour même dans son école. Mme F se dit très inquiète, ne sachant comment faire face au comportement de panique de son fils que rien ne permet de calmer lorsqu'il y a du vent. Sur les conseils de proches, elle dit avoir déjà consulté un médecin, un kinésologue et un hypnothérapeute. Le comportement phobique est apparu à la fin de l'été, lorsque le vent s'est mis à souffler dans les toiles des chaises longues et parasols au bord de la mer. Depuis, à chaque fois, il se met à pleurer, demande à rentrer précipitamment pour se réfugier dans les toilettes, ou dans un endroit clos, sans ouverture sur l'extérieur. La simple vue du vent qui agite les arbres produit le même effet. Après quelques séances, cette phobie infantile nous est apparue comme le symptôme venant fixer l'angoisse dans le rapport au père. Le travail s'est poursuivi durant six mois avec des rencontres régulières impliquant par moment Mme F jusqu'à une disparition totale de la phobie vers la fin du CE2. Aujourd'hui Denis suit une classe de CM2 dans laquelle il se montre parfaitement intégré et à l'aise. C'est un jeune garçon très social qui ne manque pas de venir me saluer à chaque fois qu'il m'aperçoit dans les couloirs de son école.

1.5. Perturbations autour de la naissance

L'accouchement était prévu un mois plus tard, début janvier 1998. La grossesse a été difficile, avec une prise importante de poids (30 kg), de la rétention d'eau, de l'albumine et une tension élevée. Des perfusions dans les

derniers mois de grossesse ont permis de retarder au maximum l'accouchement. Précédemment, Mme F avait cessé son activité professionnelle dès le troisième mois de grossesse pour éviter toute complication supplémentaire.

L'accouchement a nécessité une césarienne. A la naissance, Denis a été transféré aussitôt de la maternité d'un grand hôpital pour une hospitalisation d'un mois. Sa mère ne l'a vu qu'au bout de 15 jours. Par contre, Guy, son frère jumeau, est resté à la maternité avec sa mère. Celui-ci a pu voir sa mère au bout de 2 jours, puis ensuite tous les jours. Denis et Guy sont des jumeaux dizygotes (ou « faux jumeaux ») mais qui présentent une ressemblance comparable à celles de jumeaux monozygotes.

Les visites de la mère ont commencé au début de la troisième semaine. Au bout d'un mois, Denis a été rapatrié vers l'hôpital le plus proche pour une semaine supplémentaire de soins.

« Après, il a fallu que je retourne à Strasbourg deux fois. Ils ont fait une dilatation de l'œsophage, puis il a eu une bronchiolite pendant les six premiers mois. Ils ont été beaucoup malades pendant la première année. Guy aussi a fait une bronchiolite. Moi je n'en voyais pas le bout, ils n'étaient pas malades ensemble. Une cousine est venue m'aider, plus la belle-mère. »

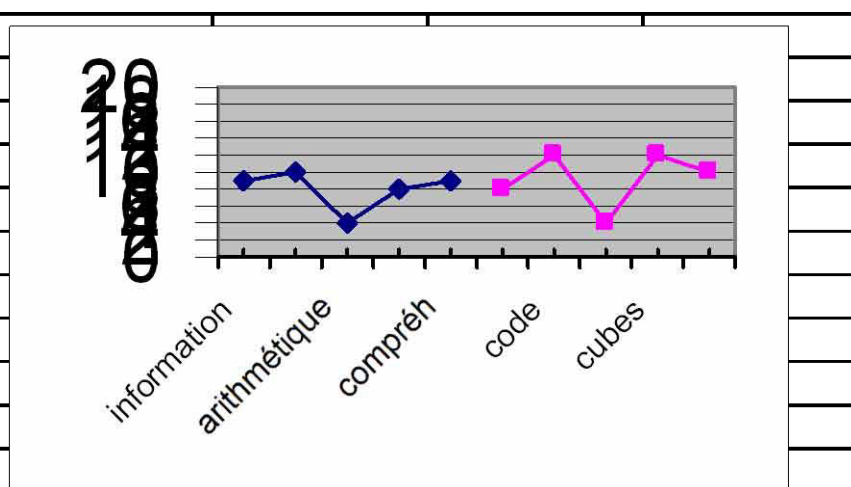
Chronologie des autres hospitalisations de Denis :

- à 2 mois, pour une bronchiolite asthmatiforme nécessitant une hospitalisation d'une semaine,
- à 3 mois, pour une dilation de l'œsophage trop étroit pour laisser passer la nourriture devenue plus consistante,
- à 4 mois, pour une bronchiolite asthmatiforme nécessitant une hospitalisation d'une semaine,
- à 2 ans, pour un dysfonctionnement de la partie supérieure de l'estomac refoulant les aliments vers l'œsophage.

I.6. Tests psychométriques

Résultats au WISC-3 d'avril 2004 :

WISC III	verb	perf	
information	9		
similitudes	10		
arithmétique	4		--
vocab	8		
compréh	9		
compl images		8	
code		12	++
arrangt images		4	--
cubes		12	++
assemb objets		10	



WISC-3 Avril 04	Indices/ QI	%ile	Intervalle de confiance
Verbal	87	19	81-95
Performance	94	34	86-103
Total	89	23	83-96
Compréhension verbale	94	34	87-102
Organisation perceptive	90	25	82-100

Analyse du WISC III: résultats normaux faibles. Ses capacités sont meilleures en performance qu'en verbal mais peuvent être considérés comme globalement homogènes bien que les résultats aux subtests performance soient hétérogènes.

Domaines surinvestis :

- l'apprentissage par rapport au désir de réussir
- la motricité fine

Domaines désinvestis :

- l'adaptation scolaire par rapport aux mathématiques
- la mémorisation
- les stratégies temporelles et références temporelles.

Compétences verbales :

Niveau	Domaines
Moyen	- la conceptualisation et la pensée catégorielle
Légères difficultés	- acquérir des connaissances verbales, développer son registre lexical
Limite	- intégration des données socioculturelles
Réduit	- capacité d'écoute et de mémorisation immédiate (avec des chiffres)
Très réduit	- capacité de représentation mentale en présence de situation concrète (arithmétique)
Pose problème	- adaptation de Denis avec la langue maternelle

Compétences non-verbales (performance) :

Niveau	Domaines
Bon	- Capacités de structuration spatiale et d'organisation de l'espace - capacités d'analyse, de synthèse, d'abstraction et de représentation mentale en relation avec l'organisation spatiale - capacité mnésique avec support visuel - capacité d'apprentissage - aptitude grapho-motrice
Réduit	- aptitude à saisir une situation dans son ensemble et à l'ordonner logiquement et temporellement
Très réduit	- intelligence sociale avec support concret.

Conclusion après entretien et passation du WISC III :

Denis cherche à éviter la réactivation d'une angoisse intolérable. Il a mis en place un mécanisme de refoulement très vif.

Nous pouvons envisager l'hypothèse d'une inhibition de type phobique. Denis désire réussir mais ne semble pas s'en donner le droit. Il surinvestit l'agir par opposition au verbal et à l'appropriation de l'organisation du

monde environnant.

Structuration du système de parenté (le 28 09 04 : Denis avait 6ans 10mois) :

Liens connus	- fratrie - grands parents
Liens non-connus	- oncles et tantes - cousins, cousines

COLOMBIA (le 28 09 04. Denis avait 6 ans 10 mois) : échelle de maturité mentale explorant l'intelligence fluide, la capacité à conceptualiser sans recours au verbal.

Niveau	Moyen
Age réel	6 ans 10 mois
Age mental	6 ans 9 mois
QI standard	97

NBTL-F : test de compétences verbales et métalinguistiques (Denis avait 6 ans 10 mois et 18 jours)

Articulation	9 mots sur 24 sont déformés simpin (sapin), maijon (maison), ferre (verre), pleu (bleu), cracteur (tracteur), crain (train), echcargot (escargot), arrojoir (arrosoir), couiller (cuiller)	Retard très important
Vocabulaire	2 images sur 24 ne sont pas reconnues pipe et girafe	Retard de 2 ans environ
Compréhension	Quintile 2	
Répétition de phrase	Quintile 1 : mauvaise qualité de l'écoute. Le sens est perçu et conservé mais les mots sont transformés ou omis	
Récit	Quintile 4	
Images séquentielles	Quintile 2 : difficulté à percevoir une situation dans son ensemble avec ses liens temporels	

La compréhension est satisfaisante mais les mots et les phrases sont déformés ou mal formés. Pourtant le suivi orthophonique a débuté en MS de maternelle , il y a plus de 3 années. L'adaptation difficile avec la langue ainsi que les stratégies temporelles réduites sont confirmées au NBTL-F.

Echelle composite de lecture pour le cours préparatoire (INIZAN)

	Score	Décile	Commentaires
Mai 2004	54	10 ^{ième}	Niveau exceptionnellement faible
Avril 2005	101	7 ^{ième}	Niveau limite requis pour le passage au CE1

Le score à l'échelle composite de lecture d'INIZAN a presque doublé en une année. Le niveau atteint en avril correspond au niveau limite selon l'échelle d'INIZAN, celui suffisant aux attentes en terme de lecture en début de CE1. Notons que le score initial en mai 2004 (score de 54 à la fin du premier CP, dernier décile) était excessivement faible ; plus proche d'un niveau de premier trimestre de grande section de maternelle. La progression a donc été notoire.

II. Cadre conceptuel en rapport avec la problématique du patient.

Afin de structurer notre propos, nous avons choisi de partir des aspects plus généraux (liés à la clinique en rapport avec la mauvaise adaptation scolaire et sociale du patient, aux connaissances neurophysiologiques des phénomènes de conscience) pour aller vers des aspects plus spécifiques (tels que l'emploi du « je », le développement du sens de soi et les étapes cognitives de la reconnaissance de soi) nous conduisant progressivement à établir le cadre de connaissances au sein duquel nous allons chercher à avoir accès intersubjectivement à la problématique singulière du patient par l'analyse interlocutoire d'une séquence significative.

II.1. Clinique psychopathologique.

II.1.1. L'angoisse névrotique et le traumatisme de la naissance

L'incidence vraisemblable des circonstances entourant la naissance de Denis méritent d'être mises en rapport avec la nature de l'angoisse et son origine. En effet, la naissance de Denis ainsi que ses premières semaines puis premiers mois dans la vie sont émaillés d'épisodes qui ont pu marquer les premières perceptions et élaborations psychiques du seau de l'angoisse. Nous y reviendrons dans le chapitre consacré à la subjectivation. Il ne s'agit pas de faire de la naissance un traumatisme systématique (dû au passage utérin et à la séparation physique d'avec la mère) comme l'entendait Rank (1923), mais de considérer cet événement et les hospitalisations répétées qui ont suivi dans ce qu'ils ont pu être perçus comme effractants et inélaborables pour Denis. Ce contexte de séparations multiples et radicales ainsi que de soins intrusifs avec absence de transactions apaisantes de la mère a renforcé ce que Freud (1926, p 90) appelle « *l'angoisse éprouvée lors de la naissance* » qui devient « *le prototype du danger, le prototype d'un état d'affect qui devait partager le destin d'autres affects.* » Comment ces premiers événements traumatiques, privés du pare-excitations que constitue la mère, ont-ils été enregistrés par le nouveau-né dont l'appareil

psychique s'est trouvé submergé ? « *La différence entre systèmes préparés et systèmes non préparés* » constitue un facteur décisif dans l'issue d'un grand nombre de traumatismes. Un système « non-préparé », incapable d'organiser, de décrypter, d'élaborer seul les excitations qui submergent le Moi est saisi par l'effroi (Freud, 1926). Selon la perspective freudienne, la naissance peut être envisagée comme un capital d'angoisse qui lors des situations d'angoisse ultérieures peut se révéler productif d'angoisse névrotique.

Constitution d'une « angoisse automatique » : chez Denis la réactivation de cette angoisse a pu s'opérer presque aussitôt lors de l'intervention visant à raccorder l'œsophage à l'estomac. La conjonction de cet épisode anxiogène réactivé quelques semaines plus tard par une dilation de l'œsophage puis une bronchiolite sévère (affection du système respiratoire³) avec le vécu d'angoisse généré lors du « traumatisme de naissance » peut déboucher sur ce que Freud nomme une angoisse « automatique » ou névrotisante, même si les traumatismes successifs sont de nature différente. Les vécus traumatiques successifs viennent rappeler le premier sentiment d'angoisse en le renforçant pour « automatiser » l'angoisse de manière non-spécifique.

II.1.2. Refoulement et inhibition intellectuelle

Ce chapitre présente une interprétation des difficultés d'ordre scolaire rencontrées par Denis dans le contexte plus large de l'inhibition cognitivo-intellectuelle dont l'origine est souvent à rechercher en amont des apprentissages, dans les avatars du développement psychique qui peut entraver le fonctionnement des processus mentaux. L'inhibition scolaire représente un des principaux motifs de consultation pédopsychiatrique ou psychologique chez l'enfant de 5 à 12 ans. Tous les secteurs de la vie de

³ Le système respiratoire est une fonction nouvelle et vitale qui peut paraître menacée sans que le nouveau-né soit en mesure de l'objectiver. Goldstein, psycho-biologiste dont les travaux ont été rapportés par Favez-Boutonier (1945) a étudié les manifestations de l'angoisse de 270 patients asthmatiques. Il note que tout le drame de l'angoisse, voire de l'effroi tient de son mystère. Lorsque le patient ne peut rapporter son angoisse à une cause identifiable, il subit son angoisse. Alors « *ce que vit le malade c'est l'ébranlement de la structure de sa personnalité. Il ne ressent même pas l'angoisse, il est l'angoisse et ne fait qu'un avec elle, dans ce bouleversement indicible où sujet et objet ont disparu.* »

l'enfant peuvent être touchés, aussi bien le versant comportemental (repli, évitement, agitation, trouble de la concentration, de la relation etc.) que le versant intrapsychique (phénomènes d'oubli, angoisse, incapacité de penser, etc.). Nous nous intéressons plus particulièrement ici aux conduites mentalisées inhibées, non pas celles qui portent sur l'inhibition⁴ de l'organisation fantasmatique pourtant assez fréquente (inhibition à rêver, imaginer, fantasmer) mais sur l'inhibition intellectuelle qui se manifeste dans les apprentissages et qui alerte davantage le milieu scolaire. Les troubles de ces enfants ont longtemps été négligés dans la psychopathologie, car le plus souvent ces enfants ne nécessitent pas d'orientation en établissement spécialisé et échappent à l'échec scolaire grave car ils parviennent à se maintenir juste à la limite.

« Ils paraissent entravés dans leur capacité de penser, toujours en retrait, interviennent peu dans les activités scolaires, craignent d'être interrogés...(avec) une crainte qui peut aller jusqu'à un sentiment de « blanc » ou de « vide » dans la tête, illustration caricaturale du refoulement massif » Marcelli (1999, p 366).

Le niveau intellectuel est souvent satisfaisant mais l'enfant présente « *une allure de pseudo-débilité névrotique qui représente dans la sphère cognitive l'équivalent du tableau de la niaiserie dans la sphère affective* » (ibid.).

Au cours du cursus scolaire il n'est pas rare d'observer une diminution lente de l'efficacité intellectuelle aux tests psychométriques.

« Lorsque l'inhibition domine dans son versant socialisé, les tests projectifs peuvent révéler directement la richesse et l'intention pulsionnelle sous-jacente...Lorsque l'inhibition envahit les conduites mentalisées elles-mêmes, les tests s'avèrent en général très pauvres, purement adaptatifs, ne faisant qu'objectiver un refoulement massif portant sur l'ensemble du psychisme » Marcelli (1999, p 367)

⁴ Pour Freud, l'inhibition est l'expression d'une limitation fonctionnelle du Moi, dont le but est d'éviter un conflit avec le ça (lieu des pulsions libidinales et agressives). L'inhibition se situe en deçà du symptôme car ce dernier est un compromis qui permet une satisfaction au moins partielle des pulsions. C'est pourquoi, lorsque l'inhibition se lève, les conduites symptomatiques peuvent apparaître plus importantes. En cours de thérapie par exemple, l'enfant peut abandonner sa sagesse ancienne et développer alors une expression fantasmatique très riche. C'est le Moi trop fragile de l'enfant qui opère un refoulement massif des pulsions gênantes qui sont vécues comme angoissantes, culpabilisantes ou intolérables.

Dans ce dernier cas, l'abord thérapeutique s'avère très difficile car l'enfant nie les difficultés. Les symptômes névrotiques sont alors souvent persistants, assez rebelles aux tentatives « rééducatives », qu'elles soient psychopédagogiques, psychomotrices, orthophoniques ou comportementales.

Ces manifestations plus modérées des troubles intellectuels qui n'entravent pas à l'excès la poursuite du cursus scolaire (au prix souvent d'un redoublement avant la sortie de l'école primaire) sont facteurs d'échec et de souffrances scolaires, en particulier en lecture. Ils touchent environ 10% d'une classe d'âge, ce qui est conséquent. Pour autant, l'aspect psychopathologique de ces conduites cognitivo-intellectuelles reste souvent cantonné en milieu scolaire aux dispositifs d'aides spécialisées (Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) et Classes d'Intégration Scolaire (CLIS)) qui ne parviennent pas à répondre à l'ampleur quantitative et qualitative des besoins. Dans ce cas, les solutions pédagogiques à elles seules demeurent généralement inopérantes comme en témoignent les redoublements inefficaces décriés actuellement et confirmés par les statistiques. Cette inefficacité récurrente à laquelle de très nombreux enseignants se sont trouvés confrontés et décontenancés ne vient-elle pas d'une première erreur fondamentale ? La difficulté ou le trouble n'est pas traité là où il se situe, c'est-à-dire le plus souvent en amont des apprentissages et non pas dans le processus d'apprentissage, lui-même tributaire de la stabilité des mécanismes psychiques. Une efficacité pédagogique accrue passe sans doute par une sensibilisation préventive aux altérations cognitivo-intellectuelles, aux manifestations des processus mentaux de nature défensive. Une telle sensibilisation devrait être introduite dans le contenu des formations initiales et continues des professeurs des écoles.

Aux perturbations psycho-affectives correspondent fréquemment chez l'enfant des altérations des processus cognitifs. Ces deux dimensions apparaissent intriquées chez l'enfant. Ainsi, le refoulement d'affects gênants entraîne très fréquemment avec lui, dans un même mouvement « d'évacuation ou d'effacement » une partie des constructions cognitives en

cours d'acquisition. Les apprentissages ne s'engrangent pas, nécessitant une succession de recommencements qui démotivent enfants et enseignants. Il en résulte une forme de renoncement face à la répétition des échecs ou « *impuissance acquise* »⁵ (« *Learned Helplessness* » de Seligman, 1975) du fait du retour incessant sur des notions déjà vues mais qui paraissent ne jamais pouvoir être intégrées durablement. Enfants et enseignants sortent décontenancés d'une telle expérience répétitive qui s'accorde mal avec le modèle constructiviste ordinaire du développement.

« *Pour moi* » nous dit Gibello (1984, p 8) « *les processus intellectuels ont un statut métapsychologique original, et leurs altérations diverses occupent des fonctions défensives fondamentales . Les manifestations de la pensée intelligente sont inextricablement liées au langage, au symbole et au système signifiant commun dans lequel se trouve représenté le sujet. »*

II.1.3. Le processus de subjectivation : point de vue psychanalytique

Le terme de « subjectivation » apparaît en psychanalyse pour la première fois en 1991 dans les écrits de Raymond Cahn (1991, 1998) qui souhaite placer tout ce qui touche la construction psychique du sujet et ses aléas au centre de sa clinique. Le processus de subjectivation commence dès le début de la vie, mais c'est tout d'abord la problématique d'adolescence (régression narcissique, clivage, identification empruntée...) qui a conduit des psychanalystes tels que Cahn, Chabert, Golse, Penot, Richard, Roussillon, Waintrib, Wildlöcher, Poulichet à travailler ce concept. Deux journées scientifiques sur la subjectivation -qui se sont tenues à Paris les 2 et 3 avril 2005- ainsi que les parutions de ces auteurs ont permis de mieux définir cette notion ainsi que de nourrir la réflexion et les échanges entre

⁵ Seligman parle d'*impuissance apprise* ou de *résignation acquise* lorsque l'individu finit par renoncer face à une situation où il pense que son action ne va rien changer. Même lorsque la situation change (et qu'une solution est possible) le comportement de l'enfant ne change plus (même si ce comportement est inapproprié). Un résultat positif éventuel, finit par être attribué au hasard. L'enfant ne fait plus le lien entre son action et le résultat. La résignation apprise entrave le processus d'apprentissage.

psychanalystes s'y référant dans leur pratique clinique. Ces journées ont par la suite fait l'objet d'un ouvrage collectif dirigé par Richard et Waintrib en 2006⁶.

Cahn présente la subjectivation comme un concept permettant de repenser la clinique de manière plus souple. En effet, l'aspect processuel semble quelquefois mieux adapté à la complexité des modalités organisationnelles des individus et de leurs différents aspects au cours de leur vie, selon un axe diachronique comme selon un axe synchronique (dans l'ici et maintenant). Le concept de subjectivation s'est imposé progressivement, principalement depuis Lacan, lorsque ce dernier « *propose un décentrage absolu du sujet par rapport à la phénoménologie* » (Wildlöcher) pour tenter de rendre compte des souffrances singulières liées à la construction d'un espace psychique différencié. Il s'agit de la capacité de se reconnaître comme auteur. C'est une construction lente et complexe car :

- elle est le produit aléatoire et inconstant d'un long parcours engagé dès le tout début de la vie, et cela jusqu'au début de l'âge adulte, mais vraisemblablement jusqu'à la mort (Cahn),
- elle comprend des vicissitudes liées aux effets d'un environnement éprouvé comme traumatique ou défaillant,
- intègre une pluralité de composants (instances psychiques, contraintes pulsionnelles et nécessités de l'altérité).

La subjectivation est une notion transversale qui permet d'aborder tout le spectre clinique, de la normalité à la psychose en passant par les névroses et les diverses atteintes du corps sans figer le diagnostic dans une organisation structurelle qui ne serait pas définitive (au cours de l'enfance et de l'adolescence).

Lors du travail psychanalytique, mais plus largement lors du travail thérapeutique, il s'agit justement de faire émerger le « *je* » dans l'entre-deux du transfert par une appropriation subjective des éléments inconscients mis en jeu entre deux individus (l'analysant et l'analyste) à la fois dans la

⁶ Sauf précision, les citations ont été relevées par moi-même lors des discussions des journées scientifiques du mois d'avril 2005.

confrontation au refoulement et dans ce qui n'est pas encore symbolisé et qui pèse comme douleur d'exister.

Les auteurs cités plus haut font de cette notion un concept permettant de repenser la notion de sujet en construction. En somme, le concept de subjectivation éclaire d'une lumière nouvelle la symptomatologie attachée aux trois types de potentialités (névrotiques, psychotiques et état-limites) en y substituant l'opposition achèvement-inachèvement du processus de subjectivation. Ainsi par exemple, l'adolescent état-limite ne se situe pas tant entre névrose et psychose qu'entre capacité et incapacité à accéder à la position de sujet, au décours d'une existence où se seraient fixées des défenses archaïques ou fixation à un mode de fonctionnement signant l'arrêt ou la perturbation de son processus.

II.1.3.1. Quelques définitions de la subjectivation

Les dictionnaires courants tels que le Petit Larousse ou le Petit Robert n'en font pas mention. Le terme de subjectivation ne fait pas partie du langage courant et ne fait pas l'objet d'une représentation sociale actuellement identifiable, excepté dans « *le milieu psy* ». Au cours du colloque, ce concept fait l'objet de développements qui privilégient des aspects différents selon les intervenants.

Pour Penot « *c'est l'acte de s'éprouver comme agent de sa vie* » en soulignant le rapport qui se noue entre les deux termes « *éprouver* » et « *agent* ». Son exact contraire serait pour le même auteur le déni en tant que rejet hors signifiante.

Pour Golse c'est « *l'ensemble des processus qui vont permettre à l'enfant de se vivre, se ressentir, s'éprouver et d'intégrer très profondément le fait que lui et l'autre ça fait deux...il y a une distance, un écart intersubjectif qui va devoir être comblé par un certain nombre de mécanismes compensatoires dont le langage.* »

II.1.3.2. *Qu'est-ce que le sujet ?*

Parler de subjectivation laisse penser que l'on sait ce qu'est le sujet. Or, « *la notion de sujet est une notion qui se dérobe quand on l'approche* » (Golse). Pour autant, c'est un objet de pensée dont on a absolument besoin comme repère. C'est une notion complexe qui se laisse difficilement saisir. Le mot même de « *sujet renvoie à subjectum, c'est-à-dire à ce qui est posé en dessous, autrement dit à quelque chose de sous-jacent dans l'individu et qui le fonde en tant qu'étant capable de se penser* » (Golse).

Dans l'activité de subjectivation, le sujet en construction est à chercher ailleurs que dans le Moi lui-même (Wildlöcher). Pour bien comprendre de quoi il s'agit, il faut penser en terme « *d'espace psychique* ». Ceci tranche avec l'ancienne théorie statique consistant à vouloir assigner le Moi-sujet à un lieu particulier souvent confondu avec le Moi.

Le sujet n'est ni dans le Moi, ni dans le surmoi, ni dans le ça. Sa place se situe « *dans l'interjeux entre les instances. De même le sujet n'est pas dans le conscient, mais peut émerger du jeu entre conscient et inconscient* » (Waintrib). Il existe donc une multiplicité de la position de sujet. Il s'agit là encore d'une processualité qui rompt avec l'idée traditionnelle d'un

« sujet toujours dans l'espoir d'une plénitude à soi-même, dans quelque chose de statique et qui finirait malgré tout par être en position centrale au poste de commande » (Waintrib).

Il est donc question d'un tout autre sujet que le sujet en tant qu'agent, c'est-à-dire un opérateur ou le sujet de l'acte (« *je fais ceci* », « *je pense* », « *je suis celui qui agit* ») mais le sujet dans un espace psychique dans lequel les opérations prennent un sens, un espace où le sujet se reconnaît comme étant occupé par une pensée. De sorte que le sujet aux prises avec cette complexité et cette multiplicité a de quoi « *se perdre dans l'autre qui est en lui* » (Waintrib). « *Le Moi est obligé de se débrouiller avec toute cette mobilité de positions* » (Cahn).

Lacan disait déjà en 1967 (dans « *la logique du fantasme* ») « *je ne suis pas là où je pense et je ne pense pas là où je suis* » pour montrer que le sujet n'est ni le « *je* » des philosophes comme Descartes, ni le « *je* » des

grammairiens. En effet, il se situe dans « *l'entre-deux sujet* », de sorte qu'affirmer « *je pense* » est un abus de langage car « *ce sont nos pensées qui nous pensent* » (Poulichet).

Ne sommes nous pas en tant que sujet la résultante de nos expériences et interactions intersubjectives à caractère social, cognitif et psychique oscillant entre diverses positions en mouvement, intégrant l'idée que « *le sujet est toujours sur plusieurs plans, pris dans des réseaux qui s'entrecroisent* » ? (Lacan, 2^{ième} séminaire, cité par Poulichet). Ainsi le sujet n'a jamais une connaissance directe de lui-même, du fait de cette plasticité ou mobilité, il ne peut s'appréhender que dans son rapport à l'autre.

Cahn précise que le sujet dont il est question dans la subjectivation concerne non pas la dimension objectale (ou identification fondatrice⁷) mais la dimension subjectale, autrement dit, au delà du Moi et des mécanismes de défense, « *ce qui meut vraiment le sujet, ce qui se noue, s'articule et se joue en son sein y compris dans ses divisions et ses visées contradictoires* ».

Le sujet de la subjectivation nous invite à « *abandonner toute référence à un centre* » (Edgar Morin cité par Waintrib), en nous invitant à penser une architecture complexe de la subjectivation au cours de laquelle les positions de sujets émergent dans l'interjeu entre les instances, avec des positions diverses voire conflictuelles et cependant associées.

II.1.3.3. Les conditions de la subjectivation dans les premiers temps de la vie

Nous pourrions dire qu'il s'agit de l'ensemble des relations, circonstances et facteurs suffisamment aptes à fonder le sujet puis ensuite à instituer les processus psychiques capables d'accueillir, de traiter, de répartir et d'orienter la succession ininterrompue des sollicitations issues de l'intérieur et de l'extérieur. Nous ne nous intéresserons dans ce chapitre qu'aux premiers temps de la subjectivation ceux qui concernent notre jeune patient de 7 ans, en laissant de côté ce qui se passe ensuite et en particulier la spécificité des remaniements au cours de l'adolescence.

Les travaux de Golse et Ciccone contribuent à la compréhension du processus à travers l'observation et la connaissance du bébé ainsi que de la particularité du lien parent-bébé. Il existe un temps premier que Cahn nomme le « 2 en 1 » (temps de totale indistinction sujet-objet) où quelque chose (la subjectalisation ou identification primaire) doit se passer. C'est sur cette base, c'est-à-dire une identification fondatrice qui consiste à « être l'autre » dans un premier temps, que le travail de subjectivation va pouvoir ancrer ses premières différenciations. « *Etre dans sa peau commence par l'internalisation d'une continuité d'existence et un sentiment de confiance préalablement établi par la « matrice subjectalisante » du groupe familial, dont parle Carel* » (Waintrib).

En premier lieu, le travail de subjectivation consiste en une saisie des expériences subjectives qui « *s'appuient d'abord sur les processus de partage émotionnel et affectif* » (Ciccone). Une place centrale est accordée à ce que Ciccone appelle une « *aire intersubjective d'expériences* ». Ce qui est fondamental, c'est le sens de cette notion d'intersubjectivité qui concerne tout à la fois :

- ce qui sépare, crée un écart, conflictualise les espaces psychiques des sujets en lien et
- ce qui est commun, ce qui articule deux ou plusieurs subjectivités et fait tenir ensemble.

Wildlöcher aborde également cette dimension de l'intersubjectivité à travers la conception du miroir de Winnicott (1977). Le sens du paradoxe chez ce dernier auteur, à travers le modèle du rapport du bébé à la mère, permet de comprendre ce qui se passe. La mère donne à l'enfant la mentalisation de son désir (le désir de l'enfant) et en même temps, la mentalisation de son propre désir en tant qu'il est différent, c'est-à-dire qu' « *elle introduit le paradoxe d'être le « je » de l'enfant et en même temps l'autre de l'enfant. Il y a comme un double message qui va fonctionner.* » Dans la conception du miroir de Winnicott, l'enfant se trouve dans l'œil de la mère (la mère représente le sujet) tout en y retrouvant à la fois un autre. C'est dans cet

⁷ Dimension objectale ou dimension « subjectalisante » (notion voisine de l'identification primaire) préalable à la subjectivation.

écart, cette distinction que l'enfant va se reconnaître comme un soi et un autre que soi. « *On est soi parce que l'on sait aussi qu'on n'est pas le soi. On est toujours un autre soi* » (Wildlöcher).

En second lieu, toutes ces expériences de partage et de rencontre doivent se présenter avec une certaine rythmicité. C'est la rythmicité qui assure l'éprouvé de l'expérience comme l'observe Ciccone dans sa clinique avec le nourrisson. On l'observe dans l'alternance entre les positions d'ouverture objectale et de repli narcissique, dans les expériences d'échanges intersubjectifs, dans les épreuves de présence et d'absence d'objet. L'expérience rythmique procure une illusion de continuité qui elle-même crée un sentiment de sécurité de base. Par exemple, la répétition des expériences de présence absence donne une illusion de continuité à condition que l'objet ne s'absente pas un temps au-delà duquel le bébé est capable d'en conserver un souvenir vivant. Sinon, le bébé est confronté à l'expérience de perte qui peut le plonger dans un sentiment d'agonie. Ciccone reprend les observations de Tustin (1986) pour signaler qu'un tel rythme de sécurité fait cruellement défaut à l'enfant autiste.

« Le bébé de 8 mois va essayer de symboliser les départs soudains et imprévisibles de sa mère dans des jeux analogues au jeu de la bobine. Il symbolise l'apparition disparition de sa mère tout en faisant autre chose avec ses pieds par exemple. Il se frotte les chevilles de manière rythmique l'une contre l'autre créant un fond de contact rythmique permanent. Ainsi, la discontinuité est éprouvée sur fond de continuité »
(Ciccone).

Toujours concernant le bébé et ses observations, eu égard au mouvement d'individuation progressive, Golse adopte une point de vue intermédiaire entre :

- celui de la psychanalyse classique qui défend la question de l'indifférenciation initiale suivi d'un mouvement de dégageant graduel et
- l'approche des psychologues du développement Anglo-Saxons qui considèrent que d'emblée sujet et objet sont différenciés dans le psychisme du bébé. Ce dernier courant fait l'hypothèse d'une

intersubjectivité primaire innée : le bébé est capable de se penser comme sujet agent. Entre ces deux positions opposées, Golse préfère penser que le bébé arrive sur terre avec « *quelques noyaux d'intersubjectivité primaire* », comme une sorte de pré-équipement, mais qui ne lui suffirait pas à se ressentir comme sujet⁸.

Le bébé aurait absolument besoin du travail psychique de l'autre en avance psychique sur lui.

Au début, l'adulte va aider le bébé à co-modaliser ses perceptions, ses sensations par sa voix, son visage, son holding pour qu'il admette sans trop de souffrance que l'autre est à distance. Cette co-modalisation est primordiale car tant que le bébé ne peut pas percevoir un objet par plusieurs modalités sensorielles à la fois (telles le toucher, l'odorat, la vue, l'ouïe ou le goût), il ne peut pas le ressentir comme étant en dehors de lui. De plus, les rythmes du bébé et de la mère doivent être compatibles pour que les flux sensoriels soient co-modalisables. D'autre part, cet auteur défend l'idée que l'intersubjectivité n'est pas une conquête définitive mais une dialectique :

« Il y a des moments d'intersubjectivité fort et il y a des moments où ça se redissout » A ce sujet Golse ajoute qu' « *une des grandes fonctions du Moi ce serait d'être capable de dialectiser les moments d'intersubjectivité et les moments de passage en deçà de l'intersubjectivité* »,

comme c'est le cas dans la relation amoureuse ou les émotions esthétiques par exemple. Le bébé ne serait pas encore en mesure d'opérer ce mouvement, « *perdre quelque chose de son intersubjectivité, de son quant à soi ponctuel, pour se refusionner et se retrouver ensuite.* »

II.1.3.4. Les pathologies de la subjectivation

C'est l'étude de la pathologie adolescente qui selon Cahn (1998) révèle le plus intensément les avatars de la subjectivation du fait du remaniement

⁸ C'est également la position que défend Stern (1989) ou encore ce même auteur (2005) dans son article « *Intersubjectivité : à propos des liens entre expérience, mots et narrations* » sur le rôle des schémas intentionnels.

profond de la personnalité à ce moment de la vie. En règle générale, nous trouvons dans la pathologie de la subjectivation :

- tout ce qui du monde dans lequel s'insère et vit le sujet ne lui a pas été signifié, été autorisé ou rendu déchiffrable : qu'il s'agisse de son être, de son identité, de ses pulsions, de sa place dans la succession des générations, ou alors,
- tout ce qui dans les objets qui l'environnent lui est intolérable : que ce soit sur le mode de l'intrusion, de la séduction, du manque ou de l'incohérence.

Ce qui lui est intolérable, ce qui ne lui a pas été signifié « *est vécu comme non métabolisable et non transformable, laissant le sujet pris dans un rapport à l'objet par l'excès d'excitation ou la perte de sens. Depuis le désaveu jusqu'à la forclusion en passant par le clivage entre représentation et affect se déploieront toutes les figures de la pathologie de la subjectivation* » (Cahn).

A une extrême, nous pouvons citer les travaux de Green (1995) sur les formes les plus graves de ce type de pathologie décrites comme une déliaison subjectale (clivage radical entre le sujet et l'objet avec une coupure entre le Moi et les pulsions). Ce désengagement subjectal qui pourrait faire dire au patient « *je ne suis plus de la partie, continuer à jouer sans moi* » (Cahn).

A un niveau « moindre », dans les états-limites, les travaux menés par Cahn lui font dire de ces patients qu'ils sont des « *survivants plutôt que des vivants, des machines qui marchent sans problème apparent, mais avec un afflux libidinal tout juste suffisant pour leur simple fonctionnement opératoire.* » En effet, le patient n'a plus la possibilité d'être le sujet de ses conflits du fait des mécanismes puissants de désinvestissement, de clivage et de déni, « *sans oublier l'éjection hors de la psyché des tensions par l'acte, les identifications projectives ou même un certain type de rêve ou de fantasme.* »

Fort heureusement, et ce sont les situations les plus fréquentes, il existe des pathologies moins sévères où le patient est capable à des degrés divers d'investir autre chose que lui-même. Ce sont tous ces cas où le clivage est

plus subtil « *comme une sorte de pellicule totalement transparente et imperméable, entre le fruit de l'élaboration du patient et sa prise en compte* » (Cahn). Selon les conditions de l'instauration de la subjectivation et de son déploiement, selon l'intensité vécue des situations traumatiques archaïques l'individu sera parfois dans le ressassement indéfini des mêmes souffrances, des mêmes affects sans que rien jamais ne bouge.

Si nous revenons au paragraphe « *qu'est-ce que le sujet ?* », sujet pris dans un mouvement de transformations et d'alternance de positions disions-nous, le patient peut « *[actualiser dans le symptôme] une position virtuelle [de sujet] qui trouve alors un théâtre privé l'incarnant* » (Waintrib). En effet, dans ce cas, la position virtuelle du sujet par rapport à ses objets résulte d'un « *calcul des processus inconscients qui ne nécessite aucune intervention de la conscience réflexive* » (ibid.) Le symptôme vient barrer le chemin du « *devenir conscient* ». Alors, « *le symptôme fonctionne comme un indicateur de la position subjectivante qui est produite par le « je » sur l'autre scène. C'est une logique auto-référentiel de l'autre scène.* » (ibid.) Cette mise en relation du symptôme (dont la manifestation peut être comportementale, relationnelle, langagière) avec la position de sujet renseigne le thérapeute sur « *un certain nombre de déchirures de l'être ou de trous dans la subjectivation* » (ibid.). Il s'agit alors de rendre pensable ces « *trous dans la subjectivation* », trous qui vont du manque auquel se confronte tout être humain qui se constitue en tant que sujet, à « *de véritables précipices qui font évoquer la nécessité d'analyser « au bord du gouffre »* » (ibid.).

II.1.3.5. De l'interpersonnel à l'intrapersonnel

Comment à partir de l'intersubjectif (registre de l'interpersonnel) penser un mouvement de subjectivation (registre de l'intrapsychique)? C'est la question que pose Golse et qui lui tient lieu de visée de recherche. Ce passage de l'interpersonnel à l'intrapsychique resterait-il à jamais énigmatique ? Cahn, Ciccone, Waintrib, Golse abordent chacun à leur façon le bébé dans sa relation à l'autre. Le bébé ne peut pas se penser seul. « *Il*

faut penser le bébé dans son unité originelle avec le fonctionnement psychique de la mère et du père » (Golse).

Au début se trouve l'interaction, mais « l'interaction qui est tout de suite prise dans le travail psychique de l'adulte, c'est-à-dire mise en mots et en pensée. Ce n'est pas que le comportement, mais le comportement pensé et retravaillé par l'adulte, retravaillé par le psychisme de l'adulte » (ibid.). Ainsi « nos premiers objets intrapsychiques sont des représentations d'interactions. Il n'y a pas de représentation de soi qui soit une représentation de soi en dehors de sa relation avec l'objet. Il n'y a pas de représentation de l'objet qui soit une représentation de l'objet en dehors de sa relation à soi » (ibid.)

Ce qui va être intériorisé ce sont des représentations d'interactions précise Golse ou dit autrement, des représentations d'un style d'interaction entre deux personnes. Le bébé stocke les représentations qui doivent être *« suffisamment pareilles et pas pareilles, pour que cette surprise de la différence ne soit pas traumatique »*. Le bébé en fait ensuite des modèles qu'il va comparer lors de ses nouvelles rencontres avec l'adulte en termes de fiabilité de l'attachement, en termes de style interactif. C'est ainsi qu'une voie de passage entre l'interpsychique et l'intrapsychique devient possible selon Golse, si l'on considère que *« chaque représentation est une représentation du sujet et de l'objet en relation et qui a sa propre tendance à l'actualisation. »*

Nous remarquons que les conditions de la subjectivation font écho à la constitution du *sens de soi* (Stern, 1989, abordé au chapitre II.5.1) et de *« l'image du corps »* (abordé au chapitre II.5.2). Pour Dolto (1984) ce processus d'individuation s'opère par la médiation du corps (première interface communicationnelle) et s'inscrit dans le corps (et continue par la suite à avoir une inscription corporelle)⁹.

⁹ L'image du corps est un produit de la dyade mère-enfant. Elle s'élabore entre la mère et l'enfant, dans l'intersubjectivité, avant que d'être introjectée dans l'intrasubjectif ouvrant la voie à la différenciation en marche. Le concept d' « image du corps » trop souvent associé au corps uniquement et au schéma corporel (qui est une mentalisation du corps à partir du corps biologique) contient en son sein toute la problématique de la subjectivation au cours des premières années de la vie. Pour Dolto (1984) tout ce processus est inscrit dans le corps qui en garde une sorte de mémoire inconsciente sous forme d' « image du corps ». Anzieu (1985), de

II.1.3.6. Perturbations autour de la naissance de Denis : l'ombre du Moi est tombée sur l'objet

Selon les individus, en fonction de la singularité de leurs vécus respectifs, peuvent se produire « *des brouillages, des confusions de ce dans quoi le Moi se reconnaît et ce dans quoi il ne se reconnaît pas* » (Roussillon). Il s'agit le plus souvent d'une souffrance narcissique identitaire suite à des représentations que le narcissisme se donne lui-même. Pour figurer les échecs du processus de subjectivation, Roussillon¹⁰ recourt à la célèbre formule de Freud : « *l'ombre de l'objet est tombée sur le Moi* »¹¹.

Contraint d'assimiler « *l'ombre de l'objet tombée sur le Moi* », le Moi se déforme pour ne pas succomber selon la métapsychologie freudienne. Voyons à travers le cas de Denis quelles peuvent être les figurations de cette ombre de l'objet tombée sur le Moi ?

- Angoisse de séparation suscitée par une succession de séparations réelles et précoces : la première séparation dès la naissance avec la mère et le frère jumeau avec qui il partageait le milieu intra-utérin pendant les 9 premiers mois. Cette séparation s'est faite dans l'urgence vers un autre hôpital d'une grande ville pour une opération visant à raccorder l'œsophage à l'estomac dans le but de permettre à l'enfant de s'alimenter par les voies naturelles. Séparation non-élaborable et non-médiatisée ajoutée à l'expérience de la naissance elle-même génératrice d'angoisse.
- Angoisse d'abandon : Denis rencontre sa mère pour la première fois après 15 jours d'hospitalisation. C'est un temps extrêmement long pour un nouveau né dont le vécu subjectif peut renvoyer à des angoisses de perte ou d'abandon faisant écho aux premières

manière différente, envisage également cette inscription corporelle, davantage cette fois en terme d'enveloppe, de surface et de contenant psychique pour rendre compte des fonctions du Moi selon le modèle corporel de la peau. (*Lire en annexe : le Moi-Peau et le moment où le Moi-psychique se différencie du Moi-corporel.*)

¹⁰ Roussillon (2002) étend la célèbre formule de Freud à l'ensemble des états « narcissiques ».

¹¹ En énonçant la formule de Freud, Roussillon fait un lapsus saisissant. Il inverse la proposition, donnant ainsi : « *l'ombre du Moi tombe sur l'objet* ». Nous verrons plus loin en quoi ce lapsus nous apparaît instructif dans l'analyse de notre cas.

angoisses de la naissance. Le caractère intrusif des soins, privés de toute référence à la mère ou au monde perçu précédemment peut être vécu sur un mode indécryptable et angoissant¹².

- Absence de l'étayage parental : la mère, elle-même convalescente et épuisée suite à un accouchement difficile qui a nécessité une césarienne ainsi que d'autres soins, n'est pas en mesure d'effectuer le travail de transformation des stimulations anxiogènes en informations assimilables pour l'enfant. La rencontre ne se fait pas véritablement. Coupée de sa présence et occupée par l'autre nourrisson elle confie ne s'être rendu compte que vers les 1 mois de l'enfant, lors du retour à la maison de Denis qu'elle avait bien deux bébés. Quelles ont été les conséquences sur la subjectivation de l'absence d'un entourage maternel (le père n'ayant pas assuré cette fonction), de la privation d'une aire commune aux deux ou d'une « zone tampon à l'abri de la réalité ¹³ » (Cahn), autrement dit de cette absence des premières relations étayantes, co-modalisantes et sécurisantes ?
- Une nouvelle intervention médicale intrusive visant à dilater l'œsophage ainsi qu'une bronchiolite sévère occasionnant une gêne respiratoire sont venues réactiver les premiers vécus d'angoisse au cours des quatre premiers mois de vie (voir chapitre II.1.1 à propos de l'angoisse névrotisante).

→ Les tous premiers temps de la vie ont été éprouvés sur un mode traumatique et défaillant. Les séparations, les interventions médicales et les propres défaillances de son système végétatif respiratoire et péristaltique viscéral ne lui ont pas été signifiées ou rendues déchiffrables. Le système défensif s'est trouvé submergé, incapable d'organiser les excitations : il a pu être saisi par l'effroi. Une angoisse automatique ou névrotisante s'est mise en place pour tenter de neutraliser les premières expériences subjectives non

¹² Dolto citée par Ledoux (1990, p 102) parle des risques de dissociation de l' « image du corps » du sujet avant dix mois, souvent suite à des hospitalisations précoces qui ont privé le bébé du sensorium langagier mère-enfant.

¹³ Pour Cahn, la mère permet la « psychisation » progressive au sein de l'espace primitif et la différenciation graduelle d'un monde intérieur par rapport au monde extérieur en offrant la possibilité d' « une zone tampon à l'abri de la réalité, un espace potentiel impliquant l'introjection de sa fiabilité s'élargissant à l'espace symbolique, langagier et culturel. »

encore intégrées. Dans de telles circonstances Winnicott (1992) parle d'un vécu d'*agonie primitive*, lorsque des affects extrêmes sont liés à des traumatismes très précoces. D'ailleurs, à 7 ans et 4 mois ces événements de vie ne lui ont toujours pas été signifiés par son entourage comme nous le découvrirons au cours des entretiens avec Mme F.

→ De retour à la maison d'autres événements ont pu être marquants :

- La confrontation avec son frère jumeau dont la séparation ou le vécu de perte initiale n'a pas été signifiée. Quelles inscriptions psychiques, ses premiers vécus de rupture ont-elles laissées ? Quels mécanismes de neutralisation de l'angoisse ont pu être déployés ?
- Denis retrouve ce frère qu'il découvre être son égal, l'un de « *ses miroirs identificatoires* », et en même temps celui qui a eu le privilège d'être accueilli et immédiatement investi par les parents et la famille.
- Plus tard encore, Denis découvre son image dans le miroir, image identique à celle de son frère jumeau. Cette image ne désigne-t-elle pas déjà son frère ? Dans ces conditions, cette image scopique peut-elle être dépositaire de son identité ?

Les conditions de l'instauration et du déploiement de la subjectivation ont été perturbées par ces situations de vie précoces à caractère traumatique impossibles à figurer pour un nouveau né qui n'a pas été suffisamment secondé, totalement dépendant des capacités d'élaboration psychique de la mère ou de l'adulte référent.

La subjectivation et ses mouvements contraints par la répétition ont entraîné pour le moins une confusion sur le plan de la reconnaissance de l'image spéculaire, de l'identité propre, de l'intériorisation précoce d'un sentiment de fiabilité de l'entourage (angoisse d'abandon perçue¹⁴)

¹⁴ Cette angoisse d'abandon constitue « *sans doute la plus précoce des angoisses de la petite enfance et des racines de l'angoisse en général. Elle apparaît et se manifeste (cris, pleurs, agitation, effroi) lorsqu'un besoin instinctif du petit enfant (faim par exemple) ne trouve pas sa satisfaction immédiate. Elle devient ensuite désarroi devant l'absence (ou la possibilité d'absence) de réponse à la demande de présence de la mère. Dominée dans l'évolution, elle réapparaît chaque fois que l'être se trouve en désarroi devant le barrage ou la menace (d'abord externe puis intériorisée) opposée à son désir, dans le sens où celui-ci se heurte à un interdit qui, originellement, aurait eu pour sanction le retrait d'amour et l'abandon. Il ne s'agit donc pas d'une réaction à un abandon réel* » (Lafon, 1963). Ce constat ne vise aucunement à disqualifier les parents qui eux-mêmes se sont trouvés débordés par l'enchaînement imprévu des événements.

D'une certaine manière, la problématique de subjectivation de Denis peut nous faire considérer le renversement de la proposition freudienne (1915) « *l'ombre du Moi est tombée sur l'objet* » comme une figuration d'une certaine réalité psychique très embrouillée. Nous pourrions considérer dans cette formule l'ombre du Moi en tant que Moi du frère identique ou encore Moi « troué », insaisissable¹⁵ tombant sur lui-même (Denis) se percevant alternativement en tant qu'objet indéfinissable voire inexistant ou comme sujet. L'ensemble de cette quête subjective contrainte étant elle-même soumise aux oscillations, mouvements de repli et positions diverses de sujet au sein de la subjectivation.

L'argumentation développée ici peut nous évoquer l'hypercomplexité chère à Edgar Morin (1973). Nous tenterons à l'aide de la logique interlocutoire d'élucider dans le contexte spéculaire les aspects en jeu dans la genèse de la reconnaissance de soi en analysant une séquence significative du discours de Denis et en recourant au système d'interprétation de l'expérience subjective du nourrisson que nous propose Stern (1989) avec le concept de *sens de soi* (chapitre II.5.1), lui-même articulé au langage par *le sens de soi verbal* dès les 18 mois de l'enfant.

II.2. Une modélisation progressive du concept de conscience et de conscience de soi.

Les articles consacrés au thème de la conscience sont issus des divers horizons de la philosophie, de la psychologie, de l'éthologie, des neurosciences et des spécialistes de l'intelligence artificielle. Les opinions sont extrêmement divergentes sur un terme aussi polysémique qui suscite bien des controverses. Les échanges interdisciplinaires sont quelquefois difficiles car le terme de conscience recouvre des réalités différentes (par exemple en philosophie, en psychologie, en psychophysologie) pour

chaque discipline qui cherche à en définir les contours selon son champ de compétence. Par le passé, la réalité de l'expérience subjective n'a jamais été niée même par les behavioristes les plus orthodoxes, ni contestée par les psychologues mais elle a souvent été considérée comme inaccessible à l'investigation scientifique (Hebb, 1954, Lashley, 1923). Les méthodologies et les techniques ont évoluées de telle sorte que l'enjeu est aujourd'hui celui de la reconsidération de l'expérience consciente comme objet scientifique. Puisque la reconnaissance de soi est une condition de la conscience de soi (Zeman, 2001) il nous a semblé important de rendre compte de l'évolution historique de la notion de conscience dont les neurosciences se sont saisies et sont en passe de faire une discipline nouvelle, les neurosciences de la conscience.

II.2.1. De quoi parle-t-on lorsque l'on parle de conscience ?

Historiquement, le concept de conscience semble avoir des difficultés à se dégager. Les philosophes de l'Antiquité tels que Platon et Aristote l'auraient pratiquement ignoré (Brès, 1975) et Socrate lui aurait surtout donné une connotation morale. C'est à partir du XIIe et XIIIe siècle que les définitions d' « esprit » et « conscience » se confondent, en tant qu'instrument de connaissance du monde qui nous entoure et de notre intériorité (Hume, 1748). La conscience peut alors être définie comme *un instrument de la connaissance de soi et aussi principalement une connaissance que l'on puisse communiquer et partager avec autrui au sens étymologique du terme : cum scrire* (Paillard, 1994). D'un point de vue phénoménal, lorsque l'on parle de conscience, on se trouve confronté à une pluralité de manifestations dont Paillard dégage un certain consensus quant à leurs contenus, voire à leurs désignations lexicales. Parmi ces contenus « **la présence à l'événement** » caractérise *non pas une simple présence au monde mais une présence sélective à l'événement*. Plus précisément, elle se repère aux

¹⁵ Moi « troué » du fait des premières expériences de vie inélaborables et dramatiques ayant provoquées un altération fonctionnelle du Moi. Ce Moi troué est à rapprocher d'une défaillance de l'image de base dont parle Dolto (en annexe)

capacités des processus intentionnels qui conditionnent une accessibilité sélective à certaines informations à la conscience avec exclusion des autres. L'événement saillant peut être d'origine externe (événement présent voire attendu) ou endogène, et dans ce cas, il suppose un traitement de l'information qui met en jeu des représentations mentales que l'appareil cognitif a construit dans ses mémoires. Cette modalité est assimilée par le modèle de Oakley (1985) à celle des « activités conscientes » dérivées des « systèmes de représentations. » (Figure 1, extrait de Paillard, 1994, p 645)

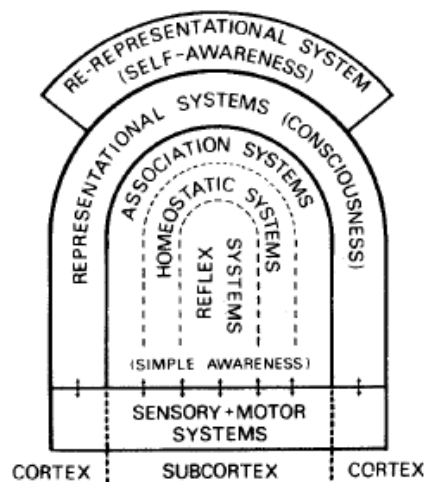


Fig. 1. — Le modèle d'Oakley distingue, à un premier niveau, une « vigilance simple » (*simple awareness*) qui inclut la réactivité comportementale primaire de notre description dans ce qu'elle implique de prédispositions sensori-motrices innées (*reflex Systems, homeostatic Systems*). Elle implique également certaines formes d'adaptations acquises par apprentissage associatif de type pavlovien (*association Systems*) réalisables aux étages sous-corticaux du système nerveux. À un second niveau, on trouve les états de conscience proprement dits (*consciousness*), basés sur les modèles internes de l'environnement qui se constituent dans les mémoires représentationnelles du système cognitif (*representational Systems*). À un troisième niveau, enfin, on trouve l'intervention de la conscience de soi (*self-awareness*) avec ce qu'elle apporte de capacité d'auto-observation, d'autocontrôle et d'intentionnalité dans le choix des objectifs de l'action (*re-representational Systems*). (D'après la fig. 2, in Oakley 1985b.)

Dans son modèle de la conscience, Oakley distingue trois niveaux : le niveau de « vigilance simple » (*simple awareness*) qui implique des prédispositions sensori-motrices innées. Le second niveau, avec les états de conscience (*consciousness*) basés sur les modèles internes de l'environnement qui se constituent dans les mémoires représentationnelles du système cognitif. Le troisième niveau qui nous intéresse plus particulièrement est celui où intervient la conscience de soi (« *self awareness* ») qui apporte une capacité d'auto-observation, d'autocontrôle et d'intentionnalité dans le choix des objectifs de l'action. Ce modèle semble imposer une distinction entre la dimension « accessibilité » et la dimension « contrôlabilité » dans la description des activités conscientes (ibid.).

Dans sa catégorisation des manifestations phénoménales de la conscience Paillard (1994) distingue également « *la présence à soi* ». Cette notion recouvre la conscience de soi qui est considérée comme *l'expérience singulière d'une présence à nous-mêmes, à notre corps passif ou agissant et à notre moi percevant ou agissant*. Cette notion correspond au « self-awareness » du modèle d'Oakley.

« Elle se réfère au regard intérieur privé que nous avons le sentiment de pouvoir porter sur nous-mêmes en étant présent intimement aux représentations internes de notre corps propre et de notre activité mentale. Elle est donc source d'une certaine « connaissance de soi » qui nous aide à construire une image intérieure de nous-mêmes en tant que personne singulière » (ibid., p 646.)

La *présence à soi* implique une forme de mémoire dite épisodique ou biographique (Tulving, 1972) qui indexe avec la dimension temporelle et spatiale les événements de la vie personnelle du sujet.

La dernière catégorie des manifestations phénoménales de la conscience est appelée par Paillard « *la présence aux autres.* » Elle est articulée au niveau précédent et inclut notre environnement social avec ses productions. Ce niveau pose le problème du rôle de la verbalisation (en tant que capacité à communiquer notre expérience personnelle aux autres par l'intermédiaire du langage) et des déterminants sociaux dans les processus d'individuation de la personnalité (Mead, 1964).

Les différentes catégories citées font apparaître une signification adaptative de la fonction de prise de conscience et des conditions de son apparition. Ces données nous amènent à poser les questions suivantes : quel est le support structurel d'une telle fonction ? De quelle nature sont les mécanismes de production de cette expérience singulière ? Qu'est-ce qui peut être considéré comme spécifique à l'homme ?

II.2.2. La notion de prise de conscience.

La notion de prise de conscience est mieux intégrée à la psychologie contemporaine depuis que la psychologie prend pour objet les conduites et non plus des comportements élémentaires (comme au temps du behaviorisme classique) pour que puisse être posé dans son domaine et étudié par ses méthodes le problème de la prise de conscience (Reuchlin, 1981, p 23). Cette notion même de « *conduites* » a évolué depuis Claparède (1873-1940) qui entendait par conduites des ensembles d'actes organisés en vue d'atteindre une certaine fin. Pour cet auteur, le fonctionnement de l'organisation des conduites restait inconscient¹⁶ aussi longtemps qu'il était efficace, c'est-à-dire assurait sa fonction. La prise de conscience ne se produisait selon lui qu'en cas d'échec, lorsque se manifestait une inadaptation de la conduite à la situation. Ce dernier point fut ensuite contesté par Piaget dans son ouvrage sur *la prise de conscience* (1974). Le rôle assigné à l'inadaptation n'est pour lui qu'un cas particulier de la prise de conscience. De manière plus générale, la prise de conscience partirait des buts de l'action et des résultats de celle-ci pour s'orienter vers les mécanismes internes de cette action (reconnaissance des moyens employés, raison de leur choix ou de leurs modifications en cours de route, etc.) cela même dans les cas où l'action aurait d'emblée atteint son but. Clairement, la prise de conscience ne se limite pas à l'étude des réponses à une stimulation, et Piaget en donne de nombreux exemples dans son ouvrage de 1974, mais « *la prise de conscience constitue elle-même une conduite, en interaction avec toutes les autres* » (Piaget, 1974, p7) et à ce titre son étude relève de la psychologie. Une fonction cohésive et intégrative de la prise de conscience est défendue par Piaget (1967, 1974) et Ey (1968, 1984) pour qui les représentations et la vie mentale du développement progressif et continu de l'activité de l'organisme s'opèrent par filiation et emboîtement de structures qui incorporent et maîtrisent une totalité intégrée.

16 L'activité non-consciente ou inconscient cognitif dont il est question ici réfère à l'activité perceptive du cerveau sans contrôle volontaire.

II.2.3. Quels seraient les rôles fonctionnels de l'attention et de l'intention dans la conscience ?

L'attention relève d'un dispositif d'activation sélective des éléments d'une mémoire de travail (Klatzky, 1984) et constitue un mécanisme nécessaire aux fonctions d'orientation et de contrôle des activités cognitives que l'on attribue à la conscience. Attention et prise de conscience paraissent étroitement associées voire synonymes de la même fonction chez certains auteurs (Klatzky, 1984, Logan et Cowan, 1984). Néanmoins, d'autres auteurs (Ceci et Howe, 1982, Holender, 1986, Marcel, 1983) ont montré une possibilité de prise de conscience sans intervention des mécanismes attentionnels dans les expériences sur la perception subliminaire (ils citent par exemple le cas de la rêverie flottante dans laquelle existe une modalité de vigilance diffuse par exemple.) L'attention n'est donc pas la seule voie possible d'accès à la prise de conscience. Inversement, les processus attentionnels peuvent aussi être dirigés intentionnellement à la recherche d'indices d'identification, par exemple dans l'exploration d'un objet ou d'un lieu. Ils sont donc soumis aux contrôles conscients dans ce cas.

« Le processeur central possède, ici, le pouvoir de modifier intentionnellement la direction du faisceau attentionnel sur des objets différents du monde extérieur ou sur l'évocation mentale d'évènements représentés dans notre mémoire à long terme » (Posner, 1980 cité par Paillard, 1994, p 655).

Ces remarques qui argumentent en faveur d'une distinction entre attention et conscience se traduisent chez Ceci et Howe (1982) par une distinction nette entre « *attention* » et « *intention de porter attention* ». L'intention suppose la conscience du sujet agissant. Pour autant, il existe des situations où il est possible de dissocier conscience de soi et capacité d'auto-contrôle. L'état hypnotique échappe à notre prise de conscience autocontrôlée (Hilgard, 1977, Oakley, 1985) de même que le rêve constitue une expérience personnelle dont nous sommes impuissants à modifier ou contrôler le cours.

II.2.4. Le modèle neurobiologique d' Edelman (1989)

D'un point de vue organique, il n'y a plus de doute aujourd'hui que le système nerveux est l'agent des interactions de nature informationnelle entre l'organisme et son environnement physique et social. En 1989, Edelman propose un modèle neurobiologique de la conscience (*figure 2, page suivante*) à deux niveaux sur lequel nous reviendrons en détail en précisant les principes de fonctionnement qui gouvernent les transformations dans le chapitre suivant. Ce modèle comprend la « *conscience primaire* » et la « *conscience d'ordre supérieur* ». Le premier niveau n'est pas l'apanage exclusif du sujet parlant. Il relève de diverses transformations neuronales avec au départ une morphogenèse génétiquement programmée (sélection naturelle) puis des processus développementaux de différenciation histogénétique (différenciation développementale) puis encore des processus développementaux liés à l'expérience qui constituent des groupes neuronaux qui se spécialisent (sélection de groupes neuronaux.) Les groupes neuronaux responsables des valeurs biologiques (comportements fondamentaux, survie de l'individu, survie de l'espèce) et ceux supports de catégorisations perceptives entrent en relation et sont intégrés dans des cartographies globales (catégorisations perceptives affectées d'une signification). De l'indexation de percepts dans des systèmes de valeurs émergerait la conscience primaire commune à l'animal et à l'homme. Le second niveau, celui de la *conscience supérieure* ne serait accessible qu'avec l'entrée en jeu du symbolisme du langage.

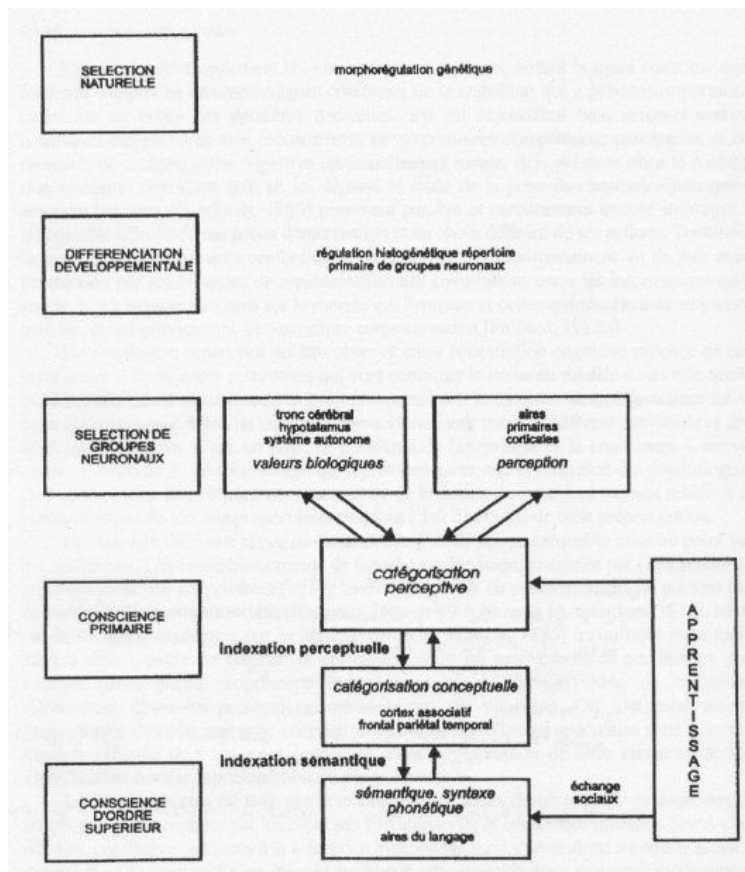
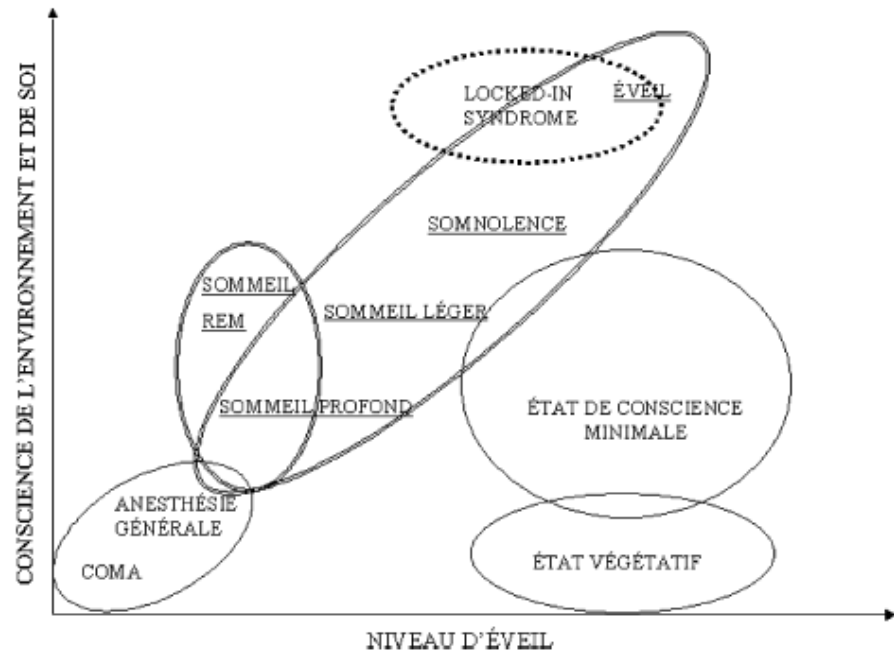


Figure 2 : le modèle neurobiologique d'Edelman, 1989

II.2.6. Le modèle de Zeman (2001).

Pour Zeman (2001), la conscience est fonction de la combinaison de deux composantes : l'éveil (*arousal*) et la conscience de l'environnement et de soi (*awareness*). Dans la *figure 3* ci-dessous, le coma est l'état caractérisé par une absence complète d'éveil ainsi qu'une absence de conscience de soi et de l'environnement. Une telle modélisation se montre adaptée dans le suivi, à la suite d'une lésion cérébrale sévère, d'un patient qui évolue du coma à la récupération de la conscience de soi en passant par plusieurs stades. Par exemple, l'état végétatif ainsi que l'état de conscience minimale illustrent une dissociation plus ou moins importante de l'éveil et de la conscience de l'environnement et de soi.



Corrélation du niveau d'éveil avec la conscience de soi et de l'environnement.

Figure 3 : Extrait de Zeman (2001)

Le modèle de Zeman (2005) propose de préciser les éléments constitutifs de la conscience de soi elle-même. Il retient notre attention car il fait l'objet d'une préférence des auteurs travaillant dans le domaine médical chargés de diagnostiquer les états de conscience minimale (Vanhaudenhuyse et al, 2007). Selon Zeman, la conscience de soi humaine nécessite la présence des cinq éléments suivants qui la compose :

- la conscience qu'il existe d'autres consciences que la nôtre ;
- notre capacité à répondre adéquatement à des stimuli de l'environnement ;
- notre aptitude à reconnaître notre corps comme étant le nôtre ;
- la métaconscience qui nous permet de comprendre nos comportements et ceux des autres en terme de désirs et croyances ;
- la connaissance que nous avons de nous-mêmes comme le narrateur de notre propre vie.

Ainsi la conscience de soi implique la reconnaissance de soi (entendu comme la réussite de l'épreuve de la tâche de Gallup (1970), réaction au prénom) mais également le recours à des processus plus complexes tels que le fait d'être conscient de sa conscience et de celle des autres.

Notons que la capacité de narrer sa propre vie, ses propres pensées en les distinguant de celle des autres est une modalité de la conscience de soi qui fait référence à l'usage correct du « je » dans le langage.

Alain Morin (2003) défend l'idée que cette capacité doit au minimum être conservée dans le langage intérieur lorsque le sujet est privé de la parole, suite par exemple à un accident cérébral. Alain Morin (2003) montre que le dialogue que nous entretenons avec nous-mêmes (langage intérieur) est ce qui *nous rend conscient de notre existence à un niveau supérieur car il nous permet d'identifier et de traiter les informations relatives à l'expérience mentale du soi*. L'auteur mentionne un certain nombre d'expériences utilisant l'imagerie cérébrale fonctionnelle démontrant la corrélation entre le langage intérieur et la conscience de soi. Les deux processus partageraient une base neurologique commune, ce qui tendrait à prouver qu'ils sont liés. Morin cite encore les observations du psychologue Scott Moss, ayant subi lui-même une attaque cérébrale lui ayant fait perdre momentanément l'aptitude à tous langages. Cet incident lui a fait comprendre qu'avec la perte du langage intérieur il avait perdu la conscience de soi, notamment l'aptitude à se situer dans le passé et le futur. *Moss se bornait à " exister " en continuant à percevoir et ressentir certaines choses, mais de manière vague*. Cependant, le langage intérieur est une condition nécessaire mais non suffisante pour créer la conscience de soi qui est le fruit de processus neurologiques et cognitifs complexes. Lorsque les conditions de la conscience de soi sont réunies, le langage est une *composante indispensable pour entrer dans les précisions nécessaires à l'élaboration de la conscience de soi humaine complexe qu'exige la vie en société (Morin, 2003)*.

II.2.7. La conscience sous la loupe des neurosciences.

Un neurone forme près de mille connexions et en reçoit plus encore. Il peut recevoir dix mille messages en même temps. Puisque le cerveau de l'homme contient 10^{10} neurones, on peut estimer à 10^{15} le nombre d'interconnexions synaptiques (Changeux, 1983).

L'aperçu que nous avons donné jusqu'à présent des concepts qui sont venus préciser les contours de l'étude sur la conscience, nous indique que l'expérience conscience, autrefois classiquement réservée à la philosophie et à la psychologie, tend à devenir un objet scientifique d'investigation à part entière. L'apport des neurosciences a profondément marqué cette évolution récente en étudiant les corrélations entre des mesures électricocérébrales ou des images cérébrales et des stimuli ou phénomènes psychiques. Ces travaux apparaissent aujourd'hui incontournables pour tous ceux qui travaillent à la compréhension de l'épistémologie génétique de la conscience et sont intéressés par les neuromécanismes jouant un rôle dans la neurogenèse et les étapes de l'émergence de la conscience humaine.

Ce moment était déjà envisagé et attendu en son temps par Freud lui-même :

« Nous devons nous souvenir que toutes nos idées provisoires en psychologie seront probablement basées un jour sur une infrastructure organique » (Freud, 1914). Et « les insuffisances de notre description s'effaceraient sans doute si nous pouvions déjà mettre en œuvre, à la place des termes psychologiques, les termes physiologiques ou chimiques » (Freud, 1920).

En effet, depuis les progrès de l'imagerie médicale, les études scientifiques des dix dernières années sur la conscience sont en passe de créer une discipline nouvelle au carrefour de la psychologie, des sciences cognitives et de la neurobiologie. Elles s'intéressent aux mécanismes physiques et chimiques à l'œuvre dans le cerveau et au travail des neurones dans la

fabrication de la cohérence de nos perceptions. Ces travaux montrent, à l'aide d'images et de mesures électrocérébrales par exemple comment les neurones exécutent une multitude de tâches souvent en mode automatique sans recours à la conscience. Ces recherches suscitent certaines questions importantes récurrentes : Quel serait le substrat neuronal fonctionnel de la conscience ? Quelles sont les conditions de l'émergence de la conscience ? Existe-t-il un siège des délibérations conscientes ? Ou encore, les animaux auraient-ils une forme simplifiée de conscience sans que l'on puisse à proprement parler de conscience de soi (Povinelli, Giamborne, 2001) comparativement à l'être humain qui développe un « soi-réfléchi » ou une conscience d'être conscient ?

Les travaux cités font l'objet de multiples références qui témoignent de la dynamique actuelle de ce domaine de recherche.

Les études menées par le biologiste Gérald Edelman¹⁷ ainsi que ceux de Francis Crick¹⁸ et Christof Koch¹⁹, réputés pour leurs travaux de recherche en neurophysiologie de la conscience, tirent parti des connaissances et moyens actuels d'investigation par imagerie cérébrale.

II.2.7.1. Les trois grands principes d'Edelman : sélection, ajustement et réentrée.

Edelman (2000) expérimente dans son laboratoire de San Diego comment l'apprentissage modèle le cerveau : il étudie comment le fonctionnement cérébral produit des connaissances. Sa théorie de la conscience repose sur **deux grands principes de sélection**. Celui de la sélection développementale et celui de la sélection par l'expérience.

- Le premier présente un aspect statistique dans les processus de développement du cerveau, la neurogenèse, la migration neuronale, les interactions qui régulent la croissance des extrémités neuronales, la mort neuronale programmée, la formation des connexions...(2008).

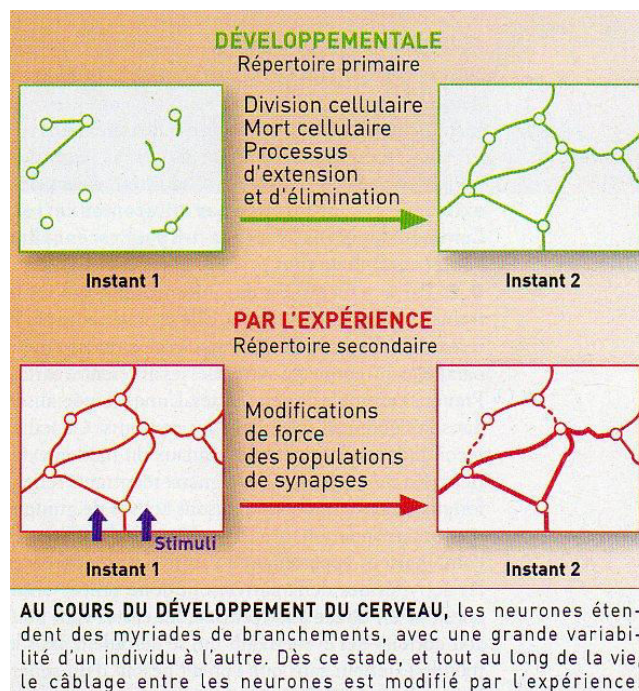
¹⁷ Edelman : Prix Nobel de physiologie et de médecine en 1972 pour ses travaux sur la structure moléculaire des anticorps. Edelman dirige aujourd'hui le Neuroscience Institute de San Diego (Etats-Unis).

¹⁸ Crick : Prix Nobel de physiologie et de médecine en 1962.

- Le second, qui nous intéresse plus particulièrement, modifie le câblage entre groupes neuronaux en fonction des interactions avec l'environnement. « *Neurons that fire together wire together* » est la formule fréquemment citées par les neurobiologistes pour énoncer un principe important : lorsque des neurones répondent à une même stimulation sensorielle, ils sont actifs en même temps et vont voir leurs connexions se renforcer.

Les groupes neuronaux sont donc façonnés respectivement par une sélection primaire au cours du développement et secondaire par l'expérience (figure 4).

Figure 4 : deux types de sélection, extrait de Edelman, 2008.



Les théories physiologiques de la conscience, celle d'Edelman, comme celle de Crick ou encore celle de Dehaene et Changeux dont nous allons parler dans le chapitre suivant, s'accordent aujourd'hui pour dire que la sélection des groupes neuronaux est un mécanisme essentiel de la conscience.

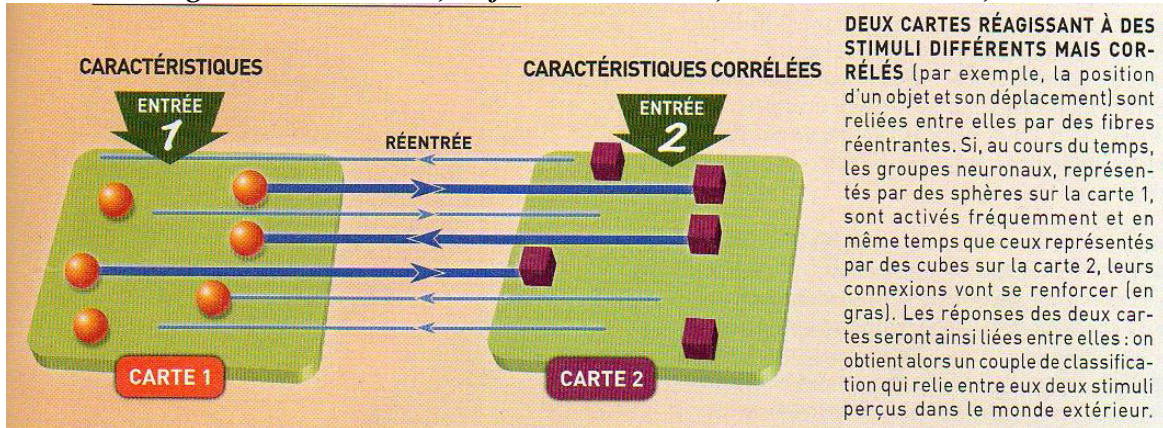
¹⁹ Koch est professeur d'informatique et de neurosciences au California Institute of Technology (Etats-Unis).

Concernant les propriétés de la conscience et leurs substrats neuronaux, Edelman a montré le caractère dynamique qui préside à l'organisation des groupes de neurones indépendants dont les associations fonctionnelles et dynamiques évoluent. Ainsi, un groupe de neurones, dans telle ou telle aire corticale peut à un instant donné être activé et sous-tendre l'expérience consciente, puis l'instant d'après ne plus faire partie de l'association. Le processus de sélection par l'expérience fait qu'à un moment donné, des groupes neuronaux interagissent plus entre eux qu'avec les autres groupes neuronaux (Tononi, Edelman, 1998). Il s'agit d'un **processus d'ajustement** qui opère une « *mise en correspondance adaptative et continue des éléments d'un domaine physique donné aux nouveautés survenant dans les éléments d'un autre domaine physique, plus ou moins indépendant du premier* » (Edelman, 2008), par exemple les associations qui sous-tendent la perception consciente des différents éléments d'une scène : couleur, contour, mouvement, etc. .

A un niveau plus macroscopique, **un maillage particulier de groupes de neurones, appelé carte** est spécialisé dans le traitement d'un attribut, de la couleur, de l'orientation, de la forme,...

Le troisième principe de la théorie d'Edelman est celui, crucial, de la « **réentrée** » proche de la notion de feed-back ou encore rétroaction selon le vocabulaire utilisé par différents auteurs. **La réentrée vise à connecter entre elles les différentes cartes.** Une carte peut être spécialisée dans les contours, une autre dans la couleur etc.. Chaque carte reçoit les signaux du monde extérieur indépendamment l'une de l'autre. Cependant, lorsque les signaux réentrants relient et activent des combinaisons de groupes neuronaux appartenant à des cartes différentes, des corrélations par exemple à propos de la perception d'une scène qui se déroule dans le monde extérieur s'établissent, et ceci, sans que le processus ait besoin d'être conscient.

Figure 5: la réentrée, clef de la cohérence, extrait de Edelman, 2008.



Des études récentes, difficiles à mettre en place, mais de plus en plus pointues, sont venues montrer l'existence d'une sélection développementale dans les structures neuronales et dans la réentrée. Ainsi, l'équipe de Eckhorn et Brosch (1997), à Malburg en Allemagne, montre qu'en réponse à un stimulus visuel donné, des groupes de neurones, mêmes très éloignés appartenant à des cartes distinctes émettent des oscillations électriques de même fréquence. Les oscillations n'ont plus la même fréquence si l'on coupe les fibres qui permettent la réentrée. Aujourd'hui, une technique d'imagerie médicale appelée la magnétoencéphalographie²⁰ permet de suivre le phénomène de réentrée au niveau de la dynamique des connexions thalamocorticales et donc de localiser les zones communiquant entre elles. Cependant, les découvertes d'Edelman se limitent à l'analyse d'un état de conscience primaire, c'est-à-dire « *l'état qui permet de se rendre compte de la présence des choses dans le monde, d'avoir des images mentales. Mais il [l'état de conscience primaire] ne s'accompagne pas d'un sens de la personne, de son présent et de son avenir* » (ibid., 2008). Eu égard aux données actuelles dont il dispose, l'auteur se considère encore *démuni* face à la *complexité incroyable* des neuromécanismes des états de conscience

²⁰ La magnétoencéphalographie est une technique d'enregistrement des variations du champ magnétique à la surface du cerveau.

supérieure, en particulier dès que les systèmes symboliques comme le langage entrent en jeu (ibid., 2008).

II.2.7.2. Que nous apportent les études sur les pathologies de la reconnaissance de soi et les pathologies de la vision?

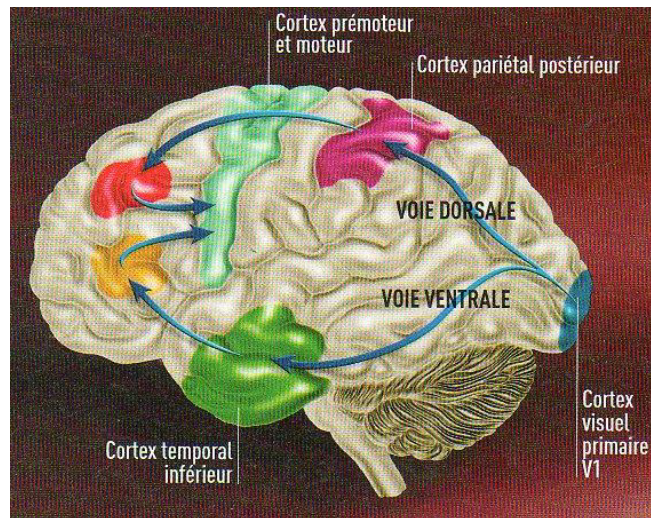
La psychopathologie psychiatrique observe dans les syndromes entraînant un trouble de la reconnaissance et de la nomination (comme dans l'illusion dite des sosies, Capgras et Reboul-Lachaux, 1923, ou dans le syndrome d'illusion de Fregoli, Courbon et Fail, 1927) une décomposition de *la consistance de l'image spéculaire* obligeant à distinguer la reconnaissance de l'image et l'identification à l'image (Thibierge, 2005) sans parvenir néanmoins à expliquer la nature de l'articulation éventuellement défailante entre ces deux notions. De même, dans le syndrome de fausse reconnaissance Derombies (1935 citée par Thibierge, 2005, p 101.) distingue deux plans qui apparaissent dissociés dans l'esprit du patient :

« celui de l'image réduite à l'enveloppe vide, factice, à une doublure sans consistance, et celui de ce qui est éprouvé par le sujet au titre de phénomènes imposés ».

De tels patients ne parviendraient pas à concorder leur image visuelle avec ce qu'ils perçoivent intimement d'eux-mêmes.

De leur côté, les neurologues spécialisés dans la vision se sont intéressés à la fonction des différents réseaux neuronaux activés ou dysfonctionnels dans certaines pathologies comme l'agnosie visuelle. Ungerleider et Mishkin (1982) puis Milner et Goodale (1995) ont mis en évidence une organisation de la vision en deux grands systèmes (*figure 6, page 57*).

Figure 6 : les deux grands systèmes de la vision, extrait de Cleeremans, 2008.



- Une voie dorsale dont l'activité largement non-consciente aurait la fonction de guider les actions dirigées vers les objets du monde visuel (Milner, Goodale, 1995) ainsi que permettre leur localisation dans l'espace (Ungerleider, Mishkin, 1982).
- La voie ventrale aurait la charge de traiter l'identité des objets perçus. Cette voie serait spécifiquement impliquée dans la formation de représentations conscientes de l'identité et dans la valence affective des objets perçus (Milner, Goodale, 1995).

Ainsi, par exemple, une patiente est capable d'introduire sans difficulté une enveloppe dans une fente orientée arbitrairement, mais cependant incapable de tracer l'orientation de cette fente sur une feuille de papier. A l'inverse, dans le syndrome de Balint, le patient est capable d'évaluer la taille des objets, mais demeure incapable d'agir de manière adéquate en fonction de la taille de ces objets. Plus récemment, de nouvelles études en imagerie médicale ont permis de progresser dans l'interprétation de troubles de la reconnaissance d'une personne familière en montrant *qu'avoir une vision correcte d'une personne ne suffit pas à la reconnaître* (Berthoz, 2006). Il est nécessaire au moins que le système limbique (amygdale, cortex orbito-frontal, etc) en charge de l'attribution à ce visage d'une valeur émotive ainsi

que la voie du lobe inféro-temporal qui traite l'identification perceptive fonctionnent (ibid., 2006).

Les pathologies décrites dépendent de la fonction qui n'est plus exercée par la voie défaillante ou les neuromécanismes défaillants. Il ressort de ces travaux que la reconnaissance d'un visage familier est le produit de deux opérations simultanées qui ont lieu dans deux réseaux neuronaux distincts.

II.2.7.3. Les signes physiologiques d'accès à la conscience.

Les études de Dehaene, Sergent et Changeux ont, elles, entre autre, cherché à mesurer les signes physiologiques de l'accès à la conscience par l'imagerie à résonance magnétique fonctionnelle. Ils ont soumis des sujets à une « *tâche de masquage* » au cours de laquelle le sujet opère un traitement conscient d'un premier mot écrit puis tantôt conscient tantôt inconscient d'un second mot en fonction du temps qui sépare les deux stimuli. Ils observent et comparent alors la localisation des aires activées. **Le traitement non-conscient demeure limité à quelques aires essentiellement postérieures** alors que le traitement conscient, active des zones corticales beaucoup plus vastes et qui concernent au premier chef le cortex fronto-pariétal-cingulaire (Sergent et al., 2005).

Ces auteurs proposent un **modèle à deux espaces de travail**.

- L'un responsable des processus spécialisés, automatiques et non-conscients des signaux sensoriels
- et l'autre appelé « *espace de travail neuronal global* » responsable de l'accès à la conscience des signaux sensoriels et du contrôle de la perception subjective.

Ce qui assurerait l'unité de la conscience serait le fait que l'espace du traitement conscient (ou *espace de travail neuronal global*) ne pourrait être occupé que par une seule représentation à la fois (Dehaene, 2003).

Concernant cette « *division du travail* » autant du point de vue de la nature consciente ou non-consciente que du point de vue de la localisation

(respectivement antérieure ou postérieure dans le cerveau) les expériences sous hypnose apportent selon nous une contribution intéressante aux thèses de Changeux et Dehaene. Sous hypnose, seules les perceptions sensorielles sont conservées et c'est l'hypnotiseur, par ses suggestions qui induit le traitement de l'information dans le cerveau de l'hypnotisé.

Ainsi, un tableau en couleur présenté à un patient sous hypnose active les régions du cortex occipital impliquées dans la vision en couleur si on lui suggère de voir le tableau en couleur et ne les active pas si on lui suggère de le voir en noir et blanc (Kosslyn, 2000).

D'une certaine manière, dans ce cas, c'est l'hypnotiseur qui décide du traitement des signaux sensoriels et de leurs venues dans *l'espace de travail neuronal global*, si nous reprenons la terminologie de Changeux. L'hypnose semble inhiber ou modifier le réseau des connexions neuronales en particulier entre les parties postérieures et antérieures du cerveau. Ces hypothèses font l'objet d'études visant à mieux comprendre également comment l'hypnose agit sur la douleur en inhibant les signaux sensoriels de la douleur (Faymonville, 2003) jusqu'à être en mesure de remplacer certaines anesthésies.

Remarquons que ce type d'étude, sur la fonction des connexions, met particulièrement en exergue une difficulté de l'imagerie médicale lors de l'interprétation des observations. En effet, lorsqu'une structure cérébrale est activée, cela peut vouloir dire qu'elle est activatrice ou inhibitrice, mais sans que l'on sache actuellement faire la différence (Buser²¹, 2005).

II.2.7.4. Une « incarnation cérébrale » de l'identité ?

Dans sa récente thèse de doctorat, Christel Devue (2008) montre que la reconnaissance de « *son propre visage est particulièrement apte à capturer et à retenir notre propre attention* ». La représentation que nous avons en mémoire de notre propre visage est très précise. Cette précision est

²¹ Pierre Buser est neurophysiologiste, professeur émérite à l'Université Pierre et Marie Curie, a dirigé le laboratoire du CNRS de neurophysiologie comparée.

seulement limitée par les capacités de discrimination perceptive de notre système visuel. Comparativement, il en est de même pour le visage d'une autre personne hautement familière qui bénéficie aussi d'une allocation d'attention préférentielle par rapport à un visage inconnu. Cependant, l'étude en imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (fIRM) montre que cette représentation de nous-même est sous-tendue par des **substrats cérébraux spécifiques**. Notre propre corps ferait en plus l'objet d'un traitement particulier par des régions cérébrales spécifiques. Certaines régions seraient dédiées au traitement abstrait de notre propre apparence physique indépendamment du type de matériel présenté (visage ou corps). Plusieurs autres études en neuro-imagerie ont démontré l'implication du précuneus et du cortex cingulaire antérieur adjacent dans les processus autoréférentiels (Vogelely et al, 2001, Kjaer, 2002). Il ressort de ces travaux récents en neuro-imagerie que **les stimuli autoréférentiels ont un statut à part qui activent des zones cérébrales spécifiques** que n'activent pas les autres stimuli de formes comparables mais non-autoréférentiels.

Vanhaudenhuyse (2007) montre, chez les patients en état de conscience altérée, suite à un coma, que le suivi de **son reflet dans le miroir chez les patients en état de conscience minimale (ECM)** est un bon **moyen de détecter les premiers signes de conscience**. La poursuite visuelle est significativement mieux détectée chez les patients en état de conscience minimale lorsque l'on utilise un miroir. Vingt-sept patients traquent un miroir alors que seulement 19 traquent un objet neutre. L'étude de l'échelle « *Coma Recovery Scale-Revised (CRS-R)* » utilise son propre reflet dans un miroir car elle a montré que de tous les patients ECM présentant une poursuite visuelle, 93 % poursuivaient un miroir alors que seulement 65 % traquaient un objet neutre (Giacino, 2004, 2006). La plus grande réactivité à sa propre image tend à montrer que près d'un tiers des patients non-communicatifs pourraient être diagnostiqués par erreur en état végétatif.

Nous venons de voir que la consistance de l'image spéculaire semble tributaire d'une capacité à prendre en compte simultanément une pluralité

de données qui au niveau physiologique impliquerait les deux systèmes de la vision comme dans le cas de la reconnaissance d'un visage familier. Ce qui distinguerait ensuite la reconnaissance d'une personne familière de sa propre personne serait expliquée par l'activation de zones spécifiques dédiées aux expériences autoréférentielles de reconnaissance de soi (Devue, 2008). Ainsi les études en neuro-imagerie (Vogeley et al, 2001, Kjaer, 2002, Devue 2008) démontrent l'implication du précuneus et du cortex cingulaire antérieur adjacent dans les processus autoréférentiels. Vanhaudenhuyse (2007) observe que c'est de plus l'une des régions les plus actives lors de l'éveil et à l'inverse l'une des moins actives lors des états de conscience altérée comme le sommeil profond (Maquet, 1999), l'état végétatif, l'hypnose (Kaisti, 2002) et l'anesthésie générale (Schiff, 2005). Chez les patients postcomateux en état de conscience altérée allant du coma à l'éveil (Laurey, 2004, Bredart, 2006) les études notent l'apparition de comportements spécifiques en réponse à des stimuli autoréférentiels (son prénom, son propre visage). Lors de la prononciation du prénom du patient, les processus électrocérébraux mesurés aux potentiels évoqués, en particulier l'onde P300 (qui apparaît classiquement lors de l'apparition d'un stimulus rare parmi des stimuli réguliers) devient très importante (Vanhaudenhuyse, 2007) ce qui reflète au moins chez les patients en état végétatif ou en état de conscience minimale un processus cérébral automatique de la compréhension langagière. Il ressort de ces travaux récents que les stimulations autoréférentielles permettent efficacement de détecter les premiers signes de conscience chez des patients non-communicatifs de telle sorte qu'il est à présent suggéré aux cliniciens d'utiliser un miroir lors de l'évaluation des patients postcomateux (ibid., 2007).

II.2.7.5. La conscience visuelle.

Concernant plus précisément la conscience visuelle des primates, les travaux de Crick et Koch (1995, 1998) sont étayés de nombreuses données

expérimentales. Ils observent l'influence de l'environnement sur l'évolution du système visuel des mammifères supérieurs. Ils montrent que le système visuel traite une variété quasi infini de données et est doué d'une grande capacité d'apprentissage. Ils avancent qu'à chaque état de conscience correspond un *ensemble minimal d'évènements neuronaux spécifiques* qu'ils appellent « *corrélats neuronaux de la conscience* » (NCC) et dont **l'évolution semble définie épigénétiquement** (Crick, Koch, 2006). En effet, les auteurs observent que toute perception, comme par exemple celle d'un visage, résulte d'une **coalition de neurones** qui a tendance à renforcer l'activité du groupe de neurones qui en fait partie à l'instar du principe énoncé plus haut : « *Neurons that fire together wire together* ». La coalition représente le contenu de la conscience à un moment donné.

Ils observent également une distinction intéressante entre les coalitions (diffuses, plus longues et de nature subjective comme par exemple la joie, le sentiment d'être créateur de quelque chose) qui se forment dans le cortex antérieur et celles qui se forment dans le cortex postérieur. Dans le cortex antérieur peuvent se former simultanément plusieurs coalitions pouvant générer chacune une expérience consciente, ce qui n'est pas le cas dans le cortex postérieur. Ces coalitions pourtant séparées entre l'avant et l'arrière du cerveau interagissent massivement entre elles avec l'idée que les aires situées à l'avant « *regardent* » et prennent en compte l'activité des aires sensorielles situées à l'arrière. Concernant les connectivités entre l'avant et l'arrière du cerveau, les auteurs précisent qu'« *il est probable que la majorité des connexions qui vont de l'arrière vers l'avant du cortex soient fortes, c'est-à-dire commandent l'activité de leurs neurones postsynaptiques* » (ibid., 2006) et qu'en revanche les connexions allant de l'avant vers l'arrière soient *modulatrices* (Crick, Koch, 1998, 2006). Cette fonction des **connexions modulatrices** semble pouvoir être rapprochée de la notion de réentrée d'Edelman déjà citée. Elle nous paraît également illustrée par d'autres études comme celles de Jeannerod (2006, 2007) et Franck (2001) concernant les processus cérébraux impliqués dans la **reconnaissance de l'origine d'une action**. Ces derniers auteurs ont montré,

en comparant des patients schizophrènes à des sujets sains, l'absence d'activation de la fonction modulatrice de certaines zones cérébrales.

Seuls les sujets sains ne font pas d'erreurs d'attribution à soi ou à autrui d'un mouvement de la main visualisé sur un écran correspondant ou non à l'action de sa propre main qui elle est masquée par une planche. Contrairement au schizophrène le sujet sain active, dans les situations où le mouvement observé est différent du mouvement exécuté, certaines zones (gyrus angulaire droit, cortex prémoteur dorsal, préaire motrice supplémentaire et gyrus cingulaire antérieur droit) et d'autres zones encore (insula droite et cervelet droit) lorsque la différence est très proche (Farrer, 2004).

Ce système modulateur essentiel dans la conscience de soi ne s'ajoute-t-il pas, comme le pense actuellement Decety (2002, 2008), au système de résonance, les neurones miroirs, décrit par ce dernier (voir aussi Rizzolati, 1996, 2008) pour distinguer nos états mentaux de ceux des autres ?

Pour Crick et Koch, un dernier mécanisme vient compléter le fonctionnement cérébral qu'ils décrivent : ce sont les **deux types d'attention sélectives** qui reposent sur des processus neuronaux distincts et jouent un rôle dans la formation des coalitions rivales.

- L'une, l'attention ascendante est déclenchée par la saillance de certains attributs ou de certains objets par rapport à leur voisinage.
- L'autre, l'attention descendante, générée de manière endogène sous contrôle volontaire peut être focalisée sur une région de l'espace, un objet ou un attribut précis comme la couleur des yeux ou une cicatrice par exemple.

Du moment que les réseaux neuronaux ne se chevauchent pas, les évènements ou objets normalement perçus par l'activation de chacun de ces réseaux neuronaux peuvent l'être simultanément.

- S'ils se recouvrent partiellement, l'attention ascendante sélectionnerait l'attribut le plus saillant.
- L'attention descendante (volontaire) interviendrait si aucun stimulus n'est plus remarquable que les autres en favorisant l'un d'eux par rapport aux autres.

Le contrôle volontaire influe donc sur la compétition entre les coalitions rivales particulièrement lors de la formation de celles-ci. Nous observons de ce fait que son rôle est important lors des phases d'apprentissage particulièrement lorsqu'une distinction fine doit être opérée comme par exemple entre un objet et l'image scopique de cet objet (l'une des étapes de l'émergence de la reconnaissance de soi). Par contre, montrent les auteurs, en l'absence de recouvrement, l'attention volontaire qui n'est plus nécessaire pour percevoir un objet familier peut se porter sur une autre partie du champ visuel.

Une question importante demeure cependant : les attributs caractérisant un objet étant représentés dans des groupes neuronaux distincts, comment à un moment donné sont-ils regroupés et comment, lorsqu'il y a plusieurs objets, ces informations parviennent-elles à ne pas se mélanger ? Crick et Koch distinguent **plusieurs types de liaisons possibles**. Lors d'une situation programmée épigénétiquement (comme la position spatiale et l'orientation dans l'aire VI) ou résultant d'un apprentissage (par exemple la détection d'un visage, de la voix, des manières d'un proche ou encore faire du vélo, conduire une voiture) le processus de liage peut être indépendant de l'attention volontaire. Par contre, elle interviendrait chaque fois que les objets à traiter sont nouveaux, peu familiers ou plus complexes.

De la même manière que les travaux d'Edelman, ces travaux concernant les neuromécanismes de la perception ne parviennent cependant pas à répondre à l'origine des états de conscience plus complexes ou supérieurs. La conscience de la « *rougitude* » du rouge par exemple ou encore la sensation de la douleur restent un mystère (ibid., 2006).

II.2.7.5. La place fonctionnelle du corps dans le processus de conscience de soi.

Edelman (2000, 2007) affirme que « *la conscience n'est pas un objet, mais un processus* » et insiste à sa façon sur la **caractère essentiel de l'interaction**. Dans deux ouvrages (2000, 2007), il développe particulièrement certains points : « *La conscience est due à l'activité réentrante qui a lieu entre les aires corticales et le thalamus, ainsi qu'aux interactions du cortex avec lui-même et les structures sous-corticales* » et ajoute que « *le cerveau est incarné et le corps impliqué* » dans ce processus. Pour lui, la place du corps ne doit pas être perdue de vue puisque « *les signaux allant du corps au cerveau et de ce dernier à lui-même forment les bases de l'émergence d'un soi* ». Il pense l'émergence d'un soi au sein d'une **dialectique triangulaire cerveau-corps-environnement** qui lui permet de soutenir sa théorie du « *darwinisme neural* » qu'il nomme aussi sa « *neuroépistémologie* ».

Retenons que pour Edelman non seulement la conscience de soi de l'être humain, « *avoir conscience d'être conscient* », n'a pas d'aire définie, mais que le corps joue un rôle important dans cette neurogenèse. Il est rejoint en cela par un nombre croissant d'auteurs qui incluent les découvertes récentes sur les circuits neuronaux cerveau-corps parmi lesquels nous citerons à nouveau Berthoz (2006) qui pense qu' « *il faut réintégrer le corps sensible dans les processus cognitifs et dans une théorie de la conscience.* » Il ajoute que le siège des délibérations conscientes n'est pas dans le seul cortex frontal, mais résulte d'une compétition entre tous les mécanismes du système nerveux.

II.2.7.6. La trace laissée dans le psychisme par l'expérience du corps.

Eu égard à la place du corps et plus particulièrement, dans notre étude, au rapport du corps avec son image et sa reconnaissance par le sujet, nous aborderons à présent ce que les travaux actuels nous décrivent de la trace laissée par l'expérience du corps dans le réseau neuronal.

Concernant la constitution de la réalité à partir des traces laissées par l'expérience et qui apparaissent constitutives de la singularité du sujet, les travaux précurseurs de William James²² puis ceux des neurobiologistes Kandel²³, Damasio²⁴ et Ledoux²⁵ nous semblent représentatifs des avancées actuelles. William James postulait déjà en 1890 qu'un stimulus externe produisait deux effets. L'un, en activant le système de perception et l'autre en déclenchant une réponse somatique (comme par exemple un changement du rythme cardiaque ou respiratoire, un frisson, une rougeur, un mal de ventre etc.). Bien plus tard, l'idée de James a inspiré le neurologue Damasio qui a consacré ses quinze dernières années à étudier l'existence des relations entre les états du corps et le cerveau. Cet auteur a introduit la notion de « *marqueurs somatiques* » pour désigner la **trace laissée par les états du corps associés à un stimulus externe** (Damasio, 1994). Ce sont les découvertes du **rôle de l'amygdale et de l'insula** qui ont permis d'aller plus loin dans l'objectivation du phénomène en identifiant le réseau cérébral fonctionnel de l'échange d'informations entre le corps et le cerveau (Ledoux, 2005).

- L'amygdale, localisée sur la face interne du cortex temporal est directement activée par les systèmes sensoriels afférents (vision, audition, toucher, goût, préhension). Les informations, avant même d'être acheminées au cortex sensoriel (voir figure ci-dessous) déclenchent des réponses somatiques car l'amygdale envoie des signaux directement aux systèmes neurovégétatif et endocrinien qui gèrent le rythme cardiaque, la transpiration, la libération d'hormones (comme la cortisone ou la noradrénaline) etc..

²² William James est un psychologue Américain de la fin du XIX^{ème} siècle. Dans le chapitre consacré à la conscience de soi dans son ouvrage *Principles of Psychology* (1890), il cherchait à résoudre cette notion à plusieurs facettes en partant du principe que le soi se décompose en soi-objet (qui réfère à la connaissance que nous pouvons avoir d'autrui ou des objets qui nous entourent) et soi-agent (qui réfère à la capacité mentale responsable du sentiment d'évidence que nous avons d'être nous-mêmes.)

²³ Eric Kandel, Prix Nobel de physiologie et de médecine en 2000. Ces travaux montrent que le système neuronal n'est pas déterminé une fois pour toute, mais soumis à des changements permanents permis du fait de la plasticité des synapses au gré de l'expérience.

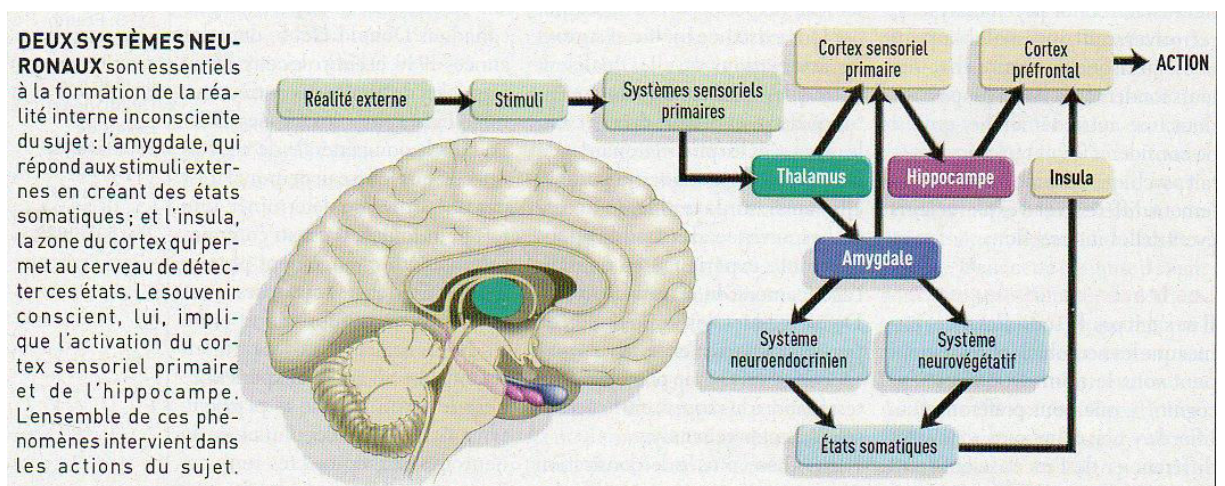
²⁴ Antonio Damasio est neurologue exerçant à l'Université de l'Iowa (Etats-Unis).

²⁵ Joseph Ledoux est neurobiologiste exerçant à l'Université de New-York (Etats-Unis).

- De son côté, l'insula, située dans le cortex somatosensoriel pariétal est un relais du système neuronal « intéroceptif ». L'insula détecte immédiatement les changements physiologiques et informe en permanence le cerveau de l'état du corps.

Ajoutons que ces deux structures, amygdale et insula, sont connectées toutes deux au cortex préfrontal où résident certaines formes de mémoire. Dans ces conditions d'interconnexions (cortex préfrontal-amygdale-insula), le cerveau peut mémoriser l'association entre stimulus externe et états du corps correspondant (*figure 8*).

Figure 8 : formation de la réalité interne non-consciente, extrait de Ansermet, 2008.



Ici comme ailleurs, la mémorisation de cette association peut se renforcer selon le principe déjà décrit plus haut : lorsque des neurones répondent à une même stimulation sensorielle, ils sont actifs en même temps et voient leurs connexions se renforcer. L'insula, maillon de la boucle neuronale décrite plus haut, verrait ici son rôle confirmé concernant la mémorisation fine des paramètres corporels liés à sa propre action. Une boucle neuronale

est ainsi formée²⁶(Berthoz, 2006, Damasio, 1994, Ledoux, 2005, Ansermet, 2008). De ce fait, l'évocation de souvenirs peut s'accompagner de la résurgence de sensations liées à des états du corps. Autrement dit, le corps réagit à un stimulus externe, le cerveau mémorise les états du corps liés à ce stimulus et il suffit que l'individu se remémore la situation source du stimulus pour qu'il ressente à nouveau les sensations corporelles associées. C'est ainsi que l'expérience laisse des traces dans le réseau neuronal incluant les changements corporels de sorte que l'existence de ces traces mais aussi les associations réalisées entre elles participent ensemble à la constitution de la singularité du sujet (Ansermet, 2008). A ce stade, nous nous demandons dans quelle mesure le langage qui accompagne les expériences ne constitue pas, lui aussi, une entrée dans cette boucle de stimuli associés qu'il serait susceptible de réactiver à son tour²⁷. Ces données encore récentes suscitent un vif intérêt chez les neurophysiologistes de la conscience et font actuellement l'objet d'un débat (Berthoz, 2006). Notons que dans ses investigations des manifestations corporelles

²⁶ Ces observations sont à rapprocher de l'expérience déjà mentionnée d'attribution de mouvements de la main citée par Jeannerod (2007). En comparant des sujets sains à des sujets schizophrènes, il observe que l'*insula* est activée chez les premiers qui réussissent l'épreuve et ne l'est pas chez les seconds, schizophrènes, qui sont incapables de faire la différence entre un mouvement légèrement différent réalisé par autrui d'un mouvement qu'ils viennent d'exécuter eux-mêmes. L'*insula*, maillon de la boucle neuronale décrite plus haut, verrait ici son rôle confirmé concernant la mémorisation fine des paramètres corporels liés à sa propre action. Plus généralement, nous observons que le dysfonctionnement de l'*insula* chez le schizophrène joue un rôle dans le tableau d'altération de la sensation d'identité chez ces patients qui vivent une partie de leur activité (pensées, action, émotions) comme étant d'origine étrangère (Jeannerod, 2007). Il est clair aujourd'hui que si dans les trois situations suivantes, lorsque nous effectuons une action, lorsque nous la simulons mentalement ou lorsque nous observons quelqu'un d'autre la faisant, une implication des mêmes structures cérébrales ou presque a lieu (Berthoz, 2006, Decety, 2001) il est nécessaire qu'un dispositif nous permette de faire la différence entre notre propre action et celle d'autrui. L'*insula* semble jouer un rôle dans la distinction fine entre ce qui est de son propre fait et celui d'autrui, tout au moins dans le recueil des informations intéroceptives communiquées au cerveau.

²⁷ D'un point de vue phénoménologique, il est clair que du monde nous ne percevons que les phénomènes qu'ils déclenchent en nous et le corps constitue notre interface perceptive avec l'environnement. La trace laissée par les états du corps est une information que le cerveau mémorise lors de son activité psychique dans son rapport avec l'environnement. Selon le principe maintenant bien connu « *Neurons that fire together wire together* » -lorsque des neurones répondent à une même stimulation sensorielle, ils sont actifs en même temps et vont voir leurs connexions se renforcer- il semble probable que le langage associé à cette boucle neuronale puisse constituer à son tour une entrée faisant du « *signe linguistique* » le code ou signe arbitraire *signifiant* des relations de signifié établies au sein de cette boucle. L'interaction langagière marquerait de la sorte du sceau du signifiant les perceptions mémorisées par cette boucle neuronale. Les relations d'aller-retour entre signifiant linguistique et processus cognitif, émotionnel et physique pourraient être entretenues (et enrichies par les expériences nouvelles) lors des relations avec l'environnement. Dans ce cadre, *l'utilisation du signe « est la condition de la libération de l'organisme à l'égard du champ restreint des besoins et des objets actuellement perçus »* François (1968). Le langage qui accompagne et nomme ce qui se produit viendrait jouer un rôle croissant dans les opérations d'analyse et d'interprétation des expériences perceptives.

proprioceptives, Damasio a également utilisé l'enregistrement des réponses électriques cutanées. Il a montré que les patients qui ne reconnaissent plus les visages (patients dits « prosopagnosiques ») ont tout de même, quand ils les voient, une réaction « électrodermale »²⁸, réaction identifiée comme faisant partie de la chaîne qui accompagne les émotions (Buser, 2005).

Les découvertes récentes permettent peu à peu d'associer aux phénomènes mentaux une infrastructure organique dans un cadre qui est celui de processus développementaux modifiant l'organisation et les connexions neuronales. Les neuromécanismes déterminés en partie génétiquement sont soumis à une évolution épigénétique²⁹ par renforcement et ajustements successifs lors d'expériences au cours desquelles des opérations de sélection et des connexions nouvelles sont rendues possible du fait de la plasticité synaptique. Nous observons que le corps, dans sa dialectique corps-cerveau-environnement, occupe une place dans ce « *darwinisme neural* » de la conscience pour reprendre la formule d'Edelman.

II.2.7.7. Deux indicateurs fondamentaux de la conscience de soi.

Dans cette phylogenèse, deux étapes espacées d'une année environ, qui apparaissent en lien structurel l'une avec l'autre, nous semblent déterminantes chez l'homme, à tel point que leur échec signe toujours une pathologie grave du développement. Il s'agit d'une part de l'établissement de la concordance entre son image scopique et la nomination de celle-ci (qui

²⁸ Rappelons qu'en embryologie l'ectoderme est le tissu superficiel de l'embryon destiné à former l'épiderme et le système nerveux.

²⁹ Un individu est façonné au cours de ses multiples interactions avec l'environnement. Ce point de vue épigénétique ne néglige pas la détermination génétique, car gènes et combinaisons de gènes exercent un contrôle significatif du comportement : c'est le principe 2 de Kandel (prix Nobel de médecine en 2000) concernant la neurobiologie des relations entre l'esprit et le cerveau. Cependant, la plasticité cérébrale permet des modifications par l'apprentissage et la *stabilisation sélective de certaines voies, parmi toutes celles que permet la marge d'indétermination du programme génétique* (Changeux, 1983). Si tous les processus psychiques dérivent d'opérations du cerveau (principe 1 de Kandel), l'altération des gènes n'explique pas tout. Les facteurs sociaux ou développementaux exercent également des actions importantes sur le cerveau, et cela, en modifiant l'expression des gènes (principe 4), la force des connexions neuronales et des modifications structurelles de la forme anatomique des interconnexions des cellules nerveuses (principe 5). Ainsi, la difficulté de l'étude du développement est liée au fait qu'il est la résultante de l'association complexe entre facteurs neurologiques, psychologiques et sociaux.

apparaît vers 21-24 mois, 3 à 6 mois après la réussite de l'épreuve de la tache de Gallup (1970)) et l'usage correct du « je », qui apparaît vers 3 ans de manière concomitante avec la réussite du paradigme de la « fausse croyance » en *théorie de l'esprit* (Baron-Cohen, 1985, Wellman, 1992). A ce titre l'âge de 3 ans fait figure d'âge charnière. Ces indicateurs maturationnels pourraient être qualifiés d' « *organiseurs psychiques de la conscience de soi humaine* » au sens de Spitz³⁰ dans la mesure où ils indiquent un mode de fonctionnement nouveau et différent³¹. Notons également que le troisième anniversaire correspond également à l'âge retenu par l'Association mondiale de santé mentale du nourrisson (WAIMH : World Association Infant Mental Health) comme étant le *moment où les bases de la personnalité et de l'organisation mentale de l'enfant sont tout à fait en place* (Mazet, 2003).

II.3. L'accès au « je » : point de vue linguistique

Benveniste (1966) nous éclaire sur le statut spécifique des pronoms personnels, à la différence par exemple des formes verbales ou des formes nominales. C'est justement la notion de « personne » qui distingue les « pronoms personnels » de tous les autres signes du langage. Ce qui est exceptionnel dans la classe des pronoms personnels, c'est qu'un même terme peut se rapporter à n'importe quel individu tout en l'identifiant dans sa singularité ?

II.3.1. Le je

Pour commencer, par une première différence foncière, précise Benveniste, « *la notion de personne est propre seulement à je/tu, et fait défaut à il* » (*ibid.*, p251). Par rapport à un nom référant à une notion lexicale, l'énoncé

³⁰ Les organisateurs du psychisme marquent certains niveaux essentiels de l'intégration de la personnalité. A ces points, les processus de maturation et de développement se combinent l'un avec l'autre pour former un alliage. Après qu'une telle intégration a été réalisée, le mécanisme psychique fonctionne suivant un mode nouveau et différent (Spitz, 1963).

³¹ « *La conscience serait l'aboutissement d'une évolution phylogénétique très rapide, dont deux étapes clés sont l'image dans le miroir et la théorie de l'esprit* » (Buser, 2008).

contenant je, présente des différences qui tiennent au « *processus même de l'énonciation, ...ce que Charles Morris appelle la pragmatique.* » (ibid., p252) Le *je* peut être totalement absent d'un texte scientifique, alors qu'à l'inverse il est difficile de concevoir un texte parlé sans *je* et *tu*.

Contrairement à un nom, « *les instances d'emploi du je ne constituent pas une classe de référence, puisqu'il n'y a pas « d'objet » définissable comme je auquel puissent renvoyer identiquement ces instances* » (ibid., p252). *Je* se réfère chaque fois à un être unique, posé comme tel.

Je ne peut être défini qu'en terme de locution (et non en tant qu'objet, comme c'est le cas pour un nom) car *je* signifie « *la personne qui énonce la présente instance de discours contenant je* ». C'est une instance unique. Lorsque *je* est employé deux fois successivement dans un même discours, il n'est pas dit que l'un des deux ne soit pas un discours rapporté ou une citation où *je* pourrait être imputable à un autre. « *Je ne peut être identifié que par l'instance de discours qui le contient et par là seulement* ».

Je a une double instance : instance de forme (le référent) et instance de discours contenant *je* (comme référé). Ainsi, *je* est

« *l'individu qui énonce la présente instance de discours contenant l'instance linguistique je* ». « *C'est cette propriété qui fonde le discours individuel, où chaque locuteur assume pour son compte le langage entier* ».

« *C'est en s'identifiant comme personne unique prononçant je que chacun des locuteurs se pose tour à tour comme « sujet ».* L'emploi a donc pour condition la situation de discours et nulle autre » (ibid., p254).

II.3.2. Le il

Des énoncés de discours échappent à la condition de personne, en renvoyant non pas à eux-mêmes, mais à une situation objective. C'est le domaine de la troisième personne dont les instances du discours ne renvoient pas à elles-mêmes, mais à quelque chose ou quelqu'un qui peut toujours être muni d'une référence objective. Ainsi le pronom *il* est entièrement différent de *je*

et *tu* par sa fonction et par sa nature. Il ne sert qu'en qualité de substitut abrégatif en remplaçant ou relayant l'un ou l'autre des éléments matériels de l'énoncé : « *Jean est rentré ; il est devant la télé* ». Cette fonction de substitut n'est pas propre au *il*, mais peut être assumée par des éléments d'autres classes (comme un verbe dans l'exemple suivant) : « *Cet enfant écrit maintenant mieux qu'il ne faisait l'année dernière* ». La fonction de substitut n'a rien de commun avec celle des indicateurs de personne.

« *Ce qu'il faut considérer comme distinctif de la 3^{ème} personne est la propriété :*

- 1) *de se combiner avec n'importe quelle référence d'objet,*
- 2) *de n'être jamais réflexive de l'instance de discours,*
- 3) *de comporter un nombre parfois assez grand de variantes pronominales ou démonstratives*
- 4) *de n'être pas compatible avec le paradigme des termes référentiels tels que ici, maintenant, etc. ».*(*ibid.*, p256)

II.3.3. Le sujet dans le langage

Benveniste poursuit à partir de la nature des pronoms personnels, sa réflexion en s'interrogeant sur la nature même du langage qui « *est dans la nature de l'homme, qui ne l'a pas fabriqué* ». Il veut montrer que la condition de l'homme dans le langage est unique, tant le langage est indissociable de l'homme ; il existe en même temps que lui et « *le langage enseigne la définition même de l'homme* » (*ibid.*, p259). Pour Benveniste, l'homme n'a pas inventé le langage, il est un élément constitutif de l'homme.

« *Nous n'atteignons jamais l'homme séparé du langage et nous ne le voyons jamais l'inventant* » (*ibid.*, p259). Il ajoute « *c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet ; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'ego* ».

Il définit l'intersubjectivité comme la capacité du locuteur à se poser comme sujet.

« Elle se définit, non par le sentiment que chacun éprouve de lui-même (ce sentiment, dans la mesure où on peut en faire état, n'est qu'un reflet), mais comme l'unité psychique qui transcende la totalité des expériences vécues qu'elle assemble, et qui assure la permanence de la conscience. Or nous tenons que cette subjectivité, qu'on la pose en phénoménologie ou en psychologie, comme on voudra, n'est que l'émergence en l'être d'une propriété du langage. Est « ego » qui dit « ego ». Nous trouvons là le fondement de la subjectivité qui se détermine par le statut linguistique de la personne » (ibid., p260) .

On ne rencontre nulle part ailleurs que dans la langage une polarité de la personne aussi mobile. *Je* n'est employé qu'en s'adressant à quelqu'un qui sera un *tu*. Réciproquement, *je* deviens un *tu* dans l'allocution de celui qui à son tour se désigne par *je*. Il y a une réversibilité entre le *je* et le *tu* sans que cette polarité ne signifie égalité ou symétrie.

Il n'existe donc pas de concept *je* comme il existe un concept table auquel se rapportent tous les emplois de table. Le *je* ne dénomme aucune entité lexicale. Le langage propose ainsi une forme « vide » que chaque locuteur peut endosser, en la rapportant à sa propre personne, définissant simultanément lui-même comme *je* et un partenaire comme *tu*. Grâce à cette forme «vide » devenant « pleine » dès qu'un locuteur l'assume dans chaque instance de son discours, le langage fait face au danger de devoir multiplier les « indicatifs » propres à chaque locuteur qui exprimerait le sentiment qu'il a de sa propre subjectivité.

La troisième personne ne renvoie pas à une personne, mais « *se réfère à un objet placé hors de l'allocution. Elle n'existe et ne se caractérise que par opposition à la personne je du locuteur qui, l'énonçant, la situe comme « non-personne » »*. *Je jure* est un engagement alors que *il jure* n'est qu'une description. Ainsi, le même verbe, selon qu'il est assumé par un sujet (*je*) ou qu'il est mis hors de la personne (*il*), prend une valeur différente. L'instance de discours contient le verbe, pose l'acte de langage et en même temps fonde le sujet.

En langue des signes, langue gestuelle employée par les sourds, il est intéressant de noter que le *je* n'est pas désigné spécifiquement, mais

imbriqué dans le verbe dans un mouvement de la main qui signe le verbe en partant de la personne locutrice qui se pose comme sujet. Par contre, *il* est placé dans l'espace, désigné du doigt et accompagné d'un signe propre, au même titre qu'un objet.

II.3.4. L'accès au « je » : point de vue psycholinguistique

Le processus de différenciation ou de « séparation-individuation » selon Mahler (1975) débute très tôt. L'enfant construit son identité dans l'espace interpersonnel qu'il découvre entre lui et l'autre. C'est lors de l'utilisation du langage que l'enfant va marquer verbalement son identité. Pour cela l'enfant doit s'approprier les représentations de lui-même que les adultes lui font entendre verbalement en s'adressant à lui, et les reformuler dans son propre discours.

Il nous semble intéressant d'étudier les problèmes que posent l'acquisition des marques de personnes chez l'enfant. Le phénomène de renversement pronominal consistant à remplacer le *je* par le *il* peut nous éclairer sur la façon dont il parvient à différencier sa propre personne de l'autre. Ce renversement pronominal, lorsqu'il subsiste au delà de l'âge de 3 ans questionne éducateurs, orthophonistes, infirmières psychiatriques, enseignants, linguistes, psychologues et médecins car il n'est pas sans rappeler le langage des autistes pour lesquels Bettelheim (1967) parle « *d'évitement de la première personne* », tout comme quelquefois celui des enfants aveugles privés du langage adressé et qui de ce fait ont davantage de difficulté à comprendre la nature réversible des pronoms.

Dans notre étude, l'intérêt accordé à cette question réside dans l'appréciation de ce renversement pronominal ainsi que des autres formes d'auto-désignations, chez un enfant de 7 ans du double point de vue :

- de la construction de son identité énonciative,
- et du symptôme langagier en tant qu'élément de compréhension d'une problématique singulière inscrite dans un tableau pathologique plus général.

II.3.6. Les formes d'auto-désignations employées par Denis

L'enfant s'auto-désigne généralement de plusieurs manières au cours de la période d'appropriation du pronom de première personne. Au début l'enfant utilise « des formes non adultes » (Morgenstern, 1995) appelées aussi « erreurs ou formes « incorrectes » selon une progression entre 1 an et demi et 3 ans qui est généralement la suivante : \emptyset (absence de forme) , voyelle, prénom, moi, tu, il, je, moi je, c'est moi qui.

Le *je* apparaît généralement à partir de 2 ans pour se stabiliser progressivement entre 30 et 36 mois (Morgenstern, 2006). *Je* remplace alors définitivement prénom, moi et il (quelquefois tu). *Je* est employé au côté de *moi je* (forme moins fréquente) ou encore *c'est moi qui* (forme minoritaire).

Morgenstern observe qu'à cette période l'enfant utilise le *il* seulement quand il se trouve dans une situation de récit. Ainsi, l'enfant mettrait en mot une vision cinématographique des événements qui s'organisent dans sa tête et dans lesquels il est acteur. Ces images revues par l'enfant dans sa tête provoquent le même sentiment d'altérité que l'image de soi dans le miroir. Cette observation doit être mise en relation avec l'auto-désignation de l'enfant lorsqu'il parle de son reflet dans le miroir ou sur une photo : à cette même époque, il ne se désigne pas en disant *je* ou *moi* mais par son prénom et la troisième personne.

Nous nous référerons aux observations de Morgenstern pour situer comparativement les productions de Denis. Le *tableau 1*, page 76, consigne les résultats obtenus³².

³² Le comptage n'est pris en compte qu'à partir des séances enregistrées qui ont démarré le 16 nov 2005, alors que la psychothérapie a débuté le 28 sept 2004. Notons que l'apparition du « je » est récente. Il s'est installé progressivement et semble apparaître d'abord en séance avant d'être utilisé hors séance, selon les observations des enseignantes. Les observations de l'enseignante du mois de septembre, ainsi que le bilan rééducatif de juin 2004 mentionnent l'absence du « je » à cette époque.

Tableau 1: pourcentage des formes d'auto-désignation sujets

Périodes	∅	voyelle	prénom	Formes « non-adultes »			Toutes les formes						Surtout des « formes adultes »	
				moi	me	on	il	Tu	moi i	Je	moi je	c'est moi qui		
1 ;7(1an 7 mois) à 2 ;2	57	21,5	9	6,5			6							
2 ;3 à 2 ;7	52,5	10	6,4	5,7			2,1	12			11,3			
2 ;7 à 2 ;10	35,5	1,8									43,6	16,4	2,7	
16 nov -07 déc 2004 et 04 janv 2005	15,15			6	9,1	6					48,5	15,1		
11 janv, 25 janv, 07 fév 2005	5,8			5,8	15,4					1,9	63,5	7,7		
12 avr, 24 mai 2005											85,3	14,7		

Les colonnes grisées ont été ajoutés au tableau proposé par Morgenstern. Les auto-désignations par « me », « on » et « moi i » sont présentes dans le corpus de Denis (entre 6 ans 10 mois, le 28 septembre 2004 et 7 ans 5 mois, le 24 mai 2005).

Notons parmi les formes « non-adultes » employées par Denis une autre répartition. Le « moi » est aussi fréquent que la forme vide (∅ 25%, à 6 ans 10 mois), la voyelle présente à 6 ans 10 mois disparaît totalement après 7 ans, le prénom n'est jamais employé pour s'auto-désigner. Le « me », le « on » et le « moi i » connaissent un statut particulier chez Denis, car ces formes sont habituellement non présentes chez l'enfant ordinaire (de l'échantillon de Morgenstern) qui évolue vers l'emploi des formes adultes (entre 1 an 7 mois et 2 ans 10 mois). Pourtant Denis y a recours de manière significative, en particulier au « me » (9,1% puis 15,4% pour le « me ») qui apparaît comme une forme énigmatique qui pourrait être un compromis entre la forme vide, le « moi », le « je » et peut-être le « il » faisant penser à l'instabilité de la position de sujet.

Les formes « adultes » s'installent définitivement à partir du mois d'avril, sans qu'il y ait encore recours aux formes « non-adultes ». Nous observons là une évolution radicale, puisque seules deux formes d'auto-désignations subsistent (le « je » très massif à 85,3% et le « moi je » à 14,7%). Chez

l'enfant ordinaire de 2 ans 7 mois à 2 ans 10 mois les formes adultes (« je » 43,6% ; « moi je » 16,4% ; « c'est moi qui » 2,7%) coexistent avec les formes non-adultes (∅ 35,5% et voyelle 1,8%) dont la disparition est plus lente que pour les autres formes d'auto-désignations (prénom, moi, il, tu). Cette étude comparative de Denis avec un enfant « standard » beaucoup plus jeune (plus de 4 années et demi de différence d'âge) nous montre que l'appropriation du « je » est une conquête progressive qui a lieu d'ordinaire beaucoup plus tôt. Denis emploie des formes d'auto-désignations qui lui sont propres (à l'exemple du « me » très énigmatique) et la transition vers les formes adultes s'opère de manière plus radicale.

II.4. L'ambiguïté du verbe être dans la formule : C'est moi.

Pour mieux comprendre l'ambiguïté du verbe « être » dans cette formule simple en apparence - *c'est moi (1)*- et couramment prononcée devant le miroir, référons-nous dans un premier temps à l'analyse que pourrait en faire Aristote selon sa théorie de la primauté de la catégorie de substance (Hintikka, 2004a, p 8). Ce faisant, Aristote conçoit (1) comme pouvant être développée de manière à dissocier les différents sens de être.

(1) peut être écrit : *cela est moi* (2) puisque « c' » est la contraction du pronom démonstratif cela, et de plus, cela désigne dans la situation qui nous concerne « *ce que je vois* ».

(2) deviendrait ainsi « *ce que je vois est moi* » (3)

Aristote utilise la notion de substance pour développer la formule et dissocier les différents sens de *est* comme suit :

(4) *ce que je vois est une certaine substance et cette substance est moi.*

La substance en question est de toute évidence l'image et *moi* désigne la personne qui parle. Nous obtenons ainsi :

(5) *ce que je vois est une image et cette image que je vois est moi.*

Selon Aristote, cette complexité serait contenue dans l'expression en langue naturelle de *c'est moi*. Le premier *est* serait le *est* de l'identité et le second celui de la prédication ; particularité inhérente au verbe être qui peut

amalgamer différents sens impossibles à dénouer entièrement (ibid., p29) et auquel la philosophie analytique consacre de nombreux débats. Ajoutons que le travail de clarification pourrait ne pas s'arrêter là car il s'agit également de savoir ce que recouvre avec précision le pronom *moi*, qui représente certes la personne qui parle, mais qui peut se décliner en acceptions diverses. Est-ce le moi du sujet pensant, celui de la personne, ou encore celui du corps dont parle le locuteur ?

Cette ambiguïté inhérente au verbe être, Aristote cherchait déjà à la circonscrire en dissociant les sens qu'un tel terme pouvait amalgamer. Cette question est d'autant plus importante dans un contexte comme celui de notre étude où il s'agit précisément d'étudier l'émergence de l'identité en analysant la sémantique de l'expression de l'identité ou comme préfère le dire Hintikka « l'identité de l'identité » (Hintikka, 2004a). Notons que cette dernière formule rend compte du phénomène réflexif déjà relevé ailleurs dans les contextes où l'opération consistant à prendre conscience de soi est une opération réflexive dont seul le langage est capable (voir aussi en annexe, Buser (2006), Morin (2003), Edelman (2008) dans le chapitre sur la conscience sous la loupe des neurosciences).

Le système d'Aristote, nous l'avons dit, était basé sur la référence à la notion de substance ou de classes bien définies d'entités. Bien plus tard (fin du XIXième, début du XXIème siècle) Frege-Russel développent leur propre thèse de l'ambiguïté et la font accepter consensuellement (voir Hintikka 2004a, pour une revue détaillée de la question). Hintikka reconnaît leurs apports incontestables, mais discute longuement ces thèses et leurs limites avant de proposer à son tour une conception nouvelle de l'identité qui intègre ses propres avancées théoriques. En effet, ses travaux en logique épistémique l'obligent à rompre avec le concept d'identité reposant uniquement sur le contenu descriptif pour l'étudier également en tant que système d'identification. En cela, sa théorie nous intéresse tout particulièrement car elle nous permet plus complètement encore de saisir l'épistémologie de la notion d'identité pour tenter d'en comprendre sa psychogenèse :

« ...toute compréhension, quelle qu'elle soit, de la notion d'identité doit être basée...sur les critères d'identification croisée (*the criteria of cross-identification*). On a dit que ces critères constituent un système d'identification dans la sémantique, en tant qu'on le distingue du système de la référence, qui détermine ce que les expressions de notre langage représentent dans différentes applications (autrement dit dans différents « mondes possibles ») » (*ibid*, p 26).

Dans l'analyse de notre corpus nous reviendrons plus concrètement sur la notion de système d'identité pour résoudre les difficultés qui se présentent à nous.

Il ressort des travaux en philosophie analytique que cette formule (1) recèle une complexité sémantique qui fait toujours l'objet de recherches qui parallèlement font écho aux énigmes des chercheurs travaillant sur la conscience de soi. En effet, quels sont les processus mentaux et neuromécanismes sous-jacents qui permettent au locuteur de faire un usage « naturel » d'une formule à priori élémentaire –« *c'est moi* »- devant leur propre image, sans en soupçonner aucunement les processus qui ont présidé à sa formation ?

En somme, que dit un enfant lorsqu'il déclare « *c'est moi* » face au miroir ? S'agit-il du témoignage suffisant du nouage intersubjectif entre son image et lui-même consacrant cette identification si particulière à son image ? S'agit-il du signe dans le langage de « *la transformation produite chez le sujet quand il assume une image* » (définition que donne Lacan (1966) de l'identification) ? Cette transformation implique selon nous une opération psychologique dont l'individu est tout à la fois l'opérateur et le produit, car elle nécessite un mouvement d'aller-retour entre différentes modalités de représentation de soi. Ce mouvement est lui-même soumis, si l'on adopte une terminologie piagétienne, à un processus d'accommodation puis d'assimilation comme condition de la consistante identitaire de cette image scopique. Il est probable qu'établir une concordance entre les différentes représentations de soi qui comprennent au moins son corps réel, son image

virtuelle et la représentation psychique de soi produise un effet dont seul le langage puisse se saisir et rendre compte.

Comment rendre compte de cette complexité ? La théorie de l'identité développée par Hintikka ouvre une perspective totalement nouvelle en nous permettant de décrire formellement, d'un point de vue épistémique en quoi consistent les transformations mentales produites chez le sujet lorsqu'il assume une image.

L'enjeu de tels travaux est considérable puisqu'il réside dans la compréhension de la genèse de la conscience de soi humaine, préoccupation au carrefour des champs disciplinaires en sciences de l'Homme sur laquelle l'esprit humain bute depuis toujours.

II.5. Les représentations psychiques de soi

II.5.1. Le sens de soi (Stern, 1989)

Précisons tout d'abord que les représentations psychiques dont nous traitons dans ce chapitre sont les représentations de soi relatives à l'expérience subjective de soi. Les nouvelles connaissances sur le nourrisson, voire le fœtus et les nouvelles méthodes expérimentales pour explorer sa vie psychique mettent en évidence l'existence de divers sens de soi bien avant l'apparition du langage. Il s'agit d'une conscience élémentaire, non-réflexive, c'est-à-dire préverbale qui constitue un système d'organisation et d'interprétation primordial des expériences interpersonnelles. L'expérience subjective de soi du nourrisson se transforme à chacune des intégrations successives qui incluent le sens de l'activité propre, le sens de la cohésion physique, le sens de la continuité, le sens de l'affectivité, le sens d'un soi subjectif, le sens de la création d'une organisation, le sens de la transmission des significations (Stern, 1989). Ces représentations psychiques sont responsables du sentiment d'évidence que nous avons d'être nous-même (ce que James (1890) définit par le terme de « soi-agent »).

Le but de ce chapitre est de préciser ce que nous entendons par représentations psychiques de soi essentiellement en nous référant à la théorisation de Stern, celle de son ouvrage « le monde interpersonnel du nourrisson » (1989) à laquelle nous aurons directement recours lors de la formalisation que nous proposerons pour rendre compte de la consistance de l'image scopique lors de la formation du *je*.

On confond souvent intersubjectivité et interpersonnel comme nous le rappelle Wildlöcher (2005). « *L'intersubjectivité, c'est ce qui se pense dans la pensée de l'un en écho de la pensée de l'autre* » alors que « *le rapport interpersonnel, c'est celui de la relation de personne à personne* »

L'expérience subjective de soi ou « *sens de soi* », appelé ainsi par Stern se met en place dès les premiers moments de la vie, bien avant l'apparition du langage. Stern distingue quatre sens du soi qui déterminent quatre domaines du lien interpersonnel. Ceux-ci s'intègrent les uns aux autres et restent actifs au cours du développement et demeurent présents tout au long de la vie.

« Chaque système d'interprétation nécessite le précédent en tant que précurseur. Une fois formés, les domaines restent pour toujours comme des façons distinctes de faire l'expérience de la vie sociale et de soi. Rien n'est perdu pour l'expérience adulte. Chacun des domaines devient plus élaboré » (ibid., p 50-51).

- Le premier des « *sens de soi* » (jusqu'à 2-3 mois environ) est le « *sens du soi-émergent* » lié au domaine du lien interpersonnel émergent. Il « *porte sur le processus et le résultat de la formation d'une organisation. Il porte sur l'apprentissage par le nourrisson des relations qu'il y a entre ses expériences sensorielles* » (Stern, 1989, p 69). Sans doute peut-on voir là les premières manifestations de l'intentionnalité du nourrisson en tant que structure élémentaire d'appréhension du monde. A ce stade, le bébé fait déjà l'expérience d'une transmodalisation de ses canaux sensoriels :

« le nourrisson est préstructuré pour réaliser des transferts transmodaux d'informations qui permettent de reconnaître une correspondance entre le toucher et la vision » (ibid., p 71).

Le soi émergent est un soi physique. Le nourrisson fait l'expérience d'être une entité cohérente et physique distincte de l'autre. Pour Stern, il n'y a pas de période d'indifférenciation entre soi et l'autre au cours de la première enfance. Très précocement, le nourrisson est apte à traiter de nombreuses informations du monde environnant. Il montre des aptitudes transmodales très précoces (Meltzoff, 1981), le fœtus présente une aptitude à discriminer des sons (Lecanuet, 1987, 1991), le nouveau-né est capable par exemple de catégoriser des visages (Pascalis, 1995)³³.

- Entre 2-3 mois et 7-9 mois se forme le « *sens du soi-noyau* » : le bébé poursuit l'élaboration du sens de soi en tant qu'unité physique séparée, cohésive et limitée. Son développement moteur va de pair avec le fait qu'il puisse s'engager davantage dans l'interaction sociale impliquant son corps. Stern décrit le soi-noyau à travers quatre types d'expériences : l'expérience de l'activité propre de soi, l'expérience de la cohérence de soi, l'expérience de l'affectivité de soi et l'expérience de la permanence de soi. « *Le sens de soi-noyau est donc un sens de l'expérience des événements. Habituellement, il va de soi et fonctionne en dehors de la conscience* » (ibid., p 98). Clairement, il ne s'agit pas d'une conscience de soi mais d'un sens de soi qui se fonde sur l'intégration de la perception non-consciente de ces quatre expériences³⁴. Le nourrisson intègre l'expérience du contrôle de ses actions, de sa propre affectivité, développe le sens de la continuité temporelle et perçoit que les autres sont des personnes distinctes avec leurs propres actions.

- Entre 9 et 18 mois c'est le « *sens du soi-subjectif* » qui se développe. Le nourrisson recherche et explore l'union intersubjective avec autrui. Il prend en compte le fait qu'il y a d'autres psychismes analogues au sien. Le bébé crée des représentations d'interaction généralisées (RIG) à partir de la répétition d'expériences semblables en compagnie d'autrui. Lorsqu'une situation similaire mais non-identique se produit, certains attributs de la

³³ Lire le chapitre « capacités précoces et intentionnalité ».

³⁴ « Par « sens », je veux dire conscience élémentaire (non-réflexive) » (Stern, p 18).

situation présente évoquent la situation passée et en particulier l'interaction passée avec autrui (le « *compagnon évoqué* »). Les compagnons évoqués « *sont des enregistrements du passé qui informent le présent* ». Le nourrisson opère une comparaison pour savoir si la situation est soit une expérience entièrement nouvelle soit une variation particulière. Ce type de traitement de l'information assure une fonction évaluatrice mais aussi « *une fonction stabilisatrice et régulatrice de l'expérience du soi* » (ibid., p 155) dans la prise en compte du rapport entre la situation d'interaction, les conduites des interactants et ses propres ressentis. Ainsi, le partage de l'attention conjointe s'affine progressivement chez le nourrisson avec le développement de la capacité à interpréter la situation en fonction de l'expression du visage d'autrui.

« *Dès neuf mois, le nourrisson aurait un certain sens du fait qu'il possède un centre d'attention déterminé, que sa mère peut aussi en avoir un, que ces deux états psychiques peuvent être semblables ou non et que si ce n'est pas le cas, ils peuvent être amenés à coïncider ou à être partagés. L'interintentionnalité devient une réalité » (souligné par nous, ibid., p 171).*

Le bébé perçoit que son intentionnalité peut coïncider avec celle de l'adulte. C'est aussi la période où les interactions sociales sont marquées par *l'accordage affectif*. La mère interagit par exemple en modulant sa voix en fonction des variations de l'effort musculaire de l'enfant. Il s'agit d'une relation transmodale qui exprime la propriété émotionnelle d'un état affective partagé, sans imiter pour autant le comportement expressif exact.

- Enfin, vers 18 mois débute le « *sens du soi-verbal* » qui instaure le domaine du lien interpersonnel verbal. Il revêt une importance cruciale dans le modèle de la reconnaissance de soi que nous serons amenés à proposer lors de l'analyse dialogique. Le langage devient un système d'échanges de significations partagées dont l'enfant a déjà commencé à faire l'expérience les mois précédents. A présent, le langage permet de créer de manière active des expériences mutuelles de signification. Le mot vient jouer une fonction

transitionnelle au sens que donne Winnicott à ce terme : il est le tenant lieu du lien interpersonnel lors de significations partagées.

« La pensée est déjà psychique, prête à être liée au mot. Le mot est donné de l'extérieur par la mère, mais il existe une pensée à laquelle il est destiné. Dans ce sens, le mot en tant que phénomène transitionnel n'appartient pas réellement au soi, ni à l'autre. Il occupe une position intermédiaire entre la subjectivité du nourrisson et l'objectivité de la mère...C'est dans ce sens plus profond que le langage est une expérience d'union permettant un nouveau niveau du lien interpersonnel mental à travers les significations partagées »
(souligné par nous, ibid., 221).

Si les sens de soi existent bien avant l'apparition du langage et de la réflexivité, à partir de 18 mois environ, période d'apparition du sens de soi verbal, *« la réflexivité et le langage viennent se construire sur ces sens de soi pré-verbaux et existentiels et ce faisant révèlent non seulement l'existence de ces derniers, mais encore les transforment en nouvelles expériences »* (ibid., p 17).

Le monde interpersonnel du nourrisson évolue considérablement durant les trois premières années. Ce sont les mécanismes de conscience primaire qui prédominent au début (voire les neuromécanismes décrits par Edelman, chapitre *« la conscience sous la loupe des neurobiologistes »*, en particulier les opérations de sélection, d'ajustement et de réentrée dans le réseau neuronal) concernant les perceptions sensorielles. Dans le *soi-émergent* se sont d'abord les ressentis physiques de distinction *soi-autre* qui prédominent ainsi que les premières catégorisations perceptives qui s'opèrent. Les ressentis concernant l'unité corporelle s'enrichissent, avec le *sens de soi-noyau*, par la prise en compte progressive du rapport entre ses propres actions, leur coloration affective et la continuité temporelle lors de ses expériences. Avec le *soi-subjectif*, les ressentis précédents entrent dans un rapport plus complexe qui intègre le rapport entre les situations d'interaction, les conduites des interactants et ses propres ressentis. A ce stade, le bébé commence à exercer son intentionnalité sur les subjectivités

(la sienne et celle d'autrui). Dans l'interaction, ce qu'il ressent à présent et détermine sa propre conduite peut être issu du rapport entre ce qu'il perçoit de sa subjectivité et ce qu'il perçoit de la subjectivité d'autrui à partir de la conduite d'autrui. Avec le *soi-verbal*, le langage vient peu à peu codifier et indexer sémantiquement (Edelman, 1989) les ressentis des étapes précédentes. Le langage est investi en tant qu'objet transitionnel, codifiant la relation intersubjective et en tant qu'objet d'échange particulièrement efficace pour signifier ses désirs, ses pensées, ses ressentis et les élaborations sur ses ressentis. En cela, le langage contribue à la structuration des expériences en leur allouant des représentations de mot. Une fois codifié, les ressentis deviennent manipulables. Le bébé peut employer un mot pour signifier un fait, un ressenti, mais aussi employer des mots pour parler d'autres mots qui signifient des faits ou des ressentis. Il accède ainsi à un degré d'élaboration à un niveau supérieur et réflexif.

L'intentionnalité étend son domaine d'exercice en fonction de ce que la maturation de ses aptitudes lui font appréhender du monde et de la relation, jusqu'à s'appliquer, dès la formation du *sens de soi-verbal*, au langage lui-même.

Damasio (1999) accorde une grande importance aux émotions qui agissent selon lui comme des marqueurs somatiques. Le cerveau enregistre par le réseau sensoriel du corps, les modalités de la réaction à tel ou tel objet ou événement. Il s'agit d'un retour permanent d'informations du corps vers le cerveau. Contrairement à l'idée de Descartes, Damasio soutient que la raison ne peut fonctionner séparément du corps. Un homme sans corps n'existerait pas, car il ne disposerait d'aucun moyen d'appréhender les phénomènes que déclenchent en lui ses interactions avec l'environnement.

Cette place accordée au corps est au centre des préoccupations de Damasio qui tente d'expliquer en termes neurobiologiques la constitution de la notion de soi qu'il appelle le *sentiment même du soi*. Le processus de conscience chemine du corps vers le cerveau, qui lui, possède la propriété de représenter l'intérieur d'un organisme actif. L'homme est enraciné dans le monde grâce à son corps (comme le soutenait également Merleau-Ponty,

1945) car il lui délivre un ensemble de significations vécues. Très brièvement, Damasio distingue trois différents types du soi. Le *proto-soi*, la *conscience-noyau* et la *conscience étendue*.

- Le *proto-soi* ou *proto-self* résulte de l'interconnexion cohérente mais temporaire des différentes « *cartes neuronales de premier ordre* » qui informent le cerveau de l'état chimique et physiologique interne. Le *proto-soi* est la forme la plus primitive du soi. Ses mécanismes sont non-conscients. Lors de l'interaction avec un objet ou un phénomène réel ou virtuel (recréée mentalement) l'état interne du corps se trouve en quelque sorte cartographié dans le cerveau et ces cartes établissent une relation causale entre l'objet et le changement observé. La représentation neuronale du *proto-soi* se trouve en constante évolution du fait des informations nouvelles qui produisent des remaniements. Cette activité cérébrale incessante, produite au niveau de la conscience primaire aurait vraisemblablement pour effet de créer un sentiment de continuité ou de *mêmeté* d'être.
- La *conscience noyau* émerge des modifications constantes du *proto-soi*. Elle se développe en fonction du rapport établi entre les informations provenant de l'état interne du corps, du système cognitif et des interactions avec l'environnement. Les informations neuronales du *soi-noyau* se constituent en images non-conscientes contenues dans des cartes de second ordre qui nécessitent l'interconnexion entre diverses zones cérébrales (thalamus, cortex cingulaire, cortex préfrontal³⁵).
- La *conscience étendue de soi* implique des centres d'intégration supérieurs qui permettent la mémorisation et le recours au langage. Cette forme de conscience semble exclusivement humaine et est au fondement du soi-autobiographique. Les événements mémorisés avec leur composante temporelle dans différents lieux du néocortex sont réactivés périodiquement et déclenchent l'activation de la conscience-noyau. La *conscience étendue* se développe lors des interactions sociales et concerne l'identité, la mémoire et l'histoire de la personne.

³⁵ Le cortex préfrontal droit serait associé à la conscience dans la mesure où l'observe Stuss (2001), les individus présentant des lésions de cette zone cérébrale sont incapables de se représenter les états mentaux d'autrui.

Le bébé développe ainsi une perception de soi qui lui permet de se distinguer et de se différencier du reste du monde. Les sources du sens de soi s'originent dans les perceptions et les actions du bébé qu'il peut considérer distinctes de celles des autres. Ces représentations interpersonnelles de soi s'enrichissent au cours des interactions sociales. Elles n'impliquent pas nécessairement la conscience de soi qui elle engage des processus concernant l'établissement de concordances entre les diverses représentations visuelles de soi et psychiques de soi par la médiation du langage comme nous tenterons d'en rendre compte lors de l'analyse de notre corpus.

II.5.2. « L'image du corps » selon la psychanalyse.

« Tout ce qui est sens linguistique, en fait, toute forme d'intentionnalité s'appuie sur un ensemble d'aptitudes, de tendances, de dispositions, et de capacités, que j'appelle « d'arrière-plan » ('Background'), sans lesquelles il ne lui serait pas possible de fonctionner, d'avoir des conditions de satisfactions. L'arrière-plan ne fait pas partie du sens et de l'intentionnalité, pourtant, sens et intentionnalité n'existent en tant que tels que par rapport à lui...L'arrière-plan est un ensemble d'aptitudes non représentationnelles sans lequel aucune représentation n'est possible. Ses composantes sont à la fois d'ordre social et biologique » (Searle, 2000).

Nous ne ferons dans ce chapitre que quelques observations sur le concept « d'image du corps » tel que le développe la psychanalyse. En effet, nous nous référons au *sens de soi* de Stern (1989) car sa modélisation du sens de soi et en particulier l'avènement du sens de soi verbal concorde remarquablement avec le modèle de la genèse de la reconnaissance de soi que nous proposerons au décours de l'analyse de notre cas. Pour autant, il

existe une parenté entre *sens de soi* et « *image du corps* »³⁶. Ce dernier concept beaucoup plus « protéiforme » nécessiterait d'autres développements, en particulier concernant les dimensions topiques, dynamiques et économiques de ce concept extrêmement riche pour le thérapeute psychanalyste. Tributaire d'un mode d'interrogation et d'un autre corpus que celui de Stern ou encore que celui de la psychanalyse, l'observation de Searle, introductive à ce chapitre, nous permet de mettre l'accent avec pertinence sur un « arrière plan » constitué de capacités non-représentationnelles qui fondent les possibilités représentationnelles. Soit un *ensemble d'aptitudes, de tendances, de dispositions, et de capacités sans lesquelles il ne serait pas possible à l'individu de fonctionner et d'avoir des conditions de satisfactions*. Searle ne parle pas de représentations psychiques de soi, mais sa définition du *background* nous semble parfaitement inclure ce que la psychanalyse conceptualise en termes « d'image du corps ». Cette dernière ne désigne pas l'image du corps organique et localisable mais la représentation mentale de soi à partir de l'expérience du corps dans la relation à autrui. Dolto (1984) qui en a fait un concept organisateur de sa clinique parle « *d'image inconsciente du corps* » pour insister sur le fondement corporel oublié (« refoulé³⁷ » dit-elle) du sentiment de soi. En effet, l'idée est qu'il s'agit bien d'un passage à l'arrière-plan et non d'un refoulement (rejet) au sens classique du terme. Ce passage à l'arrière-plan s'opère précisément lors de l'épreuve du miroir lorsque « image du corps » et image scopique « s'assemblent » dans un mouvement qui en même temps réalise une sorte de séparation fonctionnelle. L'un –« l'image du corps »- devient la base et l'autre – l'image scopique- s'en exhibe. Il y a à la fois un mouvement de fusion et une métabolisation qui débouche sur une séparation fonctionnelle. Ainsi, « l'image du corps » n'est pas rejetée mais bien « calée » à l'arrière-plan et sans cesse créée et recréée dans un processus dialectique dans lequel

³⁶ Pour éviter l'ambiguïté autour de l'acception *image du corps*, nous mettons des guillemets lorsqu'il s'agit du concept psychanalytique « d'image du corps ».

³⁷ « *L'image du corps est ensuite refoulée en particulier par la découverte de l'image scopique du corps puis par la castration oedipienne* » (DOLTO, 1984, p 38)

l'environnement joue un rôle, en particulier l'interaction subjective³⁸ et le regard et l'évaluation que les autres portent sur nous.

Lorsque l'on parle d' « image du corps », la dimension corporelle est toujours agissante dans la mesure où dans ce contexte d'interaction subjective, les signes de la vie somatique deviennent des signes de la vie psychique. Plus largement, « l'image du corps » peut être entendu comme le lieu de sédimentation de toutes ces expériences, également « *lieu d'expression et de réception des émois interhumains langagiers* » (Dolto, 1984), lieu où se tisse le sentiment de soi. Autrement dit, « l'image du corps » assure la cohésion interne et narcissique du sujet faisant dire à Nasio (2007), dans son dernier livre, « mon corps et ses images » : « *je tiens l'image du corps pour la substance même du moi.* » Cependant c'est la nature de ce nouage entre corps réel et « image du corps » (substance du sentiment de soi) qui demeure énigmatique.

Nous verrons dans l'analyse de notre corpus les difficultés que Denis rencontrent avec son « image du corps ». Denis ignore évidemment tout du concept psychanalytique « d'image du corps », mais nous verrons que c'est bien sur cette notion implicite que son langage et sa théorisation se construisent lorsqu'il recourt au mot « transparent »³⁹ : « *moi j'étais transparent, je me voyais pas et le petit bébé il me voyait dans la glace, transparent* » (voir chapitre IV.3.3.2.).

Il est une constatation courante que les individus adolescents ou adultes ne se voient pas toujours de la même manière dans le miroir selon leur disposition mentale du moment. Ces « différences perçues » sont minimes et remettent très rarement en cause l'acceptation de son image scopique. Cependant, à l'excès, l'anorexique par exemple se perçoit grosse face à son miroir alors qu'objectivement son corps est anormalement amaigri notamment dans le cas de Marie analysé par Nasio (2007) lorsque celui-ci aborde la dimension pathogène de cette « image du corps ». De même, certaines périodes de la vie sont sujettes à de profonds remaniements qui

³⁸ Vivre dans un schéma corporel sans image du corps revient à « vivre muet », solitaire. « *Dès qu'il y a témoin humain, réel ou mémorisé, le schéma organique se croise à l'image du corps, lieu du désir* » (Dolto, 1984, p 209)

³⁹ Il s'agit d'une remarquable illustration du « rapport de la parole à la vérité du sujet » (Hoffman, 2001)

peuvent opérer une dissociation de l'image spéculaire comme le décrit lui-même le poète Jean Tardieu lorsqu'à l'adolescence, se rasant devant la glace, il découvre une image que soudain il ne reconnaît plus (Assoun, 2008). Par le biais de telles manifestations, il est permis de s'interroger sur ce nouage si particulier entre « image du corps » et image scopique comme nous le ferons à l'aide du *sens de soi* lors de l'analyse de notre corpus.

Précisons pour finir que le concept « d'image du corps » donnerait raison aux philosophes minoritaires tels Nietzsche, Spinoza, Epicure pour qui la conception de l'être humain se démarque clairement de celle des philosophes majoritaires de la tradition occidentale tels Platon, Descartes ou Kant. L'identité n'est pas à séparer du corps selon une vision dualiste. Il n'y a pas le corps d'un côté et l'esprit de l'autre.

Enfin, concernant l'identité et la construction psychique de la fonction de sujet, observons que Nietzsche soutenait également l'idée que *le je est une illusion langagière et qu'il se réinvente sans cesse* (Pépin, 2007). S'il n'y avait pas de langage, il n'y aurait pas cette idée que le *je* existe et qu'il est la cause de nos actes et de nos pensées. En cela, il devance à sa façon la psychanalyse. Ces philosophes minoritaires ont tenté d'expliquer que l'humain n'existait pas comme quelque chose de stable que l'on pourrait localiser mais qu'il se construisait dans l'intersubjectivité, dans une projection de soi à travers la rencontre de l'autre, à travers l'autre et le monde, l'autre et la société. L'homme a besoin pour se constituer du rapport à l'autre et de l'autre voyant sa propre image. C'est aussi ce qu'avance Sartre dans *huit clos* lorsqu'il dit que pour savoir qui je suis, il est nécessaire de passer par l'autre, puisque le miroir ne renvoie qu'une image sans restituer ce que je suis en profondeur. C'est dans ce rapport complexe qu'émerge le *je* qui est une construction périlleuse, toujours remise en question comme peut le laisser entrevoir par moments une image scopique déformée du fait même de son rapport à l'image du corps qui se crée et se recrée sans cesse en arrière-plan. Ne sommes nous pas en tant que sujet la résultante de nos expériences et interactions intersubjectives à caractère social, cognitif et psychique oscillant entre diverses positions en mouvement, nécessitant d'intégrer l'idée que « *le sujet est toujours sur*

plusieurs plans, pris dans des réseaux qui s'entrecroisent » ? (Lacan, 2^{ième} séminaire, cité par Poulichet). Ainsi, le sujet n'a jamais une connaissance directe de lui-même, du fait de cette plasticité ou mobilité il ne peut s'appréhender que dans son rapport à l'autre et au langage.

II.6. Les aptitudes du nourrisson

II.6.1. Capacités précoces du bébé et intentionnalité.

« L'Intentionnalité est un fait biologique... Pour moi, la conscience et l'intentionnalité sont des phénomènes biologiques, ... (une partie importante des capacités mentales sont inconcevables sans le langage)... je crois que nous avons besoin d'une nouvelle conception, plus riche, du fonctionnement du cerveau. Nous verrons alors que c'est un fonctionnement naturel au même titre que la digestion » (Searle, 2000).

Dans ce chapitre nous présenterons quelques observations des capacités du bébé qui témoignent de ses aptitudes précoces et très vraisemblablement des domaines sur lesquels s'exerce l'intentionnalité du bébé.

Dans les *intentions de l'intensionnalité*⁴⁰ (1989, p 141-179) Hintikka nous précise que l'intentionnalité repose sur une *aptitude à saisir la multiplicité* et à organiser la pluralité des mondes possibles. Il entend par mondes possibles *« des suites conjoncturelles de courte durée, distinctes deux à deux et en rapport d'alternative, qui ne portent que sur de minuscules portions d'univers, par exemple, les allures que pourrait prendre une seule et unique expérimentation »* (ibid., Trad A. T.). Dans le sens où nous l'entendons, l'intentionnalité de l'individu est *la particularité qu'a sa conscience de toujours être conscience de quelque chose qui ne satisfait pas aux propriétés définies à l'intérieur d'un champ conceptuel donné.*

⁴⁰ Le terme intensionnel est ici à comprendre au sens opposé à extensionnel. En logique, ce qui est intensionnel *« ne satisfait pas aux propriétés définies à l'intérieur d'un champ conceptuel donné »*(Grand Larousse). Le terme intention ne doit pas être associé au dessein délibéré ou volontaire d'accomplir tel ou tel acte, mais renvoie à *« la particularité qu'a la conscience de toujours être conscience de quelque chose »* (ibid.).

Hintikka souligne que cette capacité proprement humaine à saisir la multiplicité et à l'organiser est mise en œuvre spontanément par l'homme lorsqu'il est *frappé de la différence entre ce que sont les choses et ce qu'elles devraient être* (ibid.). Est-ce cette opération mentale élémentaire mais fondamentale, l'intentionnalité sous sa forme non-consciente, qui est le système organisateur des premières expériences du bébé, ce dès la naissance, voire avant ?

Les recherches des vingt dernières années tendent à démontrer les compétences précoces du bébé, voire même du fœtus, concernant ses aptitudes et capacités de perception qui pourraient être sous-tendus par cette « structure profonde » qu'est l'intentionnalité du bébé telle que nous venons de la définir. Ce système organisateur s'applique à tous les domaines auxquels la maturation lui donnerait accès et contribuerait par là-même au développement.

Les observations que nous présentons brièvement s'échelonnent à rebours, de l'âge de 7 mois au fœtus et ont été sélectionnées pour leur rapport avec notre objet d'étude.

- Fagan (cité par Mazet, 2003) montre que le bébé de **7 mois** est capable d'élaborer des **catégories mentales à partir des visages**. L'expérimentateur présente plusieurs visages masculins différents. L'enfant reconnaît ensuite un visage masculin qui n'a jamais été observé antérieurement comme faisant partie de cette catégorie, alors que sa conduite est différente à la vue d'un visage féminin.
- Selon Kagan (1972) le bébé développe très tôt des **schémas**. Un schéma est « *une représentation abstraite d'un évènement, représentation où se retrouvent les relations entre les dimensions physiques de la perception originale, qu'il s'agisse d'un objet, d'une odeur ou d'une séquence dynamique.* » Vers **4 mois**, l'attention du bébé est dirigée prioritairement vers les objets ou les évènements légèrement différents du schéma originel. Il chercherait à assimiler au schéma déjà élaboré ces objets ou évènements nouveaux.

- A **3 mois et demi** le bébé réagit lors de **situations improbables**, comme lorsque la personne fait le geste de boire avec une brosse à cheveux plutôt qu'avec un verre (Barick, 2005)⁴¹.
- Lecuyer (1989) montre que des bébés de **3 mois** sont capables d'organiser spontanément le monde en extrayant des **invariants** de figures géométriques qu'on leur présente⁴². Pourtant, la forme (carré, losange, rectangle, etc.) des figures qu'il présente change, exceptée une découpe de couleur différente située au même endroit (en bas, au centre de la figure).
- Des bébés de **10 semaines** sont capables d'établir une **relation entre les mouvements de leur pied et un mobile** lorsque l'expérimentateur relie par un ruban le pied au mobile. Concernant la mémoire, il est intéressant de signaler au passage que le souvenir de cet apprentissage est conservé plusieurs heures, puis au-delà de 24 heures pour les bébés de 2 mois et au-delà de 8 jours pour les bébés de 3 mois (Rovee-Collier, 1984).
- Le bébé manifeste très tôt, des **capacités d'intégration transmodale** (Meltzoff, Borton, 1979, Streri, Spelke, 1988, Kaye, Bower, 1994), par exemple **dès quatre semaines**, entre l'image de la tétine (lisse ou avec protubérances) qu'un expérimentateur lui montre et celle qu'il lui a fait sucé un court moment avant sans qu'il la voit (Meltzoff, Borton, 1979). Le bébé posséderait selon Melher (1990) certains « *précurseurs d'opérations* » qui sont des capacités précoces d'abstractions qui précèderaient toute manipulation concrète⁴³.
- Le **visage de la mère** est un objet visuel privilégié pour le bébé. Il le reconnaît et le distingue de celui d'une étrangère **dès les premiers**

⁴¹ Notons également que dès l'âge de **2-3 mois**, le bébé manifeste sa **surprise lorsqu'il y a violation d'une loi physique** (Spelke, 1992) concernant les trois principes suivants : le principe de cohésion (un objet qui se déplace conserve ses frontières et sa cohésion interne) , le principe de contact (un objet matériel n'entre en mouvement que s'il a été en contact avec un autre objet) et le principe de continuité (le déplacement d'un objet se fait selon une trajectoire continue.)

⁴² Lire aussi en annexe « *l'extraction d'invariants peut être une activité non-conscient* » Perruchet (2002).

⁴³ Après Zazzo, Meltzoff et Moore (1989) ont montré que des bébés âgés en moyenne de **72 heures** étaient capables de **reproduire les mimiques des visages** des adultes comme un « o » avec la bouche ou tirer la langue. S'agit-il d'une aptitude transmodale précoce entre la perception visuelle et la perception kinesthésique du bébé soutenue par des neuromécanismes tels que les neurones miroirs, voire un défaut d'inhibition de la partie efférente de ceux-ci impliquant une imitation spontanée ?

jours de vie (Pascalis, 1995). Il distingue aussi sa voix de celle d'une étrangère (De Boysson-Bardies, 2005.)

- **Le fœtus peut déjà réagir aux variations des caractéristiques physiques de la stimulation.** Lecanuet (1987) a présenté à des foetus de trente-six à quarante semaines une série de seize dissyllabes tel que « babi ». Les réactions de discrimination se présentent sous forme de décélération cardiaque chez le foetus. Lorsque celui-ci a été «*habitué*», ce dissyllabe a été inversé (donnant «*biba* »). Le foetus réagit à ce changement dans l'ordre des deux syllabes phonétiquement proches qui composent les dissyllabes. Le second dissyllabe est pour lui «*nouveau* » par rapport au premier. Plus largement, les expériences sur le fœtus semblent montrer que très tôt, dès que celui-ci entend, il discrimine et catégorise spontanément les sons. «*L'absence de conscience n'entrave pas l'apprentissage dans la période périnatale. La rencontre réitérée d'un évènement saillant permet sa reconnaissance ultérieure par l'enfant, seul mode pour lequel fonctionne la mémoire néonatale* » observe encore Lecanuet (1991).

L'observation des aptitudes précoces du bébé font dire à Genesse⁴⁴ (2006) que :

« les enfants sont dotés de la capacité neurologique du langage dès leur conception, dès la formation du fœtus. Mais c'est là une aptitude très générale, qui n'est pas spécifique au langage (souligné par nous). De sorte qu'une bonne partie du langage doit effectivement faire l'objet d'un apprentissage. Cependant, cette aptitude innée au langage commence à un stade très précoce du développement. On a pu mettre en évidence qu'avant même la naissance, alors qu'ils sont encore à l'état de fœtus, les enfants commencent à établir les bases du langage. Et une fois qu'ils sont nés, ils se règlent sur le langage qu'ils entendent autour d'eux. En d'autres termes, l'acquisition du langage

⁴⁴ Fred Genese est professeur de psychologie à l'Université Mc Gill à Montréal (Canada).

ne commence pas après la naissance, elle commence avant. Mais ce n'est pas le langage qui est inné, c'est l'aptitude au langage qui l'est ».

Les observations présentées brièvement impliquent toutes une aptitude élémentaire à saisir la multiplicité. Il semble que le bébé la traite dans des contextes divers (y compris transmodaux) selon un degré croissant de complexité et d'organisation en fonction de l'âge et des acquisitions antérieures. L'intentionnalité présente dès le plus jeune âge semble aller de pair avec les principes de fonctionnement des neuromécanismes de la perception dans les états de conscience primaire tels que décrits par Edelman (2008) (voire chapitre II.2.7. sur « la conscience sous la loupe des neurobiologistes », en particulier la notion de sélection et de réentrée) et de Dehaene, Sergent et Changeux (avec l'attention ascendante). Ainsi, le bébé ne serait-il pas configuré, au minimum pour exercer dès le plus âge son intentionnalité ? Celle-ci constitue-t-elle le premier système d'appréhension du monde, mécanisme de conscience primaire (Edelman, 2008), pour structurer l'expérience lors des premières opérations mentales de découverte du monde dès la période foetale ? L'intentionnalité élèverait-elle des cibles privilégiées au tout début de la vie ? Les recherches semblent confirmer que le bébé humain réussit dans certaines tâches qui impliquent une prédisposition à saisir la multiplicité sans qu'aucun traitement conscient n'ait lieu. Ainsi, par exemple, dès le plus jeune âge le bébé semble « *pré-programmé pour traiter de manière particulière au moins deux aspects importants de son environnement : les visages et le langage* » (Mazet, 2003).

II.7. Les étapes cognitives de la reconnaissance de soi face au miroir.

II.7.1. Intérêt pour le dispositif face au miroir.

Depuis Darwin (1877), le dispositif face au miroir permet l'observation des effets des transformations mentales sur les conduites sans toutefois être en mesure de fournir une justification claire sur les processus mentaux qui organisent et structurent l'intentionnalité de l'enfant à l'égard de son image à un moment donné. Les tests les plus connus pour bébés (Wallon, 1931, Gesell, 1940 ; Cattell, 1940, Bayley, 1969) ont fait de la reconnaissance de son image dans le miroir l'indicateur favori de l'émergence de la conscience de soi. D'ailleurs, lorsqu'elle est troublée, elle réfère à partir d'un certain âge, à un tableau pathologique dans lequel le développement de l'identité, de l'adaptation sociale et le rapport à la réalité sont perturbés. C'est le cas par exemple dans l'autisme (Loveland, 1993), la trisomie (Mans, Cicchetti, Sroufe, 1978), la schizophrénie (Corraze, 1980), les troubles gnostiques de la démence précoce chez la personne âgée (Abely, 1930) ou encore la maladie d'Alzheimer (Biringer, 1994). A partir de la synthèse de nombreux travaux consignés dans le tableau 2 en annexe 9, nous proposons d'ordonner les étapes de la reconnaissance de soi en fonction de l'apparition successive de concordances portant sur les représentations de l'objet (réel / virtuel), d'autrui puis de soi jusqu'à l'usage correcte du « je ». Nous détaillerons principalement les mécanismes intentionnels exercés par l'enfant dans l'établissement de la concordance *soi/image de soi* qui préfigure l'émergence de la conscience de soi humaine.

II.7.2. Les étapes de la reconnaissance de soi.

Le miroir est un système optique qui réfléchit un objet matériel sous la forme d'une représentation ou image virtuelle des objets et des individus réels qui entrent dans son champ optique. Il donne à voir, à l'individu doué

de vision, un monde accessible⁴⁵ qu'il interprète en fonction des capacités perceptives et intellectuelles dont il dispose pour traiter ce qu'il voit. L'image scopique est une représentation plane de l'objet matériel réel. Pour être en mesure d'établir les concordances entre l'objet (au sens large) et son image scopique, la situation face au miroir suppose que le sujet ait une compréhension au moins implicite de la propriété réfléchissante du miroir et la capacité à traiter la dualité des représentations qui s'offrent à lui.

Lorsqu'il s'agit d'un objet reflété dans le miroir, l'individu effectue une tâche cognitive qui consiste, à établir à partir de 9 mois environ (Lecuyer, 1984, voir figure 9, p 99-101 ou tableau 2 en annexe 9) la concordance par le canal perceptif de la vision entre l'objet réel et l'image virtuelle de l'objet. Il doit pour cela surmonter une perturbation qui apparaît vers 9-12 mois lorsque l'enfant est confronté à la contradiction entre les informations tactiles et visuelles. Visuellement, l'objet ressemble à son image scopique, mais tactilement il est très différent. C'est l'âge où l'enfant opère une dissociation entre ces deux types d'informations (Boulanger-Balleyguier, dans Lecuyer, 1996) avant d'être véritablement en mesure d'établir la concordance *objet/image scopique de l'objet*. La concordance *autrui/ image scopique d'autrui* s'effectue sur le même modèle (vers 12-14 mois) mais un peu plus tard, probablement du fait de la dimension interpersonnelle supplémentaire venant s'ajouter au processus précédent. D'ailleurs, pendant une période, l'enfant continue à tester cette concordance, par exemple en s'adressant alternativement à la mère dans le miroir et à la mère réelle comme pour éprouver les propriétés de chacune des représentations.

Vers 18 mois, lors de la réussite de l'épreuve de la tache⁴⁶ de Gallup (1970) l'enfant tend la main vers la tache en tant qu'objet sur son propre visage. En faisant ce geste, il établit simultanément deux concordances : celle relative à la tache et celle relative au visage⁴⁷. C'est par le biais de la tache que l'observateur constate indirectement que l'enfant établit la concordance entre le visage et l'image scopique du visage. Est-ce suffisant pour décider

⁴⁵ Terminologie que nous utilisons dans le cadre de la théorie des mondes possibles d'Hintikka.

⁴⁶ Test conçu à l'origine en éthologie animale par Gallup (1970) pour évaluer la conscience de soi. Le sujet doit tenter d'effacer sur son visage la tache placée à son insu et que le miroir lui révèle.

de la présence d'une conscience de soi ? Assurément non, comme le soutiennent la plupart des auteurs aujourd'hui (Lecuyer, 1996, Povinelli, Gambiorne, 2001, Carlier⁴⁸, 2008) et comme le reconnaît à présent Gallup (2001, 2003) lui-même⁴⁹. Ainsi, la réussite de l'épreuve de la tâche ne constitue qu'un indice non-verbal d'accès à la concordance *visage/image scopique de ce visage*. Le geste de l'enfant qui porte la main à la tâche sur son visage ne permet pas d'affirmer qu'il a identifié ce visage comme étant le sien et qu'il s'identifie à ce visage.

En effet, lorsqu'il s'agit de soi-même faisant l'objet de la réflexion dans le miroir, la concordance *soi/image scopique de soi* engage des mécanismes complexes qui dépassent les aptitudes d'intégration transmodales observées jusque là chez l'enfant (voir *figure 9*, p 99-101). **Il s'agit en plus d'intégrer une modalité abstraite représentative de soi : la représentation psychique que le sujet a développé de lui-même** et dont le contenu se rapporte au concept de « sens de soi » décrit par Stern (1989). Il s'agit en effet d'établir une relation entre ce qui est vu de soi et ce qui est perçu intérieurement de soi et qui se développe dès les premiers instants de vie au cours des expériences interpersonnelles (Stern, 1989)⁵⁰. Dans une perspective neurobiologique, Damasio (1999) parle du « *sentiment même de soi* » et la psychanalyse développe le concept « *d'image du corps* » en mettant l'accent sur l'importance de l'interaction subjective dans le rapport au développement des zones érogènes (Aulagnier, 1991) qui détermine la possibilité d'un *sentiment de soi* (Dolto, 1984). C'est la teneur même du concept de soi qui à ce moment se trouve interrogé lorsque le sujet exerce son intentionnalité sur la multiplicité des représentations de soi (visuelles et psychiques). Une conduite atypique de gène de l'enfant face à son image

⁴⁷ Gouin-Decarie (1983), font remarquer que se diriger vers un objet perçu dans le miroir, implique d'avoir également repéré sa propre image.

⁴⁸ « *Le test du miroir permet de révéler une capacité de représentation de soi, plus ou moins distanciée et plus ou moins permanente. Cependant, rien ne prouve que l'animal qui réussit le test est capable de s'envisager de l'extérieur : peut-être voit-il le reflet comme une simple continuité de son corps* » précise Pascal Carlier de l'Université de la Méditerranée cité par Jacques Abadie, 2008.

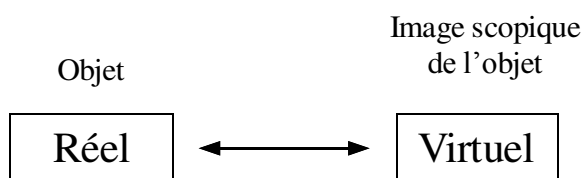
⁴⁹ Quelques exceptions, pourtant largement publiés dans des revues importantes, continuent à trouver cette condition suffisante, tel récemment Plotnik (et al, 2006) à propos de l'éléphant.

⁵⁰ Le sens de soi émergent (jusqu'à 2-3 mois), le sens de soi-noyau (entre 2-3 mois et 7-9 mois), le sens de soi subjectif (entre 9 et 18 mois) puis le sens de soi-verbal (après 18 mois) constituent des systèmes d'interprétation qui s'intègrent les uns aux autres et restent actifs tout au long de la vie (Stern, 1989).

(Wallon, 1934, Boulanger-Baleyguier, 1967, Steri, 2002, Lecuyer, 1996) est intéressante à observer à ce moment, sans que les auteurs y prêtent véritablement attention et cherchent une raison à cette conduite. Si les enfants arriérés profonds qui sont indifférents à leur image scopique (Shentoub, Soulairac, Rustin, 1980) n'établissent pas de concordance *visage/image scopique de ce visage*, les enfants autistes, eux, réussissent l'épreuve de la tache mais demeurent dans un rapport à soi et aux autres très inadapté (Loveland, 1993). Ces derniers ne satisfont pas aux critères de la conscience de soi énoncés par Zeman⁵¹ (2001). Assurément, à l'issue de l'épreuve de la tache, l'émergence de la conscience de soi n'est pas à son terme. De profondes transformations attendent l'enfant entre 18 et 36 mois. A ce titre, il est surprenant que les études délaissent cette période extrêmement féconde de transformations articulées au développement actif du langage au sein duquel émerge le *sens de soi verbal* (Stern, 1989). Dans cette phylogenèse entre environ 18 et 36 mois, deux étapes nous apparaissent capitales et organisatrices du psychisme de la conscience de soi humaine : l'établissement de la concordance entre *son image scopique* et *la nomination de celle-ci* (vers 21-24 mois) puis l'usage correct du « je » (vers 3 ans). Dans un cadre qui n'est pas celui de notre étude, il nous semblerait pertinent de questionner la concomitante temporelle que nous observons avec la réussite du paradigme de la « *fausse croyance* » (à partir de 3 ans) en théorie de l'esprit (Baron-cohen, 1985, Welleman, 1992)⁵².

Figure 9 : ordre d'apparition des concordances et éléments impliqués.

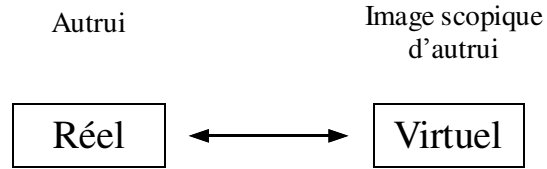
- Concordance entre objet et image scopique de l'objet (vers 9-10 mois).



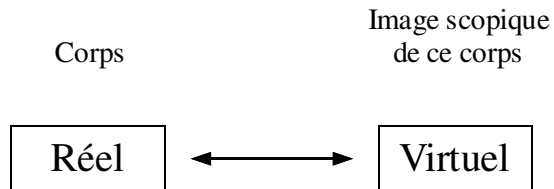
⁵¹ La conscience de soi implique une reconnaissance de soi et le fait d'être conscient de sa conscience et de celle des autres.

⁵² 3 ans est aussi l'âge retenu par l'Association mondiale de santé mentale du nourrisson (WAIMH : World Association Infant Mental Health) auquel les bases de la personnalité et de l'organisation mentale de l'enfant sont tout à fait en place (Mazet, 2003).

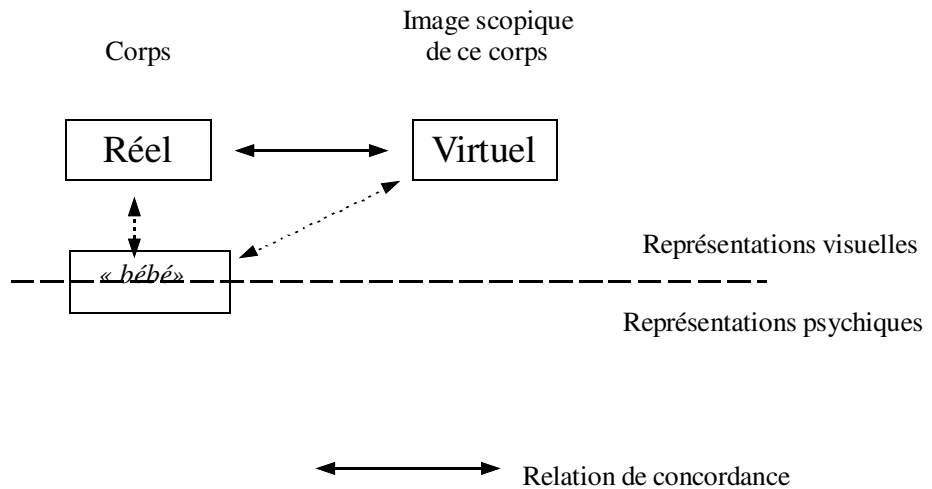
- Concordance entre autrui et l'image scopique de cette personne (vers 12-14 mois).



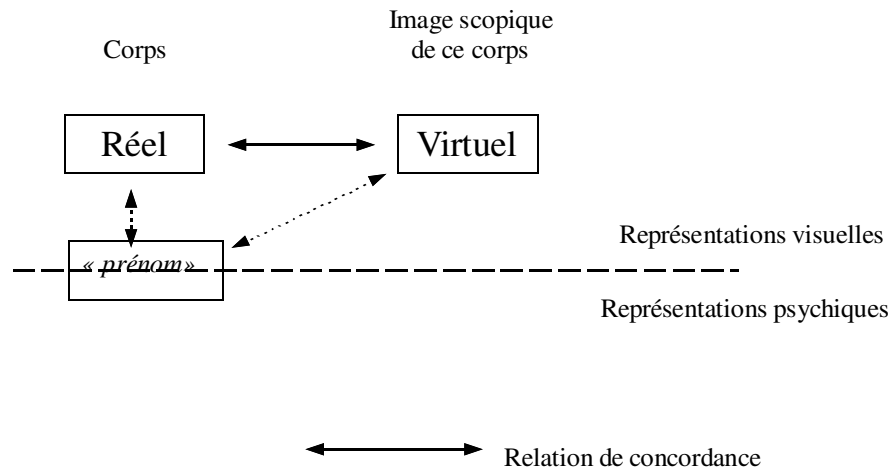
- Concordances relatives aux représentations de soi (vers 18 mois, lors de la réussite de l'épreuve de la tache de Gallup).



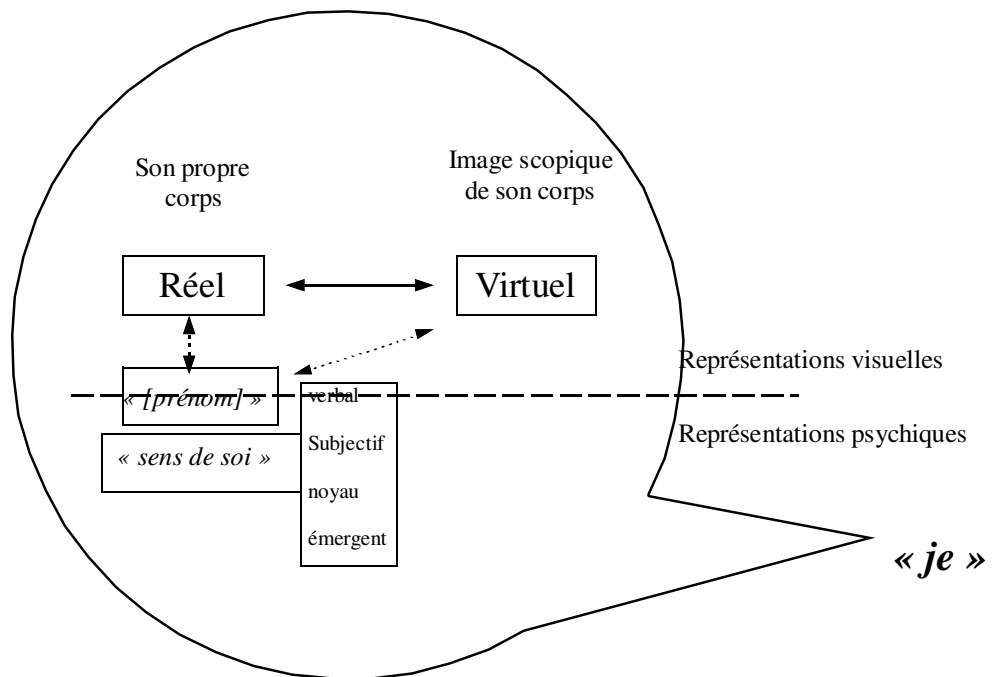
- Concordances relatives aux représentations de soi (vers 19 mois, après la réussite de l'épreuve de la tache de Gallup).



- Concordances relatives aux représentations de soi (vers 21-24 mois).



- Concordances relatives aux représentations de soi (vers 3 ans).



Les âges indiqués mentionnent le moment où le comportement est le plus fréquemment observé (voir tableau des aspects chronologiques du développement des concordances).

II.7.3. Intégration du sens de soi sous l'égide du signifiant : une expérience intentionnelle.

Dans le dernier schéma de cette figure, l'établissement d'une concordance relative aux diverses représentations de soi nécessite une capacité cognitive à traiter la multiplicité portant sur des représentations de soi de nature très différentes (visuelles et psychiques). Sur le plan visuel, l'enfant ne peut établir aucune concordance *image scopique du sens de soi/ sens de soi*. C'est le rapport *image scopique de soi/ « sens de soi »* qui pose problème dans l'établissement de la concordance *soi/image scopique de soi*. Pour l'enfant, une part fondamentale de son être n'est pas représentée dans le miroir. Cette absence le perturbe, mais au-delà, frappe son intentionnalité⁵³. En cela, il s'agit d'une expérience profondément intentionnelle qui anticipe sur des possibles en activant une sorte de « dialectisation » des représentations qui constituent son identité. C'est la période où le *sens de soi verbal*, qui connaît un développement intense à partir des 18 mois de l'enfant (Stern, 1989) investit le langage qui en devenant le système d'appréhension du monde peut servir l'intentionnalité de l'enfant. Graduellement, l'enfant se désigne différemment. Il commence à désigner uniquement son image scopique par « bébé » vers 17 mois. Vers 19 mois, il désigne à la fois son image scopique et lui-même par « bébé » (Boulangier-Balleguier cité par Lecuyer, 1996). Un premier liage est établi entre le corps, l'image scopique de ce corps et le sens de soi par l'entremise du *sens*

⁵³ « Un concept est intentionnel si et seulement si il implique la prise en considération simultanée de plusieurs états ou suites conjoncturelles (bref, implique plusieurs « mondes possibles ») » (Hintikka, 1989, p 146, tr A.T.). Les mondes possibles doivent être compris comme des « suites conjoncturelles de courte durée, distinctes deux à deux et en rapport d'alternativité, qui ne portent que sur de minuscules portions d'univers, par exemple, les allures distinctes que pourraient prendre une seule et unique expérimentation » (H, 1989, p 146, tr A.T.). L'intentionnalité au sens où nous l'entendons est la particularité qu'a la conscience de toujours être conscience de quelque chose qui ne satisfait pas aux propriétés définies dans un champ conceptuel donné. Ainsi, par exemple, l'illustration empruntée à Hazlitt citée par Hintikka (1989, p 146, tr par A.T.) : « *L'homme est un animal. Le seul animal qui pleure et rit, car il est le seul animal qui soit frappé de la différence entre ce que sont les choses et ce qu'elles devraient être.* » Pour prendre une image métaphorique, il s'agit d'un « *fonctionnement naturel, au même titre que la digestion* » (Searle, 2000) c'est-à-dire un fait biologique élémentaire d'organisation des expériences dès les premiers instants de vie. Ce système organisateur s'applique à tous les domaines auxquels la maturation lui donne accès et contribue par là-même au développement. Ajoutons que lorsque l'intentionnalité s'exerce par l'intermédiaire du langage, les processus mentaux acquièrent la propriété de devenir réflexifs du fait de la propriété du langage de pouvoir se saisir de lui-même.

de soi verbal naissant⁵⁴ (figure 9). L'enfant substitue vers 21-24 mois son « prénom » à « bébé ». Ce prénom devient le nouveau signifiant qui l'identifie parmi les bébés, désigne et personnifie le lien entre le corps, l'image scopique de ce corps, et le sens de soi. A la différence de « bébé », le « prénom » est un désignateur autoréférentiel dont nous précisons le rôle au chapitre IV.3.2. Vers 3 ans, lorsqu'il parvient à un usage correct des pronoms personnels et en particulier du « je », il endosse son statut d'être parlant et assume la position de personne unique qui s'énonce en tant que telle⁵⁵. Une étape cruciale vient d'être franchie. L'évolution progressive du signifiant qui codifie et indexe sémantiquement les représentations de chose⁵⁶ au sein du *sens de soi verbal* témoigne de la nature du nouage entre les différentes représentations de soi. Le « je » consacre l'aboutissement du processus car il lie ce que l'intentionnalité exercée dans les états de conscience primaire (tels que définis par Edelman, 2008) ne peut traiter. Le mot désignateur de soi acquiert sa signification par la liaison avec les représentations de soi (en tant que signifiés) et non la référence une à une aux représentations de soi même. C'est parce que *le signe linguistique est une entité psychique à deux faces* (Saussure, 1916) qu'il a la propriété d'établir le lien entre les représentations de soi (visuelles et psychiques) et le mot désignateur autoréférentiel⁵⁷. D'une certaine manière, les différentes représentations de soi entrent en *résonance* (au sens que Elkaïm (1989) donne à ce terme), c'est-à-dire que l'assemblage constitué des différentes représentations de soi sur lesquelles s'exerce l'intentionnalité et établit des concordances, produit un effet de sens autour d'un élément commun auquel

⁵⁴ Rappelons le, le sens de soi verbal intègre le sens de soi émergent, le sens de soi noyau et le sens de soi subjectif.

⁵⁵ « *Le langage n'est pas seulement un moyen de traduction-expression des processus qui seraient eux plus strictement psychologiques (perception, cognition, sentiments, émotions etc.) mais il est en réalité, ce langage, l'instrument fondateur et organisateur de ces processus-mêmes, en tout cas dans leur dimension spécifiquement humaine.* » (Bronckart, 2004 cité par Chabrol, 23 juin 2007, Dijon).

⁵⁶ La représentation de chose d'abord appelée « représentation d'objet » (1891) est définie par Freud (1915) comme « *l'investissement, sinon des images directes de chose, du moins celui de traces mnésiques plus éloignées et qui en dérivent* ». En 1891, dans son travail sur l'aphasie, Freud déclarait déjà que « *le mot acquiert sa signification par la liaison avec la « représentation d'objet » et non la référence à la chose même* ». Pour Freud (1915) la pensée ne devient consciente que par sa liaison avec des représentations de mot et il précise : « *la représentation consciente comprend la représentation de chose, plus la représentation de mot qui lui appartient, la représentation inconsciente est la représentation de chose seule* ».

est affecté un signe linguistique. Réciproquement, cet effet de sens existe parce qu'un signe lui est affecté. Cette indexation sémantique (Edelman, 1989) se produit au sein de la formation du *sens de soi verbal* (Stern, 1989). Or le *sens de soi verbal* est une composante du *sens de soi* qui se développe de manière intense à partir de 18 mois (ibid.). Ce faisant, c'est la propriété du signe linguistique qui permet au signifiant de devenir l'élément commun qui établit le lien entre représentations visuelles et psychiques. Ce sont ces signifiants successifs qui rendent compte de l'évolution du nouage entre les différentes représentations de soi. Sans doute s'agit-il du moment décisif où l'être émerge dans la parole. Dans une perspective psychanalytique, ce moment est décrit comme celui où *l'enfant se désaliène de l'image par le signifiant mais du coup s'aliène à la langue* (Assoun, 2008).

Selon la perspective développée ici, il serait plus juste de dire que si le stade du miroir débute avec les manifestations de jubilation décrites par Lacan (1966) il ne s'achève pas vers 18 mois, mais plutôt quelques 18 mois plus tard, vers 3 ans, lors de la synthèse dialectique des différentes représentations de soi dont le langage, sous la forme de l'usage correct du « je »⁵⁸ rend compte. Fondamentalement, cette dernière période transforme l'accès à nos pensées. « *Notre pensée ne nous est pas plus directement accessible que les objets que nous pensons voir... Nous ne sommes conscients du contenu de nos pensées que lorsque des images phonologiques leur sont associées... Pour l'instant, on ne peut rien dire de plus.* » (Buser, 2008). Ainsi, l'intentionnalité de la perception de l'enfant opère, lors d'une dernière étape décisive (généralement situé entre 18 et 36 mois) par l'intermédiaire du *sens de soi verbal* pour établir la concordance *soi/image scopique de soi*. L'opération cognitive intentionnelle est placée

⁵⁷ La représentation de chose est un complexe *ouvert* d'images auquel peut être liée la représentation de mot qui est un complexe *fermé* qui ainsi aurait la propriété de regrouper les associations de chose en complexe est de constituer l'identité de la chose (Freud, 1891).

⁵⁸ Pour Benveniste (1966) l'emploi correct du « je » est l'actualisation dans le langage de la constitution de « *l'unité psychique qui transcende la totalité des expériences vécues qu'elle assemble, et qui assure la permanence de la conscience* ».

sous l'égide du signifiant qui évolue jusqu'à la formation du « je » qui sublime la synthèse dialectique entre les représentations de soi⁵⁹.

Dans le cadre du débat sur les rapports entre conscience de soi et entrée dans le symbolisme de la langue, nous proposerons lors de l'analyse de la séquence, une écriture formelle concernant la concordance *soi/image scopique de soi* à partir des éléments que nous venons de décrire et sur lesquels s'exerce l'intentionnalité.

II.7.4. L'apport des neurosciences.

Dans le chapitre II.2 nous avons montré que les neurosciences se sont saisies de l'expérience consciente pour en faire un objet scientifique auquel ils appliquent les techniques nouvelles d'imagerie et mesures électrocérébrales. Ces travaux apparaissent aujourd'hui incontournables pour tous ceux qui travaillent à la compréhension de l'épistémologie génétique de la conscience et sont intéressés par les neuromécanismes jouant un rôle dans la neurogenèse et les étapes de l'émergence de la conscience de soi humaine. Nous souhaiterions rappeler brièvement dans ce chapitre en quelques points les principaux éléments développés précédemment dans des domaines spécifiques quelquefois cloisonnés nous permettant de donner une réalité en termes d'infrastructure biologique aux phénomènes psychologiques que nous observons :

- Morin (2003) indique sur la base d'observations de personnes privés de tous langages et d'études en neuro-imagerie que le langage intérieur et la conscience de soi partageraient une base neurologique commune, ce qui tendrait à prouver qu'ils sont liés.
- Des neurologues ont mis en évidence des neuromécanismes faisant le lien entre processus cognitif, émotionnel et physique créant ainsi

⁵⁹ Il faut considérer le pronom personnel « je » comme un signifiant qui n'est pas à strictement parler auto-référentiel. Il s'agit d'un signifiant de signifiant auto-référentiel dans l'acte de discours qui le profère. Son usage nécessite un niveau d'élaboration supérieur au simple signifiant auto-référentiel, ce qui explique aussi son apparition plus tardive.

une boucle neuronale intégrant le corps sensible dans les processus cognitifs (Damasio, 1994, Berthoz, 2006, Ansermet, 2008). Ces données nécessitent de penser l'émergence d'un soi dans une dialectique triangulaire cerveau-corps-environnement (Edelman, 2000, 2007).

- En psychiatrie, les études sur les pathologies de la reconnaissance de soi et de la nomination concluent, sans parvenir à justifier le phénomène, comme par exemple dans le *syndrome de fausse reconnaissance*, à une dissociation dans l'esprit du patient de deux plans : « celui de l'image réduite à l'enveloppe vide, factice, à une doublure sans consistance, et celui de ce qui est éprouvé par le sujet au titre de phénomènes imposés » (Derombies cité par Thibierge, 2005). Concernant cette « dissociation spéculaire », de nouvelles études utilisant la neuro-imagerie ont permis de progresser dans l'interprétation de troubles de la reconnaissance d'une personne familière en montrant qu'*avoir une vision correcte d'une personne ne suffit pas à la reconnaître* (Berthoz, 2006). Il est nécessaire au moins que le système limbique (amygdale, cortex orbito-frontal, etc) en charge de l'attribution à ce visage d'une valeur émotive ainsi que la voie du lobe inféro-temporal qui traite l'identification perceptive fonctionnent (ibid., 2006). Ces deux voies du traitement cérébral de l'image visuelle (l'une dévolue à la localisation l'autre à l'identification) ont déjà été mises en évidence par Ungerleider, Mishkin (1982) puis Milner, Goodale (1995). La reconnaissance d'un visage familier résulte ainsi de la synthèse de deux opérations simultanées empruntant deux réseaux neuronaux distincts.
- S'agissant de l'interprétation corticale des stimuli autoréférentiels, d'autres travaux ont récemment localisé des zones cérébrales spécifiques qui ne sont actives que lorsque le sujet identifie une représentation de soi comme étant la sienne, comme par exemple lors de l'audition de son prénom ou la vue de son visage dans un miroir (Vanhaudenhuisen, 2007, Devue, 2008), ou encore lorsque

le sujet doit différencier sa propre action de celle d'autrui, comme la reconnaissance de son propre geste de la main dont la vue lui est masquée par un écran (Jeannerod⁶⁰, 2006, 2007).

- D'autre part, des neurobiologistes observent que lorsque nous effectuons une action, lorsque nous la simulons mentalement ou lorsque nous observons quelqu'un d'autre la faisant, une implication des mêmes structures cérébrales ou presque a lieu (Berthoz, 2006, Decety, 2001). Dans ces conditions, il est nécessaire qu'un dispositif nous permette de faire la différence entre notre propre action et celle d'autrui. L'insula semble jouer un rôle dans la distinction fine entre ce qui est de son propre fait et celui d'autrui (Ledoux, 2005). L'insula, maillon de la boucle neuronale entre processus cognitifs, émotionnels et physiques, serait spécifiquement impliquée dans la mémorisation fine des paramètres corporels liés à sa propre action.

Malgré l'intérêt considérable de ces travaux, il n'en reste pas moins que nous ne savons pas comment notre cerveau parvient à produire l'impression subjective que notre conscience du monde est unifiée. En effet, il s'agit de « *l'une des grandes énigmes des années à venir* » (Berthoz, 2006) d'autant plus difficile à résoudre que sont impliqués une multiplicité parfois déconcertante de réseaux neuronaux divers reliant souvent de vastes régions corticales (Cleeremans, 2003, Berthoz⁶¹, 2006)⁶². Plus encore, les neuromécanismes des états de conscience supérieure, *laissent démunis face à leur complexité incroyable, en particulier dès que les systèmes symboliques comme le langage entrent en jeu* (Edelman, 2008). Néanmoins,

60 Les travaux de Jeannerod (2006, 2007) comparant des patients schizophrènes à un groupe témoin montrent que la relation à soi implique un neuromécanisme spécifique, qui, lorsqu'il dysfonctionne perturbe la reconnaissance de sa propre action par rapport à celle d'autrui et probablement aussi le développement de l'identité, de l'adaptation sociale et le rapport à la réalité.

⁶¹ Alain Berthoz est physiologiste, professeur au Collège de France et y dirige le laboratoire de physiologie de la perception et de l'action.

⁶² La majorité des auteurs ne croient plus aujourd'hui dans un lieu particulier où se réaliserait une ultime synthèse qui serait le centre de la conscience (Decety⁶², 2008, Cleeremans, 2003, Koch, 2006, Edelman, 2000, 2007). Actuellement, à l'instar de Koch (2006), *la conscience est selon la majorité des chercheurs-neurophysiologistes et biologistes de la conscience - une propriété fonctionnelle de circuits cérébraux délimités, présentant des interactions synchrones, spécifiques, longue-distance entre diverses structures.*

ces travaux montrent assurément qu'une nécessaire consistance de l'image spéculaire semble tributaire d'une capacité à traiter une multiplicité de données qui au niveau physiologique impliquent des réseaux neuronaux distinctes. Ils nous confirment également que les stimuli autoréférentiels, comme par exemple les représentations de soi (comme le prénom et l'image scopique), ont un statut particulier, car elles activent des zones cérébrales spécifiques qui, lorsqu'elles dysfonctionnent, perturbent le développement de l'identité, de l'adaptation sociale et le rapport à la réalité.

III. Cadre méthodologique : la logique interlocutoire

III.1. Présentation et principes généraux

III.1.1. Ce que permet la logique interlocutoire.

La logique interlocutoire cherche, à partir des relations de représentation entre langage naturel et réalité, à rendre compte de manière objective et formelle des phénomènes qui s'accomplissent dans l'interaction⁶³. Ce en quoi elle intéresse toute profession concernée par les processus mentaux qui se déploient au cours de l'échange interhumain, lieu d'assimilations réciproques. A ce titre « *elle ne peut qu'intéresser le psychologue* » (Trognon, Batt, 2007b) mais également l'enseignant qui se questionne à propos des processus d'apprentissage sur lesquels il compte intervenir le plus pertinemment possible. Par exemple, dans le domaine de l'éducation, la logique interlocutoire a permis de justifier l'émergence, dans l'interaction, de compétences de types diverses concernant :

- 1) l'acquisition de la règle de la division (Trognon, Batt, 2007b ; Trognon, Saint-Dizier, Grossen, 1999) ;
- 2) le placement correct d'un curseur au cours de l'apprentissage de l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte (Trognon, Saint-Dizier, 1999),
- 3) la manipulation d'un foret pneumatique durant un apprentissage dans le cadre d'une formation professionnelle en alternance (Sannino, Trognon, Dessagne, Kostulski, 2001; Sannino, Trognon, Dessagne, 2003),
- 4) l'acquisition de la règle de la conservation des liquides (Marro, Trognon, Perret-Clermont, 1999),
- 5) l'acquisition de la proportionnalité (Trognon, Batt, Schwarz, Perret-Clermont, Marro, 2003, 2006)

⁶³ *L'interaction est un ensemble des phénomènes qui se produisent quand des gens sont dans une situation de co-présence physique* (Goffman,1987).

- 6) la solution du problème de la tour de Hanoï dans des dyades d'enfants (Trognon, Sorsana, Batt, Longin, 2008).
- 7) La construction conjointe de la solution du problème des quatre cartes (ou tâche de sélection de Wason) (Laux, Trognon, Batt, 2007)

Dans le domaine de la psychopathologie, l'analyse en logique interlocutoire a permis la mise en évidence de spécificités pragmatiques prévalentes du discours schizophrène, comme par exemple le débrayage conversationnel (Musiol, Trognon, 2000).

Dans le domaine des situations de communication d'agents sur leur lieu de travail, la logique interlocutoire a permis une expertise :

- 1) de la transmission de l'information dans une équipe de soin à l'hôpital (Kostulsky, Trognon, 2000)
- 2) d'une procédure de diagnostic (Brixhe, Saint-Dizier, Trognon, 2000),
- 3) de la négociation visant à élucider les causes du dysfonctionnement d'une machine (Trognon, Batt, 2003).

Dans les situations d'interaction avec des patients, l'analyse en logique interlocutoire a permis de montrer comment l'argument d'un médecin réussit à s'insinuer dans la pensée d'une patiente, lors d'une consultation en médecine prédictive, mais a permis de montrer aussi le déploiement conversationnel du déni de la patiente (Batt, Trognon, Vernant, 2004).

La Logique Interlocutoire analyse la manière dont les interlocuteurs s'approprient intuitivement les événements interlocutifs de telle sorte qu'elle se définit comme

« une théorie de la forme logique des événements interlocutoires tels qu'ils se présentent phénoménalement, c'est-à-dire avec de la langue naturelle dont la production séquentielle est distribuée entre plusieurs interlocuteurs. En tant que théorie formelle, elle constitue un système de méthodes logiques sélectionnées pour leur capacité à réfléchir les propriétés phénoménales de l'interlocution » (Trognon, Batt, 2007b).

C'est pourquoi, elle doit respecter un certain nombre de principes (*tableau 3* ci-dessous, Trognon, Batt, 2004) maintenant bien connues, décrits et exemplifiés dans de nombreux articles : l'illocutionnarité (une illocution est formée d'actes de discours), la successivité (l'interlocution est une

concaténation), la dialogicité (les contributions d'une interlocution ont plusieurs sources), la calculabilité (ce qui se produit dans une interlocution est rationnellement accessible.)

Illocutionnarité	Sémantique Générale (Searle & Vanderveken, 1985 ; Vanderveken, 1990 ; Trognon, 2002)
Successivité	Déduction naturelle (Gentzen, 1935 ; Barth & Krabbe, 1982)
Dialogicité	Logiques dialogiques - théorie de l'évaluation dialogique des propositions (Lorenzen, 1967 ; Barth & Krabbe, 1982) - théorie des dialogues de recherche et de découverte (Hintikka, 1983)
Logicité	Théories des structures hiérarchiques de la conversation (Roulet et coll., 1985 ; Moeschler, 1985) Systèmes logiques : - théorie des jeux de dialogue (Carlson, 1983) - Sémantique des jeux (Hintikka, 1983)

Tableau 3 : principes d'illocutionnarité

Dans la présente étude, eu égard à la problématique spéculaire que nous cherchons à formaliser et à élucider, nous ne développerons, par soucis de concision que les principaux éléments théoriques auxquels nous avons recours, à savoir la théorie des jeux de questions-réponses (Hintikka, 1976, 1981) faisant partie elle-même de la théorie des jeux de dialogue d'investigation et de recherche (Hintikka, 1983, 1984). Sur un autre plan, non plus du point de vue de la méthodologie ou de l'analyse technique du dialogue, mais du point de vue de la conception de la signification (point de vue ontologique) nous avons recours également à Hintikka (1981, 1989) qui, avec la théorie des mondes possibles, théorie qui prend en considération les scénarios (ou alternatives épistémiques) acceptées comme connaissance par un individu nous donne le cadre conceptuel formel. Cette théorie nous permet d'explicitier :

- comment différents éléments constitutifs d'un phénomène psychologique sont reliés rationnellement entre eux et forment au cours de l'ontogenèse une ligne de monde comme celle de la reconnaissance de soi chez Denis,

- et comment cette ligne de monde peut être rompue comme dans le cas de notre patient, lorsque des relations d'accessibilité au sein de celle-ci ne s'établissent pas à un moment donné au cours de la genèse de la reconnaissance de soi.

Nous verrons comment cette théorie formelle fait écho à la théorie génétique développée par Stern (1989), car concernant la genèse de l'image de soi différentes propriétés de l'image de soi (situées dans des scénarios ou mondes séparés) doivent être reliées par une relation d'accessibilité pour former une ligne de monde.

III.1.2. L'apport de la logique interlocutoire dans le cadre psychothérapeutique.

Avant de spécifier l'originalité de notre étude, rappelons une propriété intrinsèque fondamentale de l'entre-deux conversationnel qui revêt une importance cruciale au cours de la rencontre du psychothérapeute et du patient dans le champ de l'intersubjectivité : « *Une énonciation est mise en communauté de sens, elle est produite bilatéralement de quelque manière entre les énonciateurs qui s'exercent à la bivocalité et au double entendre* » de telle sorte que « *le seul maître de la parole dialoguée est la relation interlocutive elle-même* » (Jacques, 1982, p 334). Notre étude innove, dans la mesure où il s'agit de la première psychothérapie qui ait été menée avec le recours de l'analyse en logique interlocutoire. Puisque la rencontre du psychologue et du sujet dans le champ de la parole est le principal outil dont dispose le thérapeute, dans le cadre psychothérapeutique, la logique interlocutoire peut être conçue comme une méthode d'analyse de l'interlocution permettant de pratiquer une « observation armée » sur laquelle peuvent se développer et s'étayer les qualités théorico-cliniques nécessaires du psychothérapeute lors de la phase d'interprétation. L'enjeu est de mettre en évidence l'accessibilité intersubjective des phénomènes psychologiques. Extraire du sens de la relation, nécessite que celui-ci soit un expert de l'observation et de l'analyse du langage à partir des productions qui émergent de l'interaction pour avoir accès à la

problématique subjective singulière du patient amené à consulter. A l'évidence, se doter d'une théorie du langage dans l'interaction est un atout considérable. Rappelons qu'il s'agit bien, à la différence de « la conversation ordinaire » d'un type d'interlocution qui concerne les jeux de langage institutionnalisés qui sont « *des situations d'interaction conventionnellement surdéterminées qui s'organisent en fonction des attentes et des rôles institutionnalisés qu'elles portent* » (Trognon, Musiol, 2000). Il existe dans ce contexte particulier une « *tension entre conversation ordinaire et discours institutionnel* » dans laquelle la psychothérapie trouve une efficacité pragmatique (Grossen, Trognon, 2002, p150). Dans notre étude, comme dans bien des situations psychothérapeutiques, l'attention se porte sur ce qui résiste dans le discours du sujet et doit faire l'objet de l'analyse⁶⁴. Précisons qu'intuitivement, le contexte psychothérapeutique a bien été compris et investi par Denis. C'est dans ce contexte particulier que s'accomplit le jeu de dialogue⁶⁵ qui fera l'objet de notre analyse. Il s'agit d'un jeu de dialogue d'investigation et de recherche dont nous décrivons les propriétés dans le chapitre III .2.1. : « le modèle interrogatif ». Nous nous attacherons, à partir de ce que le patient est en mesure de livrer de sa problématique spéculaire qui fait symptôme⁶⁶, à dégager les anomalies de l'organisation du système identitaire de Denis –système identitaire sur lequel porte les changements escomptés dans le processus

⁶⁴ Freud considérait qu'amener le patient à travailler sur ses propres résistances est crucial, tant il porte en lui la possibilité d'un véritable et durable changement du moi (Pollak Cornillot, 2002)

⁶⁵ Un jeu de dialogue est caractérisé par ses règles et par son but principal. Un certain nombre d'opérations doivent être effectuées pour mener le jeu de dialogue d'un état initial à un état final qui est celui de l'atteinte du but visé. Walton et Krabbe (1995) distinguent six dialogues types de base sans prétendre à l'exhaustivité. « *Les jeux de dialogue de persuasion, de négociation, et d'affrontement démarrent tous sur une situation initiale de conflit, respectivement, d'opinions, d'intérêts, et d'attitudes. Leurs buts principaux sont, respectivement, de résoudre le conflit en parvenant à un accord stable, d'aboutir à un arrangement pratique, et de parvenir à un arrêt provisoire des hostilités. Les jeux de dialogue d'investigation et de délibération reposent sur un problème à résoudre en commun, un problème théorique pour le premier, avec pour fin de résoudre ce problème, et une décision pour le second, avec pour fin de parvenir à un consensus. Enfin le jeu de dialogue de recherche d'information s'enclenche sur un manque d'information que le dialogue a pour but de combler* » (Trognon, Batt, 2007c). Notre étude se situe dans cette dernière catégorie de jeu de dialogue.

⁶⁶ Symptôme dont Lacan (1966) disait que pour qu'il soit admis dans la psychopathologie psychanalytique « *...qu'il soit névrotique ou non, Freud exige le minimum de surdétermination que constitue un double sens, symbole d'un conflit défunt par delà sa fonction dans un conflit présent non moins symbolique...il est tout à fait clair que le symptôme se résout tout entier dans une analyse de langage, parce qu'il est lui-même structuré comme un langage, qu'il est langage dont la parole doit être délivrée.* » Forrester (1985) note que « *pour Lacan les ratés de la parole sont le critère de la vérité du sujet: s'il n'y avait pas d'échec de la communication, il n'y aurait plus de psychanalyse possible où le transfert se fait parole fondatrice, voire votive.*»

psychothérapique- et à proposer une théorie générale de la généalogie du système identitaire.

Nous montrerons qu'en tirant parti du rapport entre le formel et l'empirique, la logique interlocutoire se destine à la recherche consacrée à l'approche formelle de la psychologie, soit une psychologie théorique en quelque sorte. Appliquée aux paradigmes de la psychologie, elle permet de questionner les modèles descriptifs couramment admis mais jusqu'alors impossibles à formaliser en l'absence d'un cadre conceptuel qui démontre sa validité, ses composantes et ses implications. En effet, en intégrant la théorie des mondes possibles d'Hintikka, la logique interlocutoire se dote d'un cadre conceptuel qui, appliqué à l'analyse dans le dialogue des langues naturelles et de leurs règles sémantiques offre la possibilité de théoriser la signification.

III.2. Cadre conceptuel formel

III.2.1. Introduction

Précisons d'abord que la théorie du jeu des questions-réponses d'Hintikka (1976, 1981) est une théorie formelle du rapport phénoménologique qu'une réponse entretient avec une question. Etablie sur des bases sémantiques, cette théorie se décline particulièrement bien avec notre corpus de manière à relever et à démontrer ce qui se joue dans le jeu dialogique à un niveau atomique. « *Questions et réponses nous offrent un des exemples les plus manifestes de phénomènes analysables seulement en termes de sémantique discursive, irréductibles à la sémantique de phrases* » (Hintikka, 1981, p 69).

L'analyse est conçue pour dégager le savoir d'une personne à partir de la relation entretenue entre la personne et une proposition avec pour principe épistémique que cette relation associe à une personne « a » et un monde « M », un ensemble de possibilités ou de mondes possibles (appelés aussi alternatives épistémiques à M.) (1976, p 25)

Cette théorie accorde une place centrale à l'état mental du questionneur ; c'est ce que Hintikka définit par le *desideratum*. Plus précisément le *desideratum* d'une question est ce qui est visé par le questionneur et peut être défini à partir de l'analyse sémantique de la question.

La réponse du questionné est analysée en fonction du rapport logique de sens que celle-ci entretient avec le *desideratum* de manière à déterminer si la réponse est soit une réponse conclusive, soit une réponse partielle⁶⁷. Le terme *desideratum* est lui-même évocateur dans la mesure où satisfaire par sa réponse le *desideratum* de la question revient à satisfaire le désir de celui qui l'énonce et à entrer dans le désir de l'autre. En ce sens, la notion de *desideratum* est bien un phénomène intersubjectif.

Avant que de présenter plus en détail la formalisation en logique épistémique du *desideratum* ainsi que la logique sémantique des questions et des réponses, précisons tout d'abord, dans un cadre plus général, ce que le modèle interrogatif d'Hintikka apporte en philosophie des sciences en terme de découverte et de recherche des théories.

III.2.1. Le modèle interrogatif.

Le modèle interrogatif d'Hintikka se présente comme un outil pour l'acquisition de connaissances nouvelles. Ce modèle trouve sa justification et son utilité dans le besoin de rendre compte du processus réel de découverte ou de construction des théories et de recherche des explications (Sintonen, 1998, p 81-82). En effet, la philosophie des sciences s'accorde à dire que les principes du positivisme logique (la notion déductive de structure théorique, la conception hypothético-déductive de la formation des théories et de leur mise à l'épreuve, le modèle déductif-nomologique d'explication et les lois explicatives qui lui sont apparentées) ont perdu leur crédibilité du fait d'anomalies obligeant à penser la logique des sciences différemment. Plutôt que d'ajuster la théorie aux produits achevés de

⁶⁷ Réponses conclusives (ou concluantes) et réponses partielles sont définies dans le chapitre III.2.2.4., dans « la logique sémantique des réponses. »

l'enquête scientifique, l'idée a été de développer une logique de la recherche et de la découverte scientifique qui peut être comprise comme une quête de connaissance à l'aide d'une procédure d'enquête dans laquelle un enquêteur tente de trouver des réponses (concluantes) à ses questions. Aristote puis Bacon (dans son *Novum Organum*) puis encore Descartes (dans *le Discours de la Méthode*) observaient déjà qu'*un corpus de connaissances ne consiste pas en « propositions », « énoncés », « jugements » ou tout autre nom dont se servent le logiciens pour désigner des actes de pensée assertifs, mais en propositions accompagnées des questions auxquelles elles sont censées répondre* (Sintonen, 1998, p 83). La science commence là où l'homme commence « à mettre la nature en question » disait encore Bacon. Cette approche nouvelle de l'étude de la nature adopte simultanément deux postures : l'une faite d'observations non-sollicitées et l'autre d'interventions planifiées dans le cours des évènements, dans un jeu de recherche du savoir qui exige que de nouvelles informations soient introduites pendant le processus. En cela, le modèle interrogatif d'Hintikka s'inspire de la méthode de questionnement socratique⁶⁸ et de l'art de l'enquête consistant à établir un objectif cognitif tel que « *découvrir si B ou non-B ou bien quels individus ont une propriété P ou même pourquoi prévaut un état de choses ou une régularité C* » (ibid., p 85). Plus précisément, ce modèle se réfère à deux types de questions :

- les grandes questions initiales qui portent sur l'objectif de l'enquête et qui sont exprimées sous forme de questions propositionnelles ou de questions catégorielles en Wh- (se reporter au chapitre III.2.2.2 et III.2.2.3 sur les questions). Cependant, si l'enquêteur commet l'erreur d'adresser directement sa question principale à la Nature, il transgresse les règles fondamentales des jeux de questions par ce que Hintikka appelle une *petitio principii* (ibid., p 85). En effet, les questions initiales qui attendent des affirmations massives « *ne sont*

⁶⁸ La méthode de questionnement socratique est la plus ancienne forme explicite de raisonnement en philosophie. « *A l'intérieur de cette méthode toute nouvelle information s'intègre à un argument ou à une chaîne de raisonnement sous la forme de réponses à des questions que l'enquêteur adresse à une source d'information appropriée* » (Hintikka, 2004, p 23)

pas de la forme que la Nature peut digérer » ou admettre⁶⁹ (ibid., p 86).

- Puisque l'enquêteur ne peut exiger d'emblée une réponse à sa grande question initiale, il doit avoir recours à une série de petites questions ou questions auxiliaires. Celles-ci entretiennent un rapport avec la question initiale non-traitable d'emblée et permettent de dériver progressivement des réponses du questionné une réponse à la question initiale, du fait de l'apport de nouvelles informations ainsi que des connaissances de l'enquêteur (« *connaissances d'arrière-plan et connaissances théoriques structurées* » (ibid., p 96)).

Il est clair que dans un jeu de questions-réponses qui s'engage, l'enquêteur (ou le questionneur), avant que de formuler une petite question possède une présupposition et cherche à obtenir des réponses non-ambiguës dont il dérive interrogativement une réponse à sa grande question initiale.

Dans la logique modélisque, *l'enquêteur se sert de T* (théorie initiale qui peut être hypothétique), *de faits particuliers concernant un modèle donné M* (le monde réel) *pour découvrir l'état de choses dans une partie inconnue de M* (ibid., p 87). Dans la logique traditionnelle, le contenu d'une théorie est expliquée par les conséquences logiques de la théorie, mais dans bien des cas cela conduit à des situations irréalistes, alors que dans le modèle interrogatif, la logique des modèles fait intervenir « *l'estimation du pouvoir d'explication* » et les informations additionnelles y trouvent une place naturelle (ibid. p 87). **En d'autres termes, cela signifie que l'enquêteur démarre avec une « théorie de travail » et tente de trouver une théorie plus satisfaisante en adressant des questions à la Nature⁷⁰.** Il ne dispose

⁶⁹ Ainsi par exemple une question introduite par *pourquoi* est le plupart du temps à proscrire car d'une part l'enquêteur qui formule une telle question n'a pas idée lui-même de ce que serait une réponse concluante et d'autre part le questionné ne se voit pas offrir de choix et souvent ne comprend pas la question. « *Les théories sont donc des procédés qui changent les questions de type pourquoi en forme que la Nature comprend bien, d'abord en questions du type lequel (c'est-à-dire, [qui attendent] des réponses potentielles alternatives) ensuite en questions de type oui-non* » (Sintonen, 1998, p 96).

⁷⁰ En effet, la théorie hintikkienne appelée « *Game Theoretical Semantics* » (GTS, mise en place au début des années 70) a pour ambition de couvrir l'intégralité du champ d'analyse offert par les langages naturels. Hintikka montre que GTS peut interpréter non seulement les symboles logiques mais également les symboles non-logiques comme la nécessité, la croyance, le savoir, etc. par l'intermédiaire de la théorie des mondes possibles. GTS est fondée sur la théorie mathématique des jeux mise en place par Von Neuman et Morgenstern. Elle a d'abord été envisagée comme une sémantique formelle pour devenir aussi une sémantique linguistique du fait de l'attention particulière portée aux points de recoupement entre théorie logique et théorie linguistique. On

donc pas au début de l'enquête de toutes les prémisses nécessaires à une conclusion, ni d'une liste de toutes les questions, mais doit produire des questions observationnelles et expérimentales pour rechercher les informations nécessaires et susceptibles de combler les lacunes dans son édifice théorique ou de rendre complet une explication. Au cours d'un tel processus d'enquête, sont utilisés des coups déductifs et interrogatifs qui obéissent à des principes stratégiques qui impliquent de poser les bonnes questions au bon moment, d'organiser ses questions de façon économique et de planifier plusieurs coups successifs à l'avance quitte à infléchir cette première planification en fonction de ce que la petite question contribue à apporter en terme de réponse concluante à la grande question initiale. Eu égard au mode opératoire de l'enquête, il est certain qu'il y a plusieurs manières d'arriver à une conclusion ou qu'il existe des chemins multiples pour parvenir à une découverte.

L'intérêt d'un tel modèle interrogatif de l'enquête est qu'il s'intéresse au processus réel de découverte et de construction des théories et que l'analyse systématique du jeu des questions-réponses à l'aide des outils de la logique épistémique **se prête à l'étude des processus d'acquisition de connaissance**. Précisons enfin qu'une théorie viable des questions-réponses implique un *opérateur épistémique au sens large du terme* c'est-à-dire différent de l'acception habituelle et stricte du terme de connaissance telle que l'emploient les philosophes.

En effet, *« la notion de connaissance ressemble bien plus à la notion, affreuse et étrangère, d'information. Elle n'implique même pas l'idée de vérité puisqu'on pourrait très bien devoir mettre la réponse entre parenthèses un peu plus tard au cours de la même enquête. De la même façon, elle ne présuppose pas une quelconque croyance stable*

« associé à chaque phrase S d'un langage du premier ordre appliqué (contenant des prédicats, des variables d'individu, des constantes d'individu, les connecteurs & et v, les quantificateurs existentiel et universel, et la négation) un jeu à information parfaite qui procède selon certaines règles régissant l'emploi des phrases atomiques, de la disjonction, de la conjonction, des deux quantificateurs et de la négation. Ce jeu se joue entre deux joueurs abstraits, « Moi » qui tente de vérifier S et « Nature » qui tente de le falsifier, dans un domaine D sur lequel toutes les propriétés et relations exprimées en S sont définies. A chaque étape du jeu les joueurs examinent l'une des sous-formules de S et choisissent une instance substitutive G de cette sous-formule, le but du jeu étant de parvenir en un nombre fini d'étapes à une formule atomique ou à sa négation. Dans la première hypothèse, « Moi » a gagné si la formule est vraie, et, dans la seconde, si elle est fausse, sinon c'est « Nature » » (H, 1998, p18, H, Language-Game for Quantifiers, p63)

en ce qui est connu...A l'inverse de la connaissance, l'information n'a pas à être vraie.» (Hintikka, 2004b, p 36-37). En somme, ce que la sémantique des questions et des réponses implique, c'est une logique de l'information et non une logique de la connaissance au sens strict (ibid., p37), mais une logique de l'information sur le chemin de la connaissance.

Il est tout à fait clair que la démarche mise en œuvre par le psychologue (P) est une application du modèle interrogatif dans le but d'acquérir des connaissances nouvelles à propos de la problématique identificatoire de Denis.

III.2.2. La théorie du jeu des questions-réponses.

III.2.2.1. La formalisation logique du desideratum.

Les questions qui peuvent recevoir une représentation non problématique dans la notation de la logique épistémique sont les questions directes et les questions indirectes qui sont introduites par un verbe épistémique principal comme 'savoir', 'croire', 'se rappeler', 'voir', 'percevoir', etc..

Une question directe s'exprime grammaticalement et syntaxiquement par l'emploi du mode interrogatif alors qu'une question indirecte s'exprime grammaticalement et syntaxiquement par l'emploi du mode impératif. D'un point de vue sémantique, à toute question directe peut correspondre une question indirecte et réciproquement. Nous soulignons ce point car c'est à partir de la question indirecte que s'opère le passage du langage naturel à la formalisation en logique épistémique.

Par exemple, à la question directe (1) du psychologue (P) adressée à Denis (D)

- (1) **qu'est-ce que tu vois toi ?**
correspond la question indirecte (2)
(2) **Fais en sorte que je sache ce que tu vois**⁷¹.

⁷¹ *Fais en sorte* est l'opérateur optatif ou impératif.

Ce qui importe concernant l'intentionnalité du questionneur est de déterminer précisément le desideratum de la question directe correspondante. Pour cela, Hintikka procède en deux temps :

-Tout d'abord, pour obtenir la formule du *desideratum*, il réduit le contenu sémantique des questions directes au contenu sémantique des questions subordonnées correspondantes introduites par « je sais ». Ainsi, le contenu sémantique de (1) est réduit au contenu sémantique de la relative « ce que tu vois toi » précédé de « je sais ». Le *desideratum* s'exprime donc ainsi : *je sais ce que tu vois toi* ou *je sais que tu vois x*. En logique épistémique le *desideratum* s'écrit :

(3) $K_P V_D(x)$ K_P : le savoir de P, et dans notre exemple « je » est incarné par P qui pose la question.

-Ensuite, la question subordonnée enchâssée dans le desideratum est interprétée en termes de quantificateurs existentiel ou universel selon des phénomènes qui relèvent plutôt de la pragmatique, sinon de la conversation (1981, p 63).

Ainsi « je sais ce que tu vois » dans le tableau ci-dessous :

	Formalisation	Lecture de la formalisation
Interprété existentiellement s'écrit	$(\exists x) K_P V_D(x)$	Il existe un x tel que P sait que Denis voit x (x est un ensemble d'objets et d'individus bien précis)
Interprété universellement s'écrit	$\forall x [V_D(x) \supset \exists y (y=x \wedge K_P V_D(y))]$	Pour tous les x il est vrai que Denis voit x, si et seulement si il existe un y qui est un x et P sait que Denis voit cet y.

Dans une perspective universelle le questionneur désire savoir qui sont *toutes les x* et non pas se contenter d'un échantillon comme dans l'interprétation existentielle.

Hintikka aborde aussi une question par sa *matrice* (4).

(4) $V_R(x)$

Celle-ci constitue la dernière partie du desideratum soustraite du *savoir que*. Ainsi, *Denis voit x* est la matrice de (1). Cette proposition est vraie dans tous les mondes quand elle est connue comme vraie par P.

Enfin, la présupposition à (1) est la présomption qu'il y a bien des choses à voir pour Denis.

III.2.2.2. La logique sémantique des questions.

Hintikka distingue les questions propositionnelles des questions catégorielles (en anglais, questions en *wh-* comme *who, what, when, where, which, why* mais aussi *how*).

-Les alternatives des premières sont des propositions. Leur desideratum est une fonction de vérité de propositions (*p*) de la forme « *je sais que p* ».

Parmi les questions propositionnelles, on distingue :

-les questions qui présentent plusieurs alternatives (*est-ce que Jean est à la cuisine ou au salon ?*)

-les questions en *oui/non*. La forme logique de la locution « a sait si *p* » est $[(a \text{ sait que } p) \vee (a \text{ sait que } \sim p)]^{72}$.

-Pour les questions catégorielles, le choix porte sur les valeurs d'une variable quantifiée. Elles ont un desideratum impliquant une quantification dans un contexte gouverné par « *je sais* ».

Parmi les questions en *wh-*, on distingue :

-les questions en *wh-* simples (*what are you seeing you ?* ou *Qu'est-ce que tu vois toi ?*) comme dans l'exemple cité plus haut, ne contiennent pas de questions enchassées et comportent un seul mot en *wh-*. Ces questions n'ont donc qu'un seul quantificateur initial dans la représentation sémantique de leur desideratum,

-les questions en *wh-itérées* (*qui se rappelle quoi Marie a acheté ?*) qui contiennent des questions subordonnées, celles-ci ne se distinguant pas d'un point de vue syntaxique des propositions relatives,

-et les questions en *wh-multiples* (*où Marie a-t-elle acheté quoi ?*) qui comportent plusieurs mots en *wh-*, mais ne formant pas obligatoirement des questions subordonnées.

⁷²

$[(a \text{ sait que } p) \vee (a \text{ sait que } \sim p)]$: lire (a sait que *p*) ou (a sait que non-*p*).

III.2.2.3. Les questions en *wh-* sont des quantificateurs.

Hintikka montre dans l'analyse qu'il fait des questions que « *tous les mots en wh- (quand ils sont utilisés interrogativement) sont des sortes de quantificateurs.* » (1976, p 36, 63). L'originalité de la conception de Hintikka réside dans le fait qu'un tel quantificateur *combine* (1976, p 174) la particularité de pouvoir être interpréter de deux manières :

- *universellement ou*
- *existentiellement.*

Il existe donc systématiquement une ambiguïté entre une lecture existentielle et une lecture universelle. Pour autant, ce n'est pas parce qu'un énoncé possède plusieurs interprétations, que les règles sémantiques de son analyse sont défailtantes. Cette *dualité systématique des lectures* est une *propriété naturelle, du point de vue de la sémantique du jeu théorique* (1976, p 116), dualité qu'il faut toujours garder à l'esprit bien que *souvent 'filtrée' par des facteurs pragmatiques* (1976, p 64). L'analyse de cette dualité quantificationnelle des questions en *wh-* a pour conséquence :

-d'ouvrir de nouvelles perspectives à l'étude de leurs présuppositions et de leurs réponses et

-de porter notre attention sur la liberté laissée aux protagonistes puisque ces derniers opèrent des choix selon des paramètres sémantiques et interlocutoires avec des conséquences en retour sur l'évolution de ces paramètres.

« *Leurs différentes lectures proviennent de la liberté qui est laissée aux joueurs... il n'y a rien de non naturel à ce que les règles du jeu permettent cette sorte de liberté qui ne constitue ni un obstacle ni une ambiguïté (les règles du football ne nous disent pas quel joueur de quelle équipe prend le ballon à différents moments du jeu après le coup d'envoi. Cela ne rend pas les règles du football ambiguës ou incomplètes)* » (1976, p 173).

III.2.2.4. La logique sémantique des réponses : réponses conclusives et réponses partielles.

La théorie du jeu des questions-réponses de Hintikka montre « *comment une explication des réponses conclusives manquantes peut être obtenue en des termes purement sémantiques, alors même que le phénomène en question peut prima facie sembler être d'un caractère plutôt pragmatique que sémantique* » (1976, p 53).

-Une question propositionnelle admet comme réponse n'importe laquelle de ses propositions disjointes.

-Une question en oui/non admet comme réponse « p » et « ~p » ;

-La réponse à une question en *wh*- comme (1) doit respecter non pas une mais deux conditions :

-donner une instance de substitution, par exemple *Je vois Guy*, étant donné que le questionneur pourra dire

$(\exists x) K_P V_D(\text{Guy}=x)^{73}$,

-identifier cette instance, étant donné que le questionneur (qui est P) pourra dire *je sais qui est Guy*, autrement dit « *le questionneur sait à qui (quoi, où) réfère l'instance de substitution* » (1976, p 30).

Hintikka ne distingue ensuite que deux catégories de réponses : les réponses conclusives et les réponses partielles. Une réponse conclusive (ou concluante) est une réponse qui satisfait le desideratum, c'est-à-dire qu'elle apporte au questionneur la réponse qu'il demande. En somme, le desideratum circonscrit sémantiquement un champ de possibles à partir duquel va s'opérer le choix du questionné qui jouit d'une certaine liberté d'interprétation sémantique. Entendu que la réponse du questionné correspond au domaine de définition du desideratum, ce n'est tout de même que le tour de parole suivant, c'est-à-dire la réaction du questionneur à la réponse produite qui établit définitivement si la réponse est soit partielle, soit conclusive. Les réponses conclusives sont des répliques qui n'ont pas besoin d'explication supplémentaire pour satisfaire le questionneur. Elles se définissent aussi comme des réponses qui remplissent pleinement (et non pas partiellement) l'état de chose spécifié par le desideratum.

⁷³ L'expression se lit : il existe un x tel que P sait que Denis voit cet x qui est Guy.

Les réponses partielles sont de ce fait des réponses qui satisfont seulement pour partie les desiderata (p 41). Il est clair que la réponse partielle permet déjà d'avancer car elle permet d'approcher la classe des situations possibles admises comme dans l'exemple ci-dessous issu de notre corpus.

(1P) Qu'est-ce que tu vois toi?

(6D) Ben, je vois euh... un p'tit lapin là-bas

(7P) Non, non, on va parler des personnes seulement.

La situation examinée est celle de P qui pose une question (1P) dont le desideratum est $(\exists x) K_P V_D(x)$ et qui reçoit en réponse un terme singulier, « lapin », c'est-à-dire $V_D(x=\text{lapin})$ ⁷⁴.

Cette réponse est-elle une réponse conclusive ?

L'état de chose épistémique qu'apporte cette réponse au questionneur est $K_P V_D(\text{lapin})$.

Est-ce là ce que veut le questionneur ?

Ce qu'il veut est défini par le desideratum de la question et $V_D(\text{lapin})$ entre dans les alternatives possibles. Il faudrait que cette réponse $V_D(\text{lapin})$ lui suffise pour conclure $(\exists x) K_P V_D(x)$, autrement dit que la variable « x » se limite à « lapin ». En d'autres termes, $V_D(\text{lapin})$ constitue une réponse conclusive seulement si $V_D(\text{lapin})$ implique $(\exists x) K_P V_D(x)$. Or le tour de parole suivant (7P) nous montre que ce n'est pas le cas puisque l'attente de P n'est pas remplie. $V_D(\text{lapin})$ est donc une réponse partielle, entendu que c'est la réaction de P qui constitue la réponse en tant que partielle. C'est donc la réaction de P qui est le signe de sa demande. Ainsi P qui désire une autre réponse que la réponse apportée par Denis, poursuit en contraignant la vision de D à un domaine de définition du monde M plus précis (Figure 10).

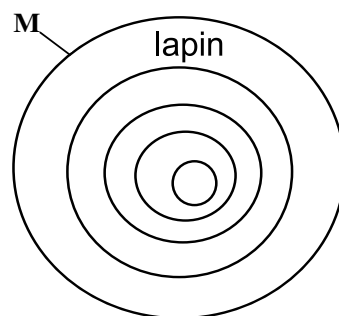


Figure 10 : une représentation du monde

$M = \{\text{objets, matériaux, individus}\}$

Les cercles concentriques représentent le resserrement du domaine de définition du desideratum au cours du dialogue.

⁷⁴

$V_D(\text{lapin})$, lire Denis voit un lapin.

Dans notre corpus, la négociation porte sur le contenu propositionnel de la question qui se traduit en terme de domaine de définition du desideratum que P resserre au fil des tours de parole. Puisque c'est sur la désignation d'un monde M que porte le dialogue, il y a lieu de décrire comment s'opère la convergence sur le monde.

IV. Analyse de la séquence

IV.1. Présentation

Le dialogue est extrait de la dixième séance de psychothérapie au cours de laquelle les deux frères jumeaux sont assis face à un grand miroir mural et P se trouve légèrement décalé (*figure 11*).

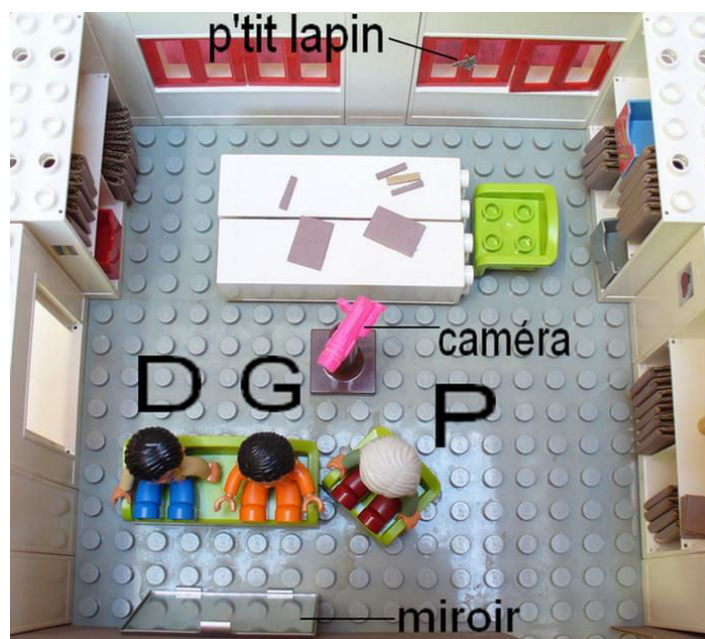


Figure 11 : maquette du dispositif (également en annexe dans un format supérieur).

N° d'énoncés	P	D	G
1P	Qu'est-ce que tu vois toi?		
2G		<i>Tour de parole non pris</i>	Toi, Moi, lui.
3P	Dis moi ce que tu vois hein.		
4G		<i>Tour de parole non pris</i>	Ça...t'
5P	Attends, non euh, c'est à Denis de parler.		
6D		Ben, je vois euh... un p'tit lapin là-bas	
7P	Non, non, on va parler des personnes seulement.		
8D		Euh, je vois Guy.	
9P	Montre le.		
10D		Là.	
11P	Mmmmhum		
12P	Et, qu'est-ce que tu vois encore ?		
13D		Toi, là-bas.	
14P	Oui, tu me vois moi Et c'est tout ?		
15D		Ouais, c'est tout.	
16P1	Et juste en face, qu'est-ce que tu vois ?		
16P2	Ne fais pas le pitre, s'il te plaît euh Guy.		
17D		Euh, je vois un miroir.	
18P1	Tu vois un miroir.		
18P2	Et, est-ce que tu te vois toi ?		
19D		Oui.	
20P	Ah, tu avais oublié de dire que tu te voyais.		
21D		<i>(Sourire de R et rires de G)</i>	
22P	Alors montre voir où tu es.		
23D		[Je suis] là.	

Corpus de la séquence

1^{ère} partie de la séquence visant l'auto désignation de soi par Denis.

2^{ème} partie de la séquence visant la localisation de soi par Denis.

P : psychologue, D : Denis, G : Guy

Il s'agit, à travers les formalisations subtiles que les protagonistes sont conduits à faire, de mettre en évidence la problématique de Denis (D) eu égard à son image dans la situation à trois face au miroir. Nous allons montrer :

- comment le dialogue évolue pas à pas à travers la manière dont évolue le jeu des questions-réponses dans leur formulation et même dans leurs présuppositions.

- La formulation du desideratum et la manière dont le questionné joue des possibilités interprétatives de celui-ci se situera constamment au coeur de notre analyse.

Se reporter en annexe pour disposer à tout moment du corpus de la séquence sous forme de feuillet détachable, de manière à pouvoir s’y référer aisément.

IV.2. Analyse pas à pas

IV.2.1. Evolution des énoncés paraphrastiques du desideratum au sein du jeu de dialogue questions-réponses.

Par sa première question directe (1),

(1P) Qu’est-ce que tu vois toi ?

avec pour desideratum :

(3) $(\exists x) K_P V_D(x)$ ou alors $(\exists x) K_P V_{D,G}(x)$ si ambiguïté sur le toi

P s’intéresse clairement à la vision de D. Cela présuppose qu’il s’y trouve des mondes qui n’existent pas nécessairement dans le monde réel (objectif) mais qu’il existe un monde où l’on voit les « x ».

Du point de vue de l’acte de langage, (1P) est une question complexe constituée de deux énoncés élémentaires (1Pa) et (1Pb).

(1Pa) Qu’est-ce que tu vois

(1Pb) toi ?

(1Pb) est un désignatif qui est une adresse implicite à Denis puisqu’il voit le regard de P s’adressant à lui. Cependant, en ne le nommant pas, P s’adresse à une personne comme objet de sa parole ; P ne le désigne pas comme sujet, comme il aurait pu le faire en disant « *Qu’est-ce que tu vois Denis ?* », mais comme interlocuteur et comme personne présente. Cette ambiguïté autorise une certaine liberté, celle pour G de saisir la parole et celle pour D de ne pas la saisir.

Ainsi, Denis n’entre pas immédiatement dans le jeu des questions réponses puisque c’est son frère Guy qui répond et qui s’empresse de le faire.

(2G) Toi, moi, lui

est la réponse express de G. Cette réponse est-elle grammaticalement correcte ? Tout dépend de l'interprétation que G fait de (1P). Imaginons une personne extérieure à la scène : elle aurait répondu P, G, D. Une personne non désignée pour répondre mais présente dans la scène en lieu et place de G, parlant de la vision de D aurait dit « *il te voit, me voit et se voit* ». Ce n'est pas ce que fait G. Clairement, en répondant (2G), G prend la position de celui à qui la question est adressée. Il occupe la place de sujet qu'il ravit à son frère, alors qu'implicitement il aurait dû être la tierce personne présente si (1Pb) avait été interprété comme étant à l'adresse de D.

En répondant (2G), G utilise les pronoms « *toi* », désignant la personne à qui l'on parle et « *moi* » représentant la personne qui parle, pronoms qui correspondent à *je* et *tu* qui sont les « *instances de discours* » dont la réalité est indissociable de l'acte de parole qui les profère (Benveniste, 1966, p 252). « *Toi, moi* » désignent donc les protagonistes de l'interlocution et les déclare comme tels, par opposition à « *lui* » qui joue uniquement un rôle de référent. Ainsi, par sa réponse – « *lui* » opposée dialectiquement à « *toi, moi* » - G constitue D en tant que « *non-personne* » du point de vue de l'appareil formel de l'énonciation (ibid. p 255-256)⁷⁵. A la place de « *lui* » qui institue son frère en tant que *non-personne*, G aurait pu dire « *Denis* » ou « *mon frère* », renvoyant ainsi à une référence objective connue et nommable, mais il ne le fait pas. En effet, par son discours, G nous montre qu'il n'est pas neutre, mais qu'au contraire en distribuant les places énonciatives, il assigne une place à son frère. Il est raisonnable de penser que les interprétations spontanées produites jusque là dans l'interlocution sont le reflet naturel du statut identitaire de D en même temps qu'elles produisent un effet sur sa construction sociale toujours en devenir. Si « *l'interaction est le lieu « naturel » d'accomplissement des phénomènes sociaux des espèces sociales* » (Trognon, Lausanne, 12 oct 2006) nous

⁷⁵ « La « troisième personne » ...[ou] la non-personne est le seul mode énonciatif possible pour les instances de discours qui ne doivent pas renvoyer à elles-mêmes, mais qui prédisent le procès de n'importe qui ou n'importe quoi hormis l'instance même, ce n'importe qui ou n'importe quoi pouvant toujours être muni d'une référence objective » (Benveniste, p 255-256.)

devons nous interroger sur le statut de Denis, lequel apparaît co-construit socialement par Guy dans l'interlocution.

(3P) Dis moi ce que tu vois hein.

(3Pa) Dis moi ce que tu vois

(3Pb) hein

P coupe ainsi la parole à G en l'adressant implicitement à nouveau à D de deux manières. A nouveau par l'indice extra-verbal que constitue le regard qui désigne la personne à qui on s'adresse et par le fait d'interrompre celui qui s'est saisi de la parole en reformulant la même question. Puisque 3P est une réitération express de (1P) exprimée cette fois sous forme de question indirecte, nous retrouvons la même matrice (4), le même desideratum (3) et la même présupposition. Pour cette dernière, la réponse (2G) - dont interlocutoirement il n'est plus possible de ne pas tenir compte - délivre une information sur les « x » faisant partie du monde M selon G.

Conversationnellement, (3P) devrait suffire à désambiguïser (1Pb, « toi ») et ainsi ne plus autoriser la liberté à G de saisir la parole à nouveau en lieu et place de son frère.

Hein (3Pb) est désigné soit comme un *marqueur d'appel à l'écoute* au même titre que *n'est-ce pas ? tu comprends ?* etc. (Dostie, 2004, p 47), soit comme marqueur de « *manifestation de co-construction* » (Traverso, 1999, p 47). Plus généralement 3Pb fait partie de la catégorie des phatiques (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p 18). Sa fonction en fin d'acte directif est ici l'*appel à l'écoute* référé au contenu propositionnel de 3P mais aussi de 1P sémantiquement analogue, qui insiste sur la demande dont P voudrait que D tienne compte.

(4G) ça

Pourtant, par sa réponse (4G), G capte à nouveau la position de répondeur obligeant plus immédiatement encore qu'en (3P) P à couper la parole à G. D'un point de vue sémantique, G est en droit de répondre à nouveau car jusqu'à présent aucun contenu propositionnel ne lui interdit de le faire, d'autant qu'il vient d'installer le cadre de l'interaction en distribuant

clairement les positions énonciatives et par là même en désignant les protagonistes engagés dans le dialogue.

En formulant (5P), P devient cette fois très explicite sur le (1Pb).

(5P) Attends, attends c'est à Denis de parler.

P s'adresse à G sur le vol de la position de parole. En lui disant que c'est à D de parler, P dit à G de se taire⁷⁶. La position de D change puisque c'est en s'adressant à G que D est concerné *latéralement* (Clarck et Carlson, 1982). Avec 5P, D est en somme spectateur de l'interaction avec G, alors que précédemment il était potentiellement acteur (1P et 3P) et G spectateur. C'est donc par implication que P demande à D de parler. Énonciativement parlant, du point de vue des places et des places dans lesquels il est possible de s'investir, la position est plus complexe sur le plan interlocutoire. C'est tout de même dans cette situation plus indirecte - suite à un *acte latéral*- que D va prendre la parole. Il montre ainsi qu'il est parfaitement capable de satisfaire la requête latérale. D pourrait très bien ne pas prendre en compte la requête indirecte et attendre que P le sollicite à nouveau.

En entrant de la sorte dans le dialogue, il montre qu'il maîtrise parfaitement les positions énonciatives. De surcroît, en répondant (6D) il ne répond pas en tant qu'objet mais en tant que sujet, position qui est celle dans laquelle P le plaçait implicitement dès le début.

(6D) Ben, je vois euh un p'tit lapin là-bas.

(6Da) Ben

(6Db) je vois un p'tit lapin là-bas

(6Dc) euh

Compte tenu du temps écoulé -11 secondes depuis (1P)- il n'est pas faux de considérer que D ait pu mûrir sa réponse eu égard aux tours de parole qui ont déjà eu lieu ainsi qu'à sa propre intentionnalité. En effet, (6Db) désigne bien un « x » appartenant au monde M mais sensiblement éloigné⁷⁷ du ou

⁷⁶ Guy va pourtant continuer à se manifester par divers exclamations, bruits et comportement perturbateur lors de la suite de l'interlocution (annexe 2).

⁷⁷ Ce *p'tit lapin là-bas*, il nous a fallu un certain temps pour le trouver car il existe effectivement un petit lapin d'une dizaine de centimètres dessiné sur une fenêtre dans le fond de la pièce, mais tout à fait à l'arrière plan.

des « x » attendus par le desideratum de (1P) comme pourrait le laisser présager d'une part la réponse (2G) faite précédemment par G dans le sens d'une convergence sur le monde de référence, mais également d'autre part, le dispositif lui-même qui est un cadrage implicite du desideratum (3).

L'énonciation de (6D) marque l'entrée de D dans le dialogue. Celui-ci va prendre la forme d'un jeu de questions-réponses qui va à présent se dérouler séquentiellement entre P et D (de 6R à 23D). Trois éléments composent le premier acte de langage de R : (6Da), (6Db) et (6Dc) qui s'intercale.

Ben (6Da) est considéré comme un *marqueur de structuration de la conversation*. En effet les travaux d'Auriac-Peyronnet (2003) portant sur l'étude du discours d'enfants montrent que la fonction essentielle de « *ben* » est de signifier la prise en compte de ce qui vient de se dire dans l'interlocution, pouvant se traduire en substance par : « *je tiens compte de l'état où nous en sommes et je répons à ta demande* ». De plus, *ben* marque souvent le début d'une réponse à une question et constitue une sorte de point d'accumulation de l'interaction dans le sens où il signale la décision de s'engager dans le dialogue après un instant de réflexion. Ainsi Bruxelles et Traverso (2001, p 9) analysent ce « *petit mot* » (Bouchard, 2000) comme un « *marqueur de structuration* » ou un « *régulateur* » qui permet d'« *associer la gestion du discours au dialogisme et à la cognition* ». Ces auteurs affectent à *ben* une « *valeur centrale et minimale de marquage de la construction du cheminement discursif et thématique* » (Bruxelles, Traverso, p 53) . Ainsi « *un locuteur dans son tour de parole marque par ben le début d'une information nouvelle apportée sur un thème déjà présent, ...[et dans le cas de plusieurs locuteurs, ceux-ci] accrochent des développements successifs différents sur un même thème en introduisant leur apport par ben (ibid.).* » Cette dernière interprétation de *ben* prend sens avec l'apport d'une proposition différente initiée par D en 6Db, proposition différente de celles déjà citées.

Dans une perspective métapsychologique, il est possible d'invoquer l'objet phobique, celui dont le but est de venir combler l'angoisse. Désireux d'objectiver ce qui se produit à un niveau atomique nous ne théoriserons pas cet aspect qui nécessite un tout autre développement, mais qui cependant indique que ce qui semblait aller de soi, au contraire résiste dans l'interaction.

Avec (6Da), D n'est plus spectateur de l'interlocution, il se positionne à présent en tant que sujet et devient physiquement actif comme en témoignent par ailleurs l'expression de son visage et ses mouvements gestuels⁷⁸ qui concordent avec son engagement dans le dialogue.

Il est intéressant de s'interroger sur la valeur de (6Dc) intercalé au milieu de sa réponse. « *Euh* » marque un court temps de pause dans l'énonciation (0,71s) qu'il est possible, à la suite de (6Da) d'interpréter comme une ultime hésitation (Maclay, Osgood, 1959, Candéa, 2000) avant de délivrer enfin une réponse. En somme, D entre dans le dialogue avec « *ben* », puis se place en position de sujet (« *je vois...* »), s'interrompt comme pour réévaluer une dernière fois sa décision et poursuit enfin (« *un p'tit lapin* »). Si le *euh* est majoritairement désigné dans la littérature comme un *marqueur d'hésitation*, signifiant la difficulté de choisir entre plusieurs possibilités, une telle fonction n'a jamais pu être établie de manière irréfutable. En effet son étude est complexe car son rôle pourrait différer y compris selon l'endroit où il se situe dans l'énoncé (Candéa, 2000). Il est identifié également en tant qu'indice qui rend compte d'une « *activité métacognitive* » en cours, traduisant l'effort d'encodage du locuteur (Duez, 1991, Brennam, 1995) tout en signalant à l'auditeur l'intention de poursuivre son énoncé. Dans ce dernier cas, il s'agit d' « *une marque du travail de formulation* » (Morel, Danon-Boileau, 1998).

Du point de vue formel, (6Db) est une réponse qui correspond au début de la réponse complète à la question (1P). En effet, le domaine de définition du desideratum de (1P) est un ensemble « *d'objets visibles* » (**figure 12**) parmi lesquels figure le « *p'tit lapin là-bas* », même s'il est à peine visible comme nous le montre une maquette de la pièce telle qu'elle se présente aux locuteurs (*voir en annexe*). D'un point de vue grammatical, D est en droit de fournir cette réponse. Il s'agit clairement d'une réponse complète puisque le complément d'objet est bien ce qui est demandé dans (1P). Sémantiquement (6Db) satisfait formellement le desideratum (3) en désignant un « *x* », *x=un p'tit lapin*.

⁷⁸ Nous présentons en annexe une interprétation en langue des signes de la gestuelle employée .

L'interlocution pourrait s'arrêter là si la réaction (7P) ne la constituait pas en tant que réponse partielle.

(7P) Non, non, on va parler des personnes seulement.

Le jeu de questions-réponses engagé montre que la négociation porte sur le contenu propositionnel, autrement dit le desideratum (3) de la question (1P réitéré en 3P) que P restreint avec (7P) aux personnes seulement (*figure 12, partie grisée*). Ainsi du desideratum (3) dérive le desideratum (3') dont le domaine de définition se limite aux personnes.

$$(3') (\exists x) K_P V_D(x)$$

avec $x = \{\text{les personnes seulement}\}$

Avec (8R) R prend en compte la restriction du monde que lui impose P en réduisant le domaine de définition du desideratum.

(8D) Euh, je vois Guy.

En citant Guy, il se place en position de sujet et répond bien au desideratum (3') lui-même issu de (3). Cette opération nécessite un travail d'implication des tours de parole précédents :

- on lui demande de dire ce qu'il voit en (1P) réitéré en (3P)
- on lui précise latéralement que c'est à lui de parler (5P)
- et parmi les choses qu'il voit, il s'agit de désigner les personnes seulement (7P).

C'est à cette condition que D est en mesure de traiter la polysémie du mot parler (7P) entendu ici au sens de désigner et non pas au sens de tenir un discours sur ces personnes comme pourrait le laisser suggérer (7P) pris isolément. En répondant au desideratum (3') D nous montre qu'il est en mesure d'opérer des implicatures conversationnelles portant sur les tours précédents.

Euh apparaît ici pour la seconde fois. A nouveau il est accolé à « *je vois* ». En 6D il était intercalé entre *je vois* et *un p'tit lapin* comme si l'hésitation portait sur la désignation d'un x . A titre d'hypothèse, dans les mêmes conditions, en 8D, placé immédiatement avant, il pourrait signifier que

l'hésitation et/ ou le travail de formulation portent non pas prioritairement sur l'objet à désigner mais sur « je vois ».

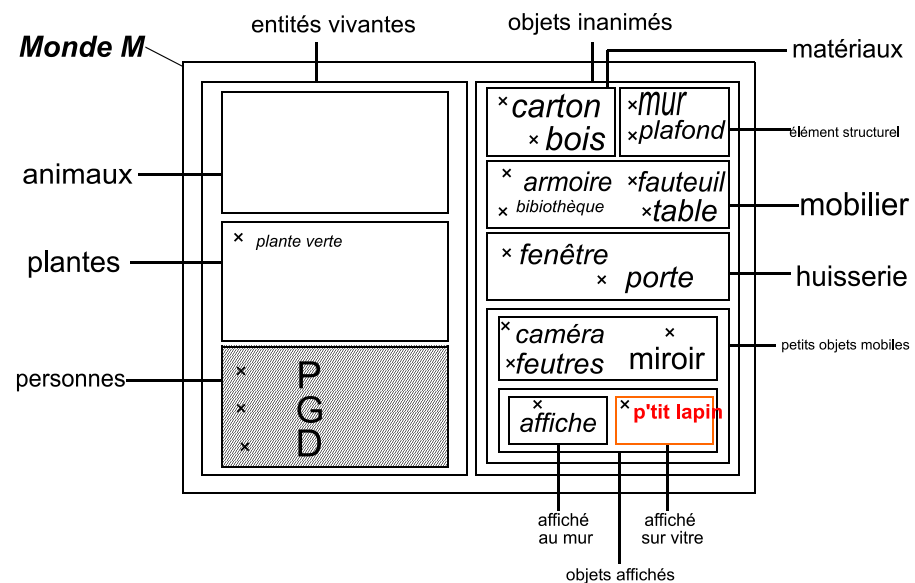


Figure 12 : représentation hypothétique et catégorielle du monde visible par les protagonistes.

(9P) Montre le.

P ajoute une condition à la désignation du monde, celle de montrer du doigt ce qui est désigné verbalement. D'une certaine manière, P ne fait que reprendre le mode de désignation adopté par G et D jusque là, puisqu'à chaque réponse le geste déictique de pointer du doigt était associé à la parole. Il s'agit d'une co-construction interlocutoire (en 2G, 4G, 6D) que P ne fait que reprendre à son compte. Cette dernière l'intéresse d'autant plus que légitimement P peut s'interroger : pourquoi en désignant son frère, D ne le montre-t-il pas du doigt comme il l'a fait pour le lapin ?

(10D) Là

D n'est pas opposant : il permet la poursuite du dialogue en acceptant les relances successives et directives de P auxquelles il répond. Il s'exécute en localisant G du doigt dans le miroir provoquant ainsi le rire de G.

(11P) Mmheu

D vient de désigner puis de localiser G (respectivement (8D) et (10D)) mais P est en droit d'attendre davantage, puisque (7P) stipulait dans son desideratum (3') « *les personnes* », au pluriel, et non pas nécessairement l'une seulement de ces personnes. L'ambiguïté porte sur la lecture existentielle ou universelle du desideratum (3'). Selon une interprétation existentielle D ne cite qu'un individu, $x=G$. D était en droit de répondre (8D) puisque cette réponse satisfait formellement le desideratum (3') dans sa lecture existentielle. D exploite ainsi à nouveau la dualité de lecture entre existentielle et universelle. Grammaticalement cependant, il aurait pu choisir de traiter le pluriel « *les personnes* » dans le sens d'une interprétation universelle, c'est-à-dire de désigner non pas une mais toutes les personnes (**figure 13**). Or ce n'est pas ce que fait D.

11P (« *Mmheu* ») est comme 3Pb (« *hein* ») un marqueur d'interaction, mais il appartient à une autre sous-classe, celui des *marqueurs d'écoute* (Dostie, 2004, p 48). Sa fonction est de manifester de manière plus ou moins intense son engagement dans l'échange en cours – souvent à un moment stratégique de l'élaboration du discours de l'énonciateur- soit comme une sorte *d'accusé de réception*, un encouragement, ou une relance dont la tonalité peut être positive (accord, approbation) ou négative (désaccord, réticence). 11P, placé à un endroit où D cesse de parler (1seconde et demi après 10D), accuse réception et semble attendre une poursuite de l'initiative de D qui pourtant ne vient pas. Dans le cas contraire, si la réponse de D en 8D et 10D était conclusive eu égard au desideratum (3'), P aurait clos l'interlocution par un accord franc et définitif. Ainsi la réaction de P en (11P) porte à croire que le desideratum (3') attendait une interprétation universelle et non existentielle, ce que confirme 12P par la réitération de sa demande.

(7P) interprété universellement s'écrit	$\forall x [V_D(x) \supset \exists y (y=x \wedge K_P V_D(y))]$ $x = \{\text{ensemble des personnes}\}$	Pour tous les x il est vrai que Denis voit x, si et seulement si il existe un y qui est un x et P sait que Denis voit cet y.
---	---	--

Figure 13 : lecture universelle du desideratum (3')

(12P) Et qu'est-ce que tu vois encore ?

(12Pa) Et

(12Pb) qu'est-ce que tu vois ?

(12Pc) encore

12Pa est une conjonction de coordination que nous retrouvons à quatre reprises à partir de 12P dans des circonstances analogues (12P, 14P, 16P, 18P ci-dessous).

12P **Et** qu'est-ce que tu vois encore ?

14P Oui, tu me vois moi. **Et** c'est tout ?

16P **Et** juste en face, qu'est-ce que tu vois ?

18P Tu vois un miroir. **Et** est-ce que tu te vois toi ?

La fonction de « *et* » (12Pa) est particulièrement intéressante et mérite d'être explicitée plus en détail. A chaque fois, ce marqueur linguistique employé par P se trouve placé en tête de phrase et constitue le mot introductif d'une relance sur le desideratum. Sa première fonction est d'établir une relation logique avec ce qui précède. Particulièrement lorsqu'il se répète dans des conditions aussi analogues, il exprime une progression que l'énonciateur cherche à imprimer à l'échange et qui pourrait se paraphraser ainsi : « *mais ce n'est pas tout.* » (Rabatel, 2001) Ce *marqueur temporel* construit alors un arrière-plan temporel qui donne vie aux processus intellectuels en cours (ibid.). Loin d'être un mot « vide », et doit être considéré comme un marqueur discursif qui « *en se pragmatiquisant devient sémantiquement complexe* » de sorte qu'il acquiert un sens « *hautement abstrait* » souvent difficile à cerner (Dostie, 2004) mais d'une grande subtilité. Pour Rabatel (1998, 2001), il s'agit d'un marqueur temporel qui sous certaines conditions participe à « *l'embrayage d'un point de vue*⁷⁹ ». C'est particulièrement le cas lorsque ce marqueur est « *à l'initiative d'une proposition ou d'une phrase* ». Sa valeur énonciative construit alors le cadre dans lequel la valeur temporelle-argumentative peut se déployer. Remarquons qu'il possède certes une valeur énonciative moins

⁷⁹ Le point de vue est traditionnellement défini par deux acceptions fréquemment intriquées : une vue perspective sur un objet quelconque et une opinion sur quelque chose. Rabatel préfère définir le point de vue comme une *expression linguistique de perceptions représentées*.

forte que le connecteur logique *mais*, mais il n'indique pas moins « *l'expression des calculs de l'énonciateur* »⁸⁰. Il nous apparaît que ce qui fait singulièrement son intérêt ici réside précisément dans cette « *valeur affaiblie* », basée sur des rapports logiques latents que l'interlocuteur à le choix de faire sien ou non. On peut le considérer alors comme « *une phrase sans parole* » (Rabatel, 2001) qui relève d'une « *forme indirecte d'argumentativité qui s'avère particulièrement efficace en masquant l'origine énonciative des perceptions, jugements, motivations* » en invitant et non en imposant à l'interlocuteur de reconstruire et donc de partager la logique des mouvements délibératifs en cours dans le jeu des questions-réponses. La subtilité de ce marqueur linguistique qui peut passer inaperçu, dissimulé derrière son emploi le plus courant, constitue néanmoins un « *embrayeur de point de vue* » au sens de Rabatel. Utilisé abondamment par P, il témoigne d'une incitation discrète en faveur de la structuration de la pensée de D tout en laissant à son interlocuteur la liberté de faire sienne ses motivations et rapports logiques.

En 12Pb, P réitère pour la troisième fois sa demande (1P ; 3P, 12Pb) signifiant à D que sa réponse (8D) ne le satisfait que partiellement.

12Pc est un adverbe qui vient souligner la répétition du contenu propositionnel qui précède, portant sur le même desideratum (3') n'ayant toujours pas obtenu de réponse conclusive. Cependant, P ne précise pas davantage, du fait de la réitération de la question catégorielle s'il attend une lecture universelle (toutes les personnes vues) ou existentielle (un échantillon seulement) du desideratum.

13D Toi, là-bas.

La réitération de la question catégorielle (12P) autorise D à choisir une lecture existentielle en ne citant qu'une seule personne. D s'adresse à P comme interlocuteur en le localisant simultanément du doigt comme il l'avait fait spontanément pour le lapin mais pas pour Guy. Il semble que D reprenne à présent à son compte la co-construction interlocutoire consistant

⁸⁰ Notons pour anecdote qu'involontairement, lors de la première transcription du corpus, nous avons d'ailleurs substitué *et par mais*, probablement influencés par la valeur argumentative qu'il incarnait.

à pointer du doigt ce qui est désigné verbalement -adoptée par G et D au début (2G, 4G, 6D)- avant de devenir une condition à la désignation des personnes demandée explicitement par P (9P).

14P Oui, tu me vois moi. Et c'est tout ?

14Pa Oui, tu me vois moi.

14Pb Et

14Pc c'est tout ?

P signifie son accord (14Pa) sur le contenu propositionnel de 13D, mais son accord prend la tonalité d'une concession (sous la forme « *certes tu me vois moi* ») car P signifie aussitôt son attente inassouvie avec 14Pb et 14Pc qui constituent à nouveau la réponse de D en tant que partielle.

La conjonction « *et* » (14Pb) est une réitération de « *encore* » (12Pc) dans l'attente d'un traitement universel et non pas existentiel de son desideratum (3').

14Pc associé conversationnellement à 14Pa et 14Pb souligne une fois de plus une attente non honorée, celle de la désignation de toutes les personnes à l'exclusion d'aucune d'entre elles.

15D Ouais, c'est tout.

La réponse de D est immédiate, 1/8^{ème} de seconde après 14P. « *C'est tout* » renforce le caractère définitif de son affirmation. Clairement, par sa réponse, D confirme qu'aucun autre *x* selon lui ne répond aux conditions du desideratum (3').

16P Et juste en face, qu'est-ce que tu vois ?

16Pa Et juste en face

16Pb qu'est-ce que tu vois ?

Le silence d'une seconde et demi qui sépare 15D de 16P semble témoigner de la nécessité pour P d'une activité métacognitive concernant le jeu de questions-réponses eu égard à l'échec répétitif de son attente et à la stratégie employée jusque là en terme de desideratum. P adopte deux positions nouvelles :

- P formule sa requête sous un angle nouveau en réitérant « *qu'est-ce que tu vois ?* » pour la quatrième fois (1P, 3P, 12P, 16P) mais cette fois assortie d'une contrainte spatiale, restreignant la vision de D sur un espace bien précis, juste en face.
- En agissant ainsi, P ne conteste pas explicitement la réponse 15D. Il pourrait explicitement exprimer son désaccord et s'en expliquer mais il ne le fait pas, préférant « *mettre entre parenthèses* »⁸¹ (Hintikka, 2004b, p 27) cette dernière affirmation de D (15D) de manière à poursuivre son enquête en précisant spatialement son desideratum qui devient (3''), focalisant la vision de D sur cet x que D ne désigne pas, autrement dit qui ne fait pas partie, dans les conditions de l'expérience, des alternatives épistémiques de D concernant les personnes pouvant être désignées.

(3'') $(\exists x) K_P V_R(x)$ avec $x = \{\text{les personnes juste en face}\}$

Il est clair qu'en agissant ainsi, P ne constitue pas explicitement la réponse 15D en tant que partielle, même s'il s'agit d'une interprétation qui s'impose logiquement à un spectateur partageant la vision de P, il faut admettre qu'elle ne s'impose pas à D puisque ce x ne semble pas faire partie de ses alternatives épistémiques.

17D Euh, je vois un miroir.

P aurait pu être porté à croire que le resserrement du desideratum ne laisserait plus guère de possibilités à D, excepté celle de s'auto-désigner. Ce n'est pourtant pas ce que fait Denis. De son point de vue, D peut considérer que la négociation du desideratum visant la désignation des personnes est close pour deux raisons : il peut considérer que sa réponse précédente (15D) est admise comme conclusive et il est autorisé à l'interpréter ainsi sans une contestation explicite de la part de P. De plus, conjointement, toujours selon son point de vue, D vient de désigner tous les x entrant dans le domaine de définition du desideratum (3'). En foi de quoi, la désignation des « x » est à nouveau ouverte à tout le champ des possibles à l'exclusion

de celui déjà traité (celui des personnes). En ce cas, il est en droit de citer un « objet visible » quelconque.

Le desideratum (3') deviendrait :

<p>En lecture universelle : $\forall x [V_D(x) \supset \exists y (y=x \wedge K_P V_D(y))]$ $x = \{\text{objets, matériaux} - \{\text{ensemble des personnes}\}\}$ visibles juste en face.</p>
--

<p>En lecture existentielle : (3'') $\exists x K_P V_D(x)$ $x = \text{un échantillon parmi l'ensemble}\ \{\text{objets, matériaux} - \{\text{ensemble des personnes}\}\}$ visibles juste en face.</p>

D opère à nouveau un choix existentiel en désignant un objet qui remplit les conditions du domaine de définition de la matrice du desideratum (3'') eu égard à l'interprétation qu'il est autorisé à faire de la question. Il est intéressant de remarquer qu'en citant le miroir, D prend l'initiative de le destituer de sa fonction établie conversationnellement en tant qu'il reflète les personnes pour lui substituer le statut d'objet quelconque qui lui-même peut être vu. Il utilise pour se faire un pronom impersonnel « **un** miroir » qui contribue à le placer en tant qu'objet parmi les autres.

Avec 17D, D montre qu'il maîtrise parfaitement les possibilités offertes par les desiderata des questions catégorielles de P, les arguments sur lesquels les fonctions de choix prennent leurs valeurs, en fonction des choix antérieurs effectués en cours de partie, qui varient donc selon le contexte et qui ne sont pas considérés isolément (Hintikka, 1998, p 19, 1994, p 227-239). D'une certaine manière, du point de vue de P, nous pourrions croire que D produit une réponse fautive par rapport à la matrice de (3') mais en réalité peut-il répondre différemment s'il répond du point de vue de son univers épistémique qui ne contient pas le x attendu par P ?

Comme en 6D et 8D, *eah* est un marqueur d'hésitation associé à « *je vois.* »

18P Tu vois un miroir. Et est-ce que tu te vois toi ?

18Pa Tu vois un miroir.

18Pb Et est-ce que tu te vois toi ?

⁸¹ « L'introduction de la mise entre parenthèses permet de concevoir l'enjeu crucial du processus interrogatif comme modèle et de la confirmation d'hypothèses et autres propositions en dépit de l'évidence » (Hintikka, 2004, p28).

Comme en 14Pa, P répète le contenu propositionnel de la réponse de D comme pour prendre acte de sa réponse. Comme précédemment (réponse 15D) il prend en compte la réponse 17D comme une information qu'il met entre parenthèses⁸² en ne la contestant pas explicitement. Pour autant, avec 18Pb, P constitue à nouveau la réponse de D en tant que partielle puisqu'il devient on ne peut plus explicite, selon un observateur qui partage l'univers épistémique de P, en réitérant pour la cinquième fois sa question (1P, 3P, 12P, 16P et maintenant 18P) qu'il est toujours en attente d'un contenu propositionnel relatif aux personnes vues dans le miroir. Cette fois cependant, il substitue aux questions catégorielles habituelles (1P, 3P, 12P, 16P) une question propositionnelle (18P) n'autorisant plus qu'une réponse par oui ou par non. Ainsi P après avoir restreint à trois reprises (3', 3'', 3''') la vision de D sur le domaine de définition du desideratum, restreint à présent la vision spatiale de D en même temps que sa liberté d'interprétation de la question. En forçant ainsi le jeu, cette question signe l'impuissance de P à obtenir l'auto-désignation de D.

19D Oui.

D peut-il répondre autre chose en vertu du principe de réalité ? D s'exécute et acquiesce par une réponse positive a minima qu'il se voit, c'est-à-dire qu'il voit bien l'un des « x » nommé par P juste en face de lui. Il est clair que D ne s'auto-désigne pas.

20P Ah ! tu avais oublié de dire que tu te voyais.

20Pa Ah !

20Pb tu avais oublié de dire que tu te voyais.

Avec cette interjection (20Pa), P exprime une satisfaction enfin assouvie. Mais de quelle satisfaction s'agit-il ? Elle ne concerne au fond que le constat que D reconnaît voir son image en face de lui au prix d'un jeu de questions-réponses pour le moins directif et insistant. P obtient cette satisfaction, alors

⁸² « On peut présumer de façon provisoire qu'à l'exception d'une évidence inverse, les réponses qu'un enquêteur reçoit sont vraies ; mais il n'y a pas même la trace d'une assomption qu'elles sont connues. A l'inverse, quand une réponse est mise entre parenthèses, cela ne signifie pas qu'elle est définitivement déclarée n'être pas

qu'il visait précédemment (de 1P à 17D) l'auto-désignation de soi par Denis.

20Pb est une réplique qui peut paraître surprenante si l'on considère que P semble interpréter sans autre procès la difficulté de Denis à voir le « x » convoité comme un oubli de sa part. Les rires de G et D ne se font d'ailleurs pas attendre et produisent l'effet escompté par P. Que fait en réalité P en 20Pb ? P donne la possibilité à D de sauver la face (Goffman, 1974, p19) tout en se ménageant également lui-même une issue honorable eu égard au point de butée qu'ils rencontrent. Il vise ainsi un objectif plus modeste ou un objectif auxiliaire en substituant à l'auto-désignation de soi par D, la localisation de son image. De la sorte, P se satisfait provisoirement de la réponse de D sans stigmatiser outre mesure le point précis qui pose indéniablement problème : l'auto-désignation de soi. P effectue un calcul anticipatoire sur la suite de l'entretien car il sait qu'à ce stade, une attitude insistante qui verbaliserait explicitement cette question conflictuelle serait dommageable et infructueuse. En effet, il prendrait un double risque, celui de disqualifier Denis, qui plus est devant son frère, avec pour conséquence de mettre à mal l'alliance thérapeutique et vraisemblablement d'obérer toute possibilité de poursuivre l'entretien sur cette question dans de bonnes dispositions, autrement dit le risque de compromettre la poursuite de « l'enquête » à propos de la compréhension du processus qui amène D à ne pas s'auto-désigner.

22P Alors montre voir où tu es.

P demande comme il est de coutume à présent que soit localisé ce qu'il confirme voir juste en face. Observons que Denis nomme et localise du doigt le *lapin*, *toi [P]*, *un miroir*, au cours d'un seul et même acte, mais il ne localise pas Guy et ne se localise pas lui-même selon le même principe. P doit le solliciter expressément pour cela. Ajoutons également qu'il s'agit du seul « x » qui n'ait pas été nommé par D lui-même.

connue, car des réponses supplémentaires peuvent amener l'enquêteur à la mettre hors parenthèses » (Hintikka, 2004, p 38).

23D Je suis là.

Nous reviendrons sur cet énoncé chuchoté dont la prosodie « *assume des fonctions linguistiques dont l'expression de la force illocutoire* » (Bromberg, Trognon, 2005, p231-232) qui témoigne par le canal extra-verbale des difficultés de Denis dans le rapport à son image scopique, lorsque nous aborderons la dimension extra-linguistique du corpus fort intéressante à analyser (chapitre IV.2.3.)

D'un point de vue sémantique, il ne s'agit ni du verbe être qui exprime le sens de l'existence (« *je pense donc je suis* » de Descartes), ni du sens de l'identité (« *Paris est la capitale de la France* »), ni de celui de la subsomption ou de l'instanciation (« *être une sorte de* »), ni de celui de la possession d'une propriété ou qualité (« *être riche ou être malade* »). « *Suis* » exprime une relation statique de repérage spatial (comme dans « *je suis dans mon bureau* »).

L'évolution pas à pas du jeu des questions-réponses nous permet de montrer que le problème pour Denis, loin de se réduire à une difficulté à désigner des « objets » ou au fait de s'accomplir comme sujet de l'énonciation se manifeste par une impossibilité à répondre de manière concluante au desideratum de P quand D est lui-même le « *x* » présupposé du desideratum. P sollicite D pour l'expression dans le dialogue d'informations à propos de son image. A ce titre, *l'interaction joue de manière situé et contingente dans une progression rationnelle vers un produit émergent* (Trognon, 2006, Dijon) : l'expression de la connaissance relative à son image scopique accessible intersubjectivement.

En somme, P cherche à découvrir l'architecture cognitive sous-jacente au trouble de Denis, en questionnant le plus précisément possible le processus de formation épistémique chez D pour comprendre la nature de la difficulté, de la connaissance manquante ou de la discordance.

Son dernier but ne sera atteint qu'à condition de pouvoir résoudre l'énigme qui se présente à lui.

Mais déjà les réponses de D se donnent à P avec des éléments d'information sur lesquels, à différents stades des questions-réponses, P opère des

inférences logiques qui le guident dans son processus de découverte et de recherche dont nous allons rendre compte plus précisément dans le chapitre IV.3., page 147. Le chapitre qui suit aborde les aspects para et extra-verbaux à travers lesquels s'exprime également à divers degrés la résistance de Denis.

IV.2.3. Aspects para et extra-verbaux de notre corpus.

Les actes illocutoires nécessitent d'être décrits dans le contexte de l'interaction⁸³ (Trognon, Bromberg, 2007) c'est-à-dire dans leur contexte d'apparition constitué de différents éléments et caractéristiques qui « *définissent les mondes de l'interaction* » (Trognon, 1988). La maquette de la salle en annexe 1 nous permet de situer le contexte spatial de l'interaction. La vidéo nous communique d'une part, des informations sur le matériel verbal et le contexte temporel au cours duquel se déroulent les actes illocutoires et d'autre part, nous donne accès aux paramètres vocaux et mimogestuels. L'ensemble de ces données contribue à décrire le plus complètement possible le contexte d'interaction dont nous exploiterons des éléments du caractère multicanal (en particulier l'intensité vocale et la gestuelle).

IV.2.3.1. Analyse de l'intensité sonore de l'énonciation.

Les composantes qui entrent dans la construction de la signification du message et de son interprétation ne sont pas limitées aux énoncés verbaux. Kerbrat-Orechchioni (1990, p 47) parle de caractère multicanal et pluricodique de la communication ou multicanal et pluri-sémiotique des pratiques communicationnelles selon les termes de Goffman (1974, p 4), puisque au-delà des énoncés verbaux chacun ne cesse d'injecter intentionnellement ou non dans la situation où il se trouve, du matériel comportemental qui fonctionne comme un *co-texte* fait de « *subtiles mécanismes para et extra-verbaux* » qui sont des marqueurs d'énonciation

qui témoignent des rapports de l'énoncé avec la situation d'énonciation (Cosnier, Brossard, 1984, p 5) et « *contribuent selon des modalités complexes à l'établissement d'un énoncé total.* » (Moro, Rickenman, 2004, p44).

Ainsi, les caractéristiques para-linguistiques d'un énoncé verbal (la tonalité, l'accentuation, le timbre, l'intonation, le volume, les pauses, les ruptures, le débit ou la vitesse, le rythme, l'articulation) concourent et participent à la construction du sens du discours. Pour traduire l'état mental de l'énonciateur, les acteurs ont éminemment recours à l'aspect extra-verbal de la parole. Ils laissent donc transparaître dans les modalités de la voix, l'interaction qui s'établit entre eux et leur environnement. Les éléments para-linguistiques sont porteurs de signification, ils ne s'ajoutent pas aux unités verbales mais leur sont intégrés. Puisque nous disposons d'un enregistrement vidéo de la séquence nous pouvons étudier comment le vocal et le mimogestuel (voir en annexe 6, 7 et 8) rendent compte ou relaient ce que nous analysons sur le plan verbal. Il s'agit ainsi de questionner nos interprétations interlocutoires, en les confirmant et en les enrichissant à l'aide d'un indice para-linguistique susceptible par un autre canal de révéler de façon subtile et précieuse le degré d'engagement de Denis. Nous nous intéressons dans ce chapitre au niveau d'intensité sonore en fonction des réponses fournies. Il s'agit alors de comparer l'évolution de l'intensité sonore au cours de l'interlocution en fonction des situations interlocutoires qui se présentent à Denis afin de repérer les énonciations résolument assumées de celles qui le sont moins ; ces dernières étant créditées d'une intensité vocale moindre. Rappelons que « *la prosodie est le principal véhicule des indices de contextualisation* » (Trognon, Bromberg, 20005, p 231-232), elle assure des fonctions linguistiques dont l'expression de la force illocutoire, ainsi que de structuration syntaxique et de hiérarchisation de l'information (Trognon, Bromberg, 2007).

Le volume sonore est un indice objectif mesuré en décibels. Le micro de la caméra étant fixe et les protagonistes demeurant assis, il n'y a pas de biais de distance agissant sur l'enregistrement audio.

⁸³ Voir en annexe 3 le schéma des éléments du contexte d'une interaction extrait de Trognon, Bromberg (2007).

La représentation graphique en annexe 4 nous permet de visualiser et de mesurer les variations de l'intensité vocale en fonction des contenus propositionnels des énoncés.

Ainsi, dire « *je suis là* » (23D) n'est pas affirmé de la même manière lorsque c'est chuchoté. Cette information revêt un caractère crucial concernant l'état mental de l'énonciateur. L'intensité vocale a attiré notre attention car elle nous semble particulièrement signifiante de la teneur émotionnelle des énoncés produits par Denis. Son caractère naturel et spontané est susceptible de confirmer ou d'éclairer un énoncé et ses éventuelles ambiguïtés concernant l'état psychologique des sujets si l'on considère que cette production extra-verbale n'est pas soumise avec le même contrôle aux instances critiques que le contenu verbal, qui lui, nécessite davantage d'être justifié au cours de l'interlocution⁸⁴. La prosodie contient une propension à repérer les élaborations intrasubjectives conflictuelles ou les ressentis quelquefois difficiles à exprimer par des mots. Il s'agit donc d'une certaine « plus value » de sens, basée sur une mesure objective (en dB) qui nous permet de mettre en évidence l'expression de la résistance de Denis au fur et à mesure que P resserre son desideratum sur l'image scopique de Denis au cours du jeu de dialogue.

Nous catégorisons les direx de D (annexe 4) en fonction de leur volume d'enregistrement. Trois catégories se dégagent :

- Première catégorie : pics entre 10 et plus de 40 dB

Ben je vois euh (6D début)

Euh je vois Guy (8D)

- 2ième catégorie : pics entre 5 et 20 dB

Un p'tit lapin là-bas (6D fin)

Là (10D)

⁸⁴ Nous proposons en annexe une interprétation du corpus de la séquence en langue des signes française. La gestuelle non-déictique (souvent discrète et difficilement interprétable par l'interlocuteur) n'interfère pas, à priori, dans le système inférentiel développé par les interlocuteurs. Nous pouvons penser qu'elle contient une propension plus grande à dévoiler les élaborations intrasubjectives. Il est remarquable d'observer que lorsque Denis emploie le terme transparent, il adopte une configuration de la main (voire en annexe 8) correspondant au signe « transparent » en LSF, renforçant par là l'idée de transparence qu'il souhaite effectivement exprimer, joignant le geste à la parole.

Toi là-bas (13D)

Euh, je vois un miroir (18D)

Oui (20D)

- 3ième catégorie : pics toujours inférieurs à 5 dB

Ouais (15Da) *c'est tout* (15Db)

Je suis là (24D)

Une telle catégorisation nous permet de mettre en évidence les énoncés à peine audibles : ceux inférieurs à 5dB. Cet *indice de surface* (Gumperz, 1989) donne une forme physiquement mesurable de la résistance qui émane du discours. Dans cette dernière catégorie ce sont « *c'est tout* » et « *je suis là* » qui sont particulièrement éloquents (autour de 2 à 3dB). 15Db et 24D sont très difficiles à distinguer visuellement sur l'onde sonore (annexe 4). Ainsi l'écart significatif entre les énoncés à peine audibles (15Rb et plus encore 24R) avec ceux du 1er et du second groupe coïncide avec la situation particulièrement embarrassante qu'un tel énoncé suscite chez Denis lorsque celui-ci est confronté à sa problématique spéculaire et que sa vision est contrainte par le desideratum de P.

IV.3. Quelles sont chez Denis les relations d'accessibilité à la reconnaissance et à la nomination de son image ?

C'est donc par un jeu de questions-réponses (Hintikka, 1976, 1981)⁸⁵ entre P et Denis que nous cherchons à avoir accès au rapport que Denis entretient avec les représentations de soi par le biais de son image spéculaire.

Rappelons qu'en 1P, P s'adresse distinctement à Denis qui le voit lui poser la question. Pourtant, ce n'est qu'à partir de 6D que Denis s'engage dans le jeu de questions-réponses entre lui et P. En analysant l'évolution du rapport

85 Avec la théorie des questions-réponses on passe d'une sémantique de la phrase à une sémantique du discours : « *Questions et réponses nous offrent un des exemples les plus manifestes de phénomènes analysables seulement en termes de sémantique discursive, irréductibles à la sémantique de phrases* » (1981, p 69).

entre les réponses de Denis et le desideratum⁸⁶ des questions de P (ce qui est visé d'un point de vue épistémique par le questionneur) nous étudions comment Denis, par ses réponses, accomplit « naturellement » dans l'interlocution sa problématique identitaire lorsqu'il est confronté à son image scopique.

Dès le début, l'attente de P (en 1P) est que D s'auto-désigne dans un dispositif qui l'invite implicitement à désigner les personnes et à s'auto-désigner. Clairement, P s'intéresse à la vision de R. La question catégorielle 1P (Hintikka, 1981) est formulée de telle manière à ne pas restreindre d'emblée la vision de D et corrélativement ses réponses dans le jeu de questions-réponses avec P.

Qu'observons-nous ?

La séquence est scindée en deux parties. Les deux figures ci-dessous (figure 14 et 15) nous montrent à l'aide de deux présentations différentes comment évoluent les réponses de Denis (de 6D à 17D, première partie de la séquence) qui désigne des « x » en fonction du resserrement du domaine de définition du desideratum des questions à partir de la question (1P).

P	Alternatives épistémiques (mondes possibles) où l'on voit les « x » selon la logique de P	« x » désignés par Denis	Alternatives épistémiques selon D
(1P) Qu'est-ce que tu vois toi [Denis]?			
...c'est à Denis de parler	$I_{scopique}(\text{objets, matériels, individus})$	(6D) « un p'tit lapin » [$I_{scopique}(\text{lapin})$]	$I_{scopique}(\text{lapin})$
...des personnes seulement	$I_{scopique}(\text{personnes})$	« Guillaume » [$I_{scopique}(G)$]	$I_{scopique}(G)$
Qu'est-ce que tu vois encore?	$I_{scopique}(\text{personnes—}G)$	« Toi » [$I_{scopique}(P)$]	$I_{scopique}(P)$
...c'est tout?	$I_{scopique}(\text{personnes—}(G, P))$	« C'est tout » [\emptyset]	$I_{scopique}(\text{personnes—}I(G,D)) = \emptyset$
(16P) Juste en face...?	$I_{scopique}(D)$	(17D) « un miroir » [miroir]	miroir

ex : $I_{scopique}(D) = \text{Image scopique de Denis}$

Figure 14 : schéma de l'évolution de l'univers épistémique (mondes possibles) selon P et selon D.

⁸⁶ Desideratum interprété existentiellement : (1) $\exists (x) K_p V_{D(x)}, x=a$. L'expression du desideratum se lit : il existe une x tel que P sait que Denis voit x (x étant un ensemble d'objets et d'individus bien précis) et l'un des x est a.

Alternatives épistémiques à la question « qu'est-ce que tu vois toi? » (1P)

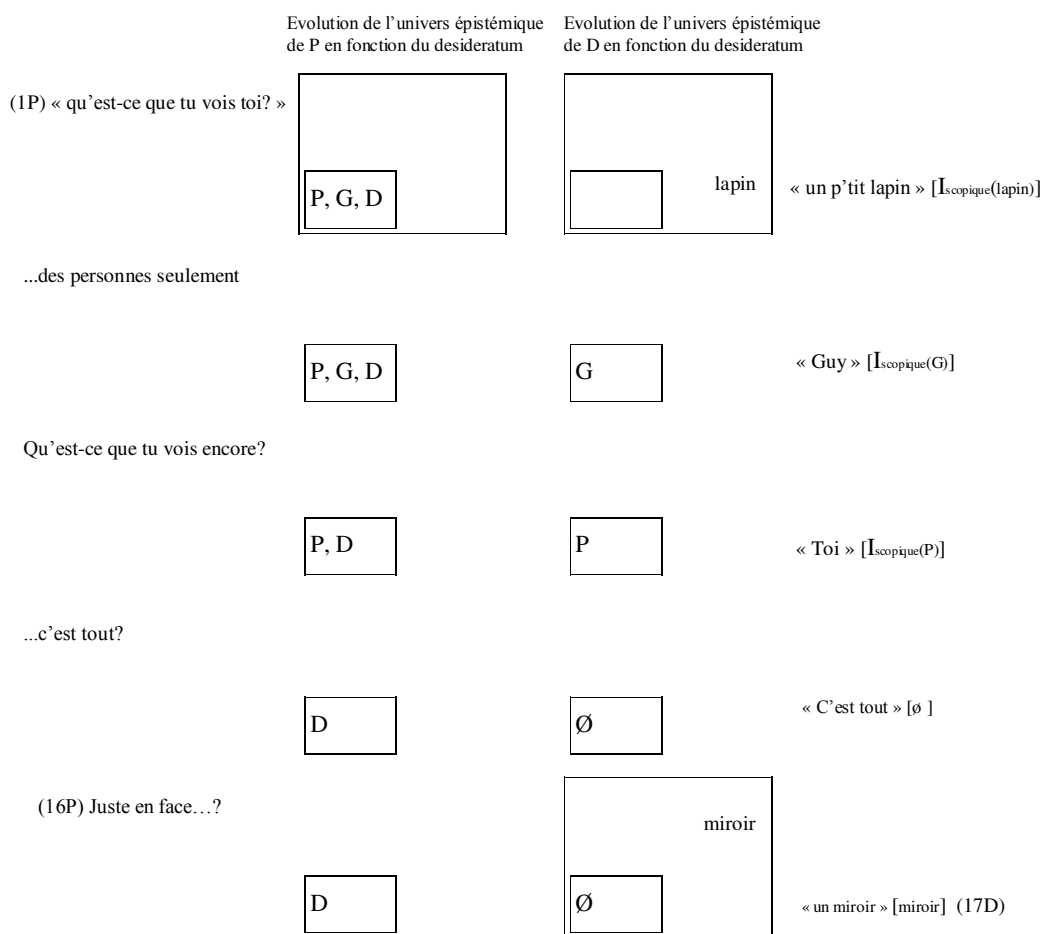
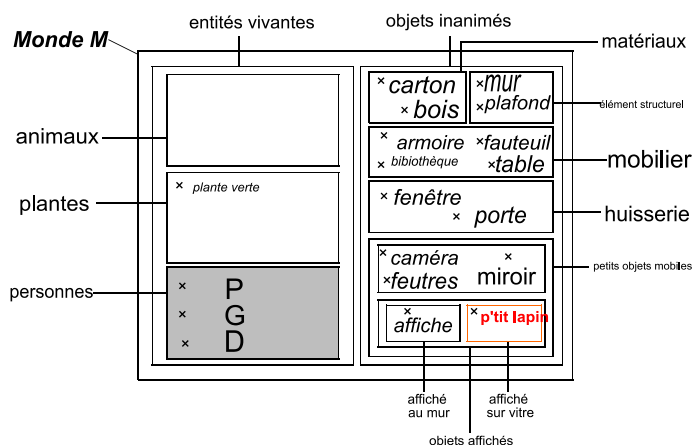


Figure 15 : schéma de l'évolution de l'univers épistémique (mondes possibles) selon P et selon D.

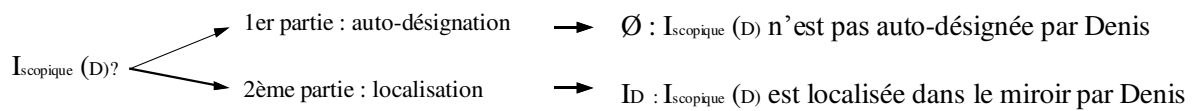
Rappelons qu'à la question 17P, Denis est en droit de répondre « un miroir » si l'on considère que selon ses propres mondes possibles (mondes auxquels il a accès) il a désigné toutes les personnes. L'analyse du jeu des questions-réponses dévoile progressivement la « carte » du monde des

interactants. Il ressort que la désignation de l'image scopique de Denis ($I_{\text{scopique}(D)}$) ne semble pas faire partie des alternatives épistémiques de Denis⁸⁷.

IV.3.1. Quel rapport Denis entretient-t-il avec $I_{\text{scopique}(D)}$?

La seconde partie de la séquence (18P à 23D) est éclairante à deux égards :

- Denis répond à la requête de P lorsqu'il lui demande de localiser son image scopique (« là » en 23D). Ainsi, le statut de $I_{\text{scopique}(D)}$ ne pose pas de problème à Denis, lorsqu'il s'agit de la localiser.
- La mise en perspective des deux parties interroge sur le statut de l'image scopique de Denis.



$I_{\text{scopique}(D)}$ = Image scopique de Denis

Comment se fait-il que Denis échoue dans l'auto-désignation (1P à 17D) alors que la demande de localisation est satisfaite (18P à 23D) ?

Ce qui fait symptôme est bien la non-désignation de Denis qui retient notre attention.

« L'intérêt du discours c'est le fait qu'il y a quelque chose qui résiste au discours. C'est la mise en évidence de ce qui semblait aller de soi »

⁸⁷ En logique interlocutoire, le mouvement de dialogue peut aussi être explicité de manière procédurale à l'aide des séquents de dialogue. Il s'agit alors de donner une écriture formelle à l'ensemble de tous les mouvements conversationnels $\{M_{i-k}\}$ qui aboutissent à M_i . Ce raisonnement qui conduit de $\{M_{i-k}\}$ à M_i s'appelle en logique un séquent qui est représenté par la formule $\{M_{i-k}\} \vdash M_i$. Il s'agit de montrer l'ensemble des mouvements explicites ou implicites qui engendrent le dialogue. Dans notre étude, les mouvements que l'on cherche à expliquer sont les mouvements des réponses de D aux questions de P. Les règles de dialogue (RD) utilisées sont les règles qui établissent si une réponse est conclusive ou non dans son rapport au desideratum. Les jeux de dialogue (DG) sont les jeux de dialogue questions-réponses (Hintikka, 1976, 1981) qui font partie des jeux de dialogue d'investigation et de recherche (Hintikka, 1984). De manière schématique, la figure ci-dessus rend compte de la succession des mouvements de dialogue qui conduisent des prémisses à la conclusion. Chacune des réponses de D ayant en quelque sorte pour visée d'éviter l'auto-désignation de Denis. Pour un développement d'une analyse et démonstration par les séquents de dialogue, voir l'analyse de la résolution conjointe d'un problème mathématique (Trognon, Batt, 2007) et pour une présentation de cette méthode : Vernant (2001).

et qui au contraire résiste qui est le fait que le dialogue sert à quelque chose» nous dit François (2006).

En effet, à l'issue de la séquence, P qui attendait de Denis une auto-désignation portant sur son image scopique n'obtient pas de réponse conclusive susceptible de satisfaire son desideratum. Comparativement l'auto-désignation n'a pas posé de difficulté à son frère Guy. Objectivement, la concordance spatiale *corps de Denis/image scopique du corps de Denis* est établie mais rien ne permet d'affirmer que la concordance proprement identitaire, *soi/image scopique de soi* soit établie. Denis ne dit pas « qui est » cette image en la nommant⁸⁸. Autrement dit, Denis parvient à ré-identifier l'objet-image, mais il ne ré-identifie pas l'image en tant que personne (porteuse du « *sens de soi* »). Cette dissociation paraît surprenante mais elle s'observe sur un plan neurophysiologique, comme l'a montré Berthoz (2006)⁸⁹ : « *avoir une vision correcte ne suffit pas à reconnaître une personne familière* » ou même son propre visage.

VI.3.2. Relations d'accessibilité à son image scopique du point de vue de la théorie des mondes possibles.

La théorie des mondes possibles d'Hintikka (1981) nous aide à formaliser les relations d'accessibilité au sein du système identitaire de Denis. Ce qui est complexe, c'est que l'image scopique de Denis est bien désignable pour nous, observateur, mais ne l'est pas pour Denis. L'identité de l'image scopique de Denis est-elle bien définie dans tous les mondes de connaissance de Denis, mondes qui sont compatibles avec tout ce que Denis sait ? Cela nous conduit à émettre l'hypothèse que Denis ne sait pas qui est $I_{\text{scopique}(D)}$, ou ce qu'elle est sous quelque aspect (Hintikka, 1981, p61).

⁸⁸ Selon Boulanger-Balleyguier (1980), dans Lecuyer (1996), l'enfant s'auto-désigne dans le miroir autour de 21-24 mois. Pour Zazzo (1946) c'est à partir de 24 mois.

⁸⁹ Pour reconnaître un visage familier ou son propre visage l'intentionnalité de la perception doit faire la synthèse de deux réseaux cérébraux distincts (Berthoz, 2006). L'un en charge des informations spatiales, l'autre en charge des informations relatives à l'identité (identité et valence des objets perçus (Milner, Goodale, 1995)).

Ainsi, pour Denis, dans la situation d'auto-désignation de soi, nous dirions « que la coordonnée-mondes en question fait défaut. On doit donc en conclure que les coordonnées-mondes peuvent se refuser à nous (world lines do break down). C'est une caractéristique qui émerge de la situation objective » (1981, p61). C'est la codification théorique modélisée du fait que les composantes de l'identité ne sont pas toutes clairement identifiées par l'individu.

Concernant la connaissance de P (Kp : Knowledge P) à propos de la consistance de l'image scopique de Denis, l'écriture formelle serait la suivante :

$$(5) (\exists x) (I_{\text{scopique}(D)} = x) \mathbf{K}_P (\mathbf{V}_{DCx} \supset \mathbf{V}_{DLx} \wedge \mathbf{V}_{DAx})$$

$I_{\text{scopique}(D)}$: image scopique de Denis.

L'expression se lit : dans la situation face au miroir,

il existe une image scopique x telle que P sait que la perception visuelle de Denis reconnaît (C) l'image scopique de Denis

si la perception visuelle de Denis localise (L) l' image scopique x (condition 1)

et identifie (A) cette image scopique x comme étant la sienne (condition 2).

La dernière condition (condition 2) n'est pas remplie. La personne de Denis ne peut être dit connue qu'à la condition qu'elle puisse être ré-identifiée dans différents mondes ou « scénarios » possibles (Hintikka, 1998 p 24). Denis ne saurait pas qui est cette image lorsqu'il faut s'auto-désigner dans cette image. Cette discordance est expliquée selon Hintikka par l'existence d'une rupture dans les lignes de mondes concernant l'identité de cette image. Habituellement, contrairement à ce qui se produit pour Denis, une fonction f assure adéquatement à l'image x le lien entre l'image scopique localisable (image-objet) et l'image scopique auto-désignable (la personne).

Quelle est l'opération intentionnelle qui pose problème à Denis ?

Nous devrions avoir :

(6) $(\exists Sa) (I_{scopique(D)} = Se_1, \text{Sens de soi} = Se_2) \mathbf{K}_D (V_{D Ax} \supset Sa/Se_1 \wedge Sa/Se_2, Sa = \text{un signifiant auto-référentiel tel « Denis ».})$

L'expression se lit : *dans la situation face au miroir, il existe un signifiant Sa, l'objet image scopique de Denis est le signifié Se_1 et « le sens de soi » (ou la personne) est le signifié Se_2 , de telle sorte que la connaissance de Denis soit telle que la perception visuelle de Denis qui identifie (A) l'image scopique x comme étant la sienne implique que Sa soit le signifiant associé à Se_1 et le signifiant associé à Se_2 , ce signifiant étant auto-référentiel tel par exemple son prénom « Denis ».*

L'effet de sens (c'est-à-dire l'identification à l'image scopique) résulte de l'association simultanée du Sa avec le *sens de soi* (Se_2) et l'*objet image scopique* (Se_1) et non de la référence à chacun d'eux. Cette opération semble se refuser à Denis.

De manière ordinaire, *l'image scopique* et *le sens de soi* sont « transidentifiés » par le biais du signifiant. Il semble que suite à cette opération, dans la vie quotidienne, le signifié qui demeure prégnant est celui qui fasse référence à l'objet concret partageable socialement qu'est l'objet image scopique⁹⁰. Une telle formalisation de l'intentionnalité de la perception qui porte sur l'identification dans la situation spéculaire aboutit au constat que l'image scopique (*objet-image* et *personne de l'image*), est une entité psychique à deux faces composée d'un côté d'un signifiant (autoréférentiel) qui articule de l'autre côté deux signifiés très particuliers (*l'objet image scopique* et *le sens de soi*). Un signifiant et un signifié bicéphale pourrait-on dire.

⁹⁰ Le « *sens de soi* » serait relégué au second plan, tout en continuant à opérer malgré tout, tout au long de la vie. Cet arrière plan s'apparente également à la notion d'« *inconscient pré-réfléchi* » (appelée aussi « *inconscient invalidé* ») de Stolorow et Atwood (1989) et n'est pas sans évoquer la notion de *background* de Searle : cette arrière-plan formé de capacités non-représentationnelles qui fondent les capacités représentationnelles (voir chapitre II.6.1.). Searle ne parle pas du soi mais la notion de *background* convient bien à cette situation qui pourrait être schématisée par un mouvement au cours duquel les représentations de soi s'assemblent mais en même temps vont adopter deux positions fonctionnelles différentes. Le sens de soi va devenir la base (arrière-plan) et l'image scopique s'en exhibe. On comprend alors que ce qui s'en exhibe sans une base solide puisse causer un trouble sur le plan narcissique.

Dans ces transformations complexes, il semble que la prise en considération simultanée de plusieurs états (« mondes possibles » concernant les représentations de soi) pose problème à Denis.

IV.3.3. Illustration conclusive de la rupture dans les lignes de mondes impliquant l'image de Denis à partir de deux autres situations.

Dans d'autres contextes Denis révèle la même difficulté (ou rupture dans la ligne de monde) concernant la reconnaissance de son image (via l'intégration des composantes de son image) qui s'analyse selon les formules (5) et (6).

Nous allons l'illustrer à travers deux exemples :

- Le premier concerne la cicatrice que Denis possède dans le dos depuis sa prime enfance.
- Le second, relatif au terme « *transparent* » employé par Denis et rendant compte de la rationalité cognitive qu'il nous livre dans son rapport à l'image spéculaire.

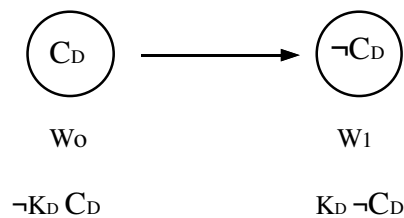
IV.3.3.1. La cicatrice de Denis.

Opéré à la naissance d'une atrésie de l'œsophage⁹¹, Denis présente, dans le dos, une cicatrice d'une quinzaine de centimètres. Ce qui est étonnant, c'est que Denis ignore l'existence de cette cicatrice. Un mois après la séance face au miroir, les propos de Denis nous le confirme à plusieurs reprises: « *mais je ne savais pas* » dit-il à propos de son opération et de la cicatrice occasionnée, lors de la séance du 24 mai 2005⁹². Cette cicatrice n'avait pas de réalité pour lui, elle n'était pas identifiée. Pourtant, depuis de nombreuses années, il est engagé dans des activités sociales qui exposent régulièrement cette cicatrice aux regards et aux dires des autres lorsqu'il se change, lorsqu'il se baigne, à la mer, à la piscine etc.

⁹¹ L'atrésie de l'œsophage est une malformation de l'œsophage : celui-ci ne relie pas, comme cela devrait être le cas, le pharynx à l'estomac mais se termine en cul-de-sac, après quelques centimètres.

⁹² Séance n°12 du 24 mai 2005 : cette séance a été retranscrite.

En paraphrasant Hintikka nous pouvons dire que « *s'il est vrai de dire que Denis a une croyance à propos de l'identité de l'image qui est en fait Denis, alors Denis doit clairement croire qu'il peut caractériser cette image en tant qu'image unique. En d'autres termes, il doit avoir un moyen de se référer ou de caractériser cette image d'une manière telle qu'une et la même image est en fait ainsi caractérisée dans tous les mondes compatibles avec ce qu'il croit. Si une telle fonction n'existait pas, Denis ne serait pas capable d'attraper l'image qui en fait est Denis sous tous les cours d'événements qu'il croit possibles, et il n'y aurait aucun sens à dire que la croyance de Denis est à propos de l'image particulière en question* » (1969, p104, tr A.T.).



Dans le monde réel (W_0) Denis ne sait pas qu'il a une cicatrice. Dans tous les mondes qui sont accessibles à Denis à partir de W_1 , il n'a pas de cicatrice. Dans toutes les alternatives qu'il peut envisager (étant donné son psychisme, ses connaissances) Denis a une même propriété, celle de ne pas avoir de cicatrice. Quand Denis dit qu'il n'a pas de cicatrice il est dans W_1 auquel il peut accéder à partir de W_0 , mais l'accessibilité ne fonctionne que dans un sens. Comme la relation d'accessibilité n'est pas bijective, il n'y a pas de cicatrice pour Denis.

Ainsi notre concept d'individu est dépendant de nos moyens conceptuels d'identifier transversalement les membres des différents 'mondes possibles'⁹³.

⁹³ « Ces 'mondes possibles' et leur supplément de fonctions d'individuation qui servent à relier leurs membres respectifs peuvent enchanter (enjoy), et de mon point de vue enchantent une sorte de réalité objective. Cependant, leur existence n'est pas une chose 'naturelle'. Elles peuvent être aussi solidement objective que des maisons ou des livres mais elles sont certainement comme ces choses qui sont créées par les hommes (certes involontairement) afin de faciliter leurs transactions avec la réalité à laquelle ils ont à faire face. Aussi mon étude se termine-t-elle sur une note distinctivement kantienne. Tout ce que nous disons du monde l'est au travers des concepts que nous avons forgés. Même des notions *prima facie* transparentes de simplicité comme celle d'individu se révèlent dépendre des suppositions conceptuelles que nous faisons quand nous travaillons avec différents états de choses possibles. Pour autant que notre pensée est concernée, la réalité ne peut pas être en

Formellement, concernant la connaissance qui **devrait** être celle de Denis du point de vue de la consistance de l'image scopique, l'écriture devrait être la suivante :

$$(5) (\exists x) (I_{\text{scopique}(D)} = x) \mathbf{K}_D (V_{D Cx} \supset V_{D Lx} \wedge V_{D Ax})$$

$I_{\text{scopique}(D)}$: image scopique de Denis.

Mais ce qui pose problème, nous l'avons vu, est $V_{D Ax}$.

Or, la condition de $V_{D Ax}$, la perception visuelle de Denis qui identifie (A) cette image scopique x comme étant la sienne dépend de l'établissement de la concordance sens de soi/image scopique de soi telle que nous le postulons plus haut, et qui est formalisée par l'expression (3) :

$$(6) (\exists Sa) (I_{\text{scopique}(D)} = Se_1, \text{Sens de soi} = Se_2) \mathbf{K}_D (V_{D Ax} \supset Sa/Se_1 \wedge Sa/Se_2, Sa = \text{un signifiant autoréférentiel tel « Denis ».})$$

Cette dernière expression (6) n'est pas valide si un ou plusieurs éléments posent problème :

- Concernant Se_1 , dans la situation scopique Denis ne se trompe pas. L'objet image scopique (Se_1) semble clairement ré-identifié.
- Concernant Se_2 plusieurs difficultés méritent d'être relevées. Le « *sens de soi verbal* », à travers le signifiant « *Denis* », désignateur autoréférentiel, souvent absent du discours ou utilisé quasi systématiquement de manière fautive par l'entourage⁹⁴, semble être une importante source de confusion co-construite socialement, auquel participe d'ailleurs son frère⁹⁵ qui bénéficie dans le contexte environnemental d'un statut privilégié. D'autre part, le « *sens de soi émergent* », celui des premiers mois de vie, a été profondément marqué par des ressentis de séparations où il ne s'est plus senti exister dans le rapport à l'autre (mère et frère jumeau qui

principe totalement désincarcérée de nos concepts. Une Ding an sich, qui pourrait être décrite ou mieux même individuée sans être reliée à un cadre conceptuel particulier est destinée à rester une illusion » (Hintikka, 1969, p108-109).

⁹⁴ Substitution avec le prénom de son frère ou encore le plus souvent de manière impersonnelle.

⁹⁵ Au cours de la séquence, Guy ravit à plusieurs reprises le tour de parole à Denis. De plus, il le place en tant que *non-personne* du point de vue de l'appareil formel de l'énonciation (Benveniste, 1966) en le désignant par « lui » en 2G. Guy n'est pas neutre : il distribue les places énonciatives et assigne une place de *non-personne* à son frère. Il est raisonnable de penser que les paroles produites dans l'interlocution sont le reflet du statut identitaire de Denis en même temps qu'elles produisent en retour un effet sur la construction sociale en devenir,

constituaient ses seuls repères jusque là) et événements éprouvants d'hospitalisations toujours non-signifiés⁹⁶. L'ignorance de l'existence de l'opération et de la cicatrice en sont un témoignage patent. La perturbation du *sens de soi émergent*, au fondement du *sens de soi*, peut assurément affecter la construction du sens de soi puisque chacune des composantes du sens de soi sont intégrées les unes aux autres selon la modélisation de Stern (1989).

Dans ces conditions, le signifié Se_2 et le signifiant Sa autoréférentiel posent problème et expliqueraient l'échec de (6). Ainsi, la concordance *sens de soi/image scopique de soi* dont rend compte la formule (6) ne peut être établie. La propriété du signe linguistique ne permet pas au signifiant « Denis » de devenir l'élément commun qui établisse le lien entre *représentations visuelles* et *psychiques de soi* du fait d'une défaillance (ou rupture) dans l'association Sa/Se_2 . Normalement, le signifiant devrait jouer le rôle de la fonction f (Hintikka, 1969) qui désigne une fonction d'identification transversale (1969, p104). Par conséquent, l'intentionnalité de la perception visuelle de Denis n'accède pas à l'identification de son image scopique (V_{D-Ax}) : l'image scopique n'est pas reconnue en tant que personne et il ne peut s'autodésigner dans cette image.

L'extrait vidéo montre avec acuité la conduite de gêne (Steri, 2002, Lecuyer, 1996) manifestée par Denis dans cette situation. Or cette attitude de gêne, qualifiée d'atypique, s'observe spécifiquement au cours de la période où l'enfant cesse de s'appeler par « bébé » et se nomme par son prénom (Boulangier-Balleyguier, 1980). Est-ce à dire que Denis se trouverait précisément à ce stade ? Cet indice clinique soutiendrait notre théorisation. Nous observons également dans la séance suivante une difficulté pour Denis à se localiser sur une série de photos le présentant côte à côte avec son frère. Or depuis les expériences menées par Zazzo, (1948) puis Lewis, Brooks-Gunn (1979) nous savons chronologiquement que l'enfant se reconnaît dans le miroir avant de se reconnaître sur une photo ou une vidéo en différé entre

car l'interaction « est le lieu naturel d'accomplissement des phénomènes sociaux des espèces sociales » (Trognon, 2006).

⁹⁶ Dolto cité par Ledoux (1990, p 102) parle des risques de dissociation de l'image du corps du sujet avant dix mois, souvent suite à des hospitalisations précoces qui ont privé le bébé du sensorium langagier mère-enfant.

24 et 36 mois. Est-ce un indice supplémentaire permettant de penser que l'intentionnalité de la perception de Denis est bien aux prises avec ce qui se joue entre 24 et 36 mois ?

IV.3.3.2. La transparence.

La seconde illustration bénéficie d'un support vidéo d'une durée d'une minute et cinquante secondes. Il s'agit de la suite immédiate de la première séquence analysée⁹⁷. Cette fois, P introduit un changement de perspective dans le rapport à l'image. Nous introduisons un bébé fictif qui n'a jamais vu de miroir de sa vie et qui ne comprend pas ce qu'il découvre dans le miroir. Puis nous invitons Denis à exprimer indirectement, selon le point de vue épistémique du bébé ce qu'il voit dans le miroir et qui lui pose problème. Ce qui était son problème dans la première séquence devient dans la séquence suivante celui du bébé. Il s'agit d'une mise à distance qui lui permet cette fois d'exprimer à nouveaux frais et indirectement sa discordance face à son image. Ce garçon de 7 ans et 4 mois parvient alors à exposer sa version représentative. Celle-ci est discordante car en conflit avec le principe de réalité qu'il reconnaît par ailleurs tout en disant « *moi j'étais transparent, je me voyais pas et le petit bébé il me voyait dans la glace, transparent*⁹⁸ ».

Le terme « *transparent* » avancé par Denis se substitue au signifiant autoréférentiel habituellement attendu. Le *sens de soi verbal* qui élit le signifiant « *transparent* » semble témoigner de l'effet de sens construit socialement et a de plus la particularité de coïncider sur le plan visuel: le sens de soi n'a pas d'image scopique⁹⁹. Le signifiant « *transparent* » satisfait donc en partie la formule (6) mais ne permet pas d'établir une identification qui nécessite l'usage d'un signifiant autoréférentiel.

⁹⁷ Corpus retranscrit en annexe 7.

⁹⁸ Que voit le bébé, dans la glace que Denis ne voit pas lui-même ? Sa personne (ou « sens de soi ») ? Il est probable que dans la relation imaginaire au bébé il se sente exister tel qu'il se perçoit. Si cette relation intersubjective fait exister le *sens de soi*, c'est donc que le bébé le « voit ».

Denis semble exister en tant que personne dans le lien au bébé imaginaire consolidant ainsi le rapport Sa/Se₂ suffisamment pour qu'il emploie le je dans ce contexte.

⁹⁹ Puisqu'on ne le voit pas, il est d'une certaine manière « transparent » en langage enfantin.

Denis n'est donc pas capable de s'auto-désigner tout en localisant son image scopique. La reconnaissance de soi est mise en échec¹⁰⁰.

Denis illustre une caractéristique importante de la théorie hintikkienne ; la possibilité que des personnes qui n'existent pas dans le monde réel existent dans les mondes alternatifs (Hintikka, 1998, p20, Hintikka, 1980, p 197). A défaut d'être une représentation descriptive valide de la réalité partagée, le raisonnement logique est d'une certaine manière construit d'un point de vue formel selon (3) mais non-opérationnel du fait du signifiant « *transparent* » qui ne possède pas la propriété d'être un désignateur autoréférentiel. Il suffit d'observer l'embarras de Denis consécutif à l'exposé de sa thèse pour penser qu'il comprend que la configuration de son système identificatoire ne satisfait pas à la *manifesteté mutuelle*¹⁰¹ (Sperber et Wilson, 1989). D'ailleurs le commentaire de Guy qui ne rencontre pas ce même hiatus identitaire ne se fait pas attendre (40G : « *Moi j'ai rien compris. J'ai rien compris.* ») (Voir corpus de la séquence en annexe 7.)

Ces illustrations mettent en exergue la primauté des mondes possibles en soulignant deux aspects :

- Lorsqu'un individu n'est pas ré-identifié dans différents mondes, cela occasionne des difficultés dans la vie quotidienne dont le langage analysé via la théorie des mondes possibles peut rendre compte.

¹⁰⁰ Dans une séance ultérieure, Denis apportera un album de Lucky Luke (« *la mine d'or de Dick Diger* ») dans lequel un usurpateur se fait passer pour Lucky Lucke. Denis semble comprendre quelque chose de son histoire à travers l'identification à Lucky Luke dans cette épisode si particulier. Celui-ci et son sosie ne sont pas discernables par l'entourage, ce qui pose de sérieux problèmes au héros qui perd son identité. Ces « jumeaux » sont indiscernables excepté par le cheval, Joly Jumper, qui lui, reconnaît son maître par un attribut qui précisément n'est pas visible dans l'image, son odeur. Plusieurs autres éléments de l'histoire sont remarquables tant il font écho à l'histoire de Denis : le cheval de Lucky Luke est exceptionnel car précisément c'est un cheval qui parle, et il faut quelqu'un qui désigne car cela n'est pas fait dans la vie de Denis. Enfin, il s'agit du premier album paru de Lucky Luke, celui qui, en quelque sorte le fit « *reconnaître et donna naissance* » à la série que chacun connaît.

¹⁰¹ La manifesteté mutuelle (Sperber & Wilson, 1989) correspond à l'ensemble des faits mutuellement manifestes pour l'ensemble des acteurs, à un instant « t » dans une situation donnée, compte tenu de leurs capacités perceptives et cognitives des tâches qu'ils doivent réaliser et de leur activité en cours. Sperber et Wilson (1989, p. 65) précisent que « *un fait est manifeste à un individu à un moment donné si et seulement si cet individu est capable à ce moment-là de représenter mentalement ce fait et d'accepter sa représentation comme étant vraie ou probablement vraie.* »

- L'homme, par son activité de pensée est « naturellement » à la recherche de critères de transidentification susceptibles de mettre en cohérence les scénarios dans lesquels il s'engage socialement. C'est d'une certaine manière ce que laisse entendre Hintikka (1989, p 146, tr par A.T.) lorsqu'il emprunte à Hazlitt cette formule : *« L'homme est un animal. Le seul animal qui pleure et rit, car il est le seul animal qui soit frappé de la différence entre ce que sont les choses et ce qu'elles devraient être. »*

Hintikka affirme également que les mondes possibles ne constituent pas une « *totalité bien formée* » et que « *l'idée d'une totalité des mondes logiquement possibles n'a pas de sens* » (Hintikka, 1987, p26, cité par Rigal, 1998, p 17). Ainsi, il reconnaît « *d'une part qu'un agent peut ignorer une vérité nécessaire, envisager un modèle non-consistant, et d'autre part qu'il ne dispose jamais que de ressources déductives limitées qui lui interdisent de connaître toutes les conséquences logiques des propositions qu'il comprend parfaitement* » (ibid., p 17)

Aussi, selon Hintikka, faut-il remettre en cause la conservation de l'identité des individus lors du passage d'un monde ou d'une ligne du monde à une autre c'est-à-dire « *ne pas exclure le clivage et le fusionnement des lignes de mondes (qui relient les manifestations d'individus situés dans différents mondes)...Il faut aller jusqu'à reconnaître la possibilité d'une mise en échec du principe de la substituabilité des identiques, même en présence d'individus authentiques* » (Hintikka, 1980, p 197, cité par Rigal, 1998, p20-21).

Conclusion

En nous intéressant à une clinique orientée par le transfert et soumise à l'analyse en logique interlocutoire, nous questionnons le rapport de la langue, du savoir et du sujet dans le but de « *produire de la trouvaille* » (Rassial, 2005) dans le cadre d'une thèse universitaire. L'analyse de la problématique spéculaire à partir du dialogue entre le psychothérapeute et Denis, forte de nos connaissances d'arrière plan sur les étapes de la reconnaissance de soi, sur l'expérience subjective du nourrisson, la maturation psychique et neurologique des phénomènes liés à la conscience de soi et à la reconnaissance de soi nous a permis de proposer un modèle formel de la reconnaissance de soi à partir de l'expérience de notre patient (formules (5) et (6)¹⁰²).

Nous montrons que l'expression (6) n'est pas valide dès lors qu'un ou plusieurs éléments posent problème, à savoir, chez Denis, le *sens de soi* (Se_2) et le signifiant autoréférentiel (Sa). D'une part, le « *sens de soi verbal* », à travers le signifiant « Denis », désignateur autoréférentiel, souvent absent du discours ou utilisé quasi systématiquement de manière fautive par l'entourage, est une importante source de confusion co-construite socialement. D'autre part, le « *sens de soi émergent* », celui des premiers mois de vie, a été profondément marqué par des ressentis très précoces de séparation et d'angoisse liés aux événements éprouvants et successifs d'hospitalisations non médiatisés et toujours non-signifiés. Dans ces conditions, le signifié Se_2 et le signifiant Sa autoréférentiel posent problème et expliqueraient l'échec de (6). Ainsi, la concordance *sens de soi/image scopique de soi* dont rend compte la formule (6) ne peut être établie. La propriété du signe linguistique ne permet pas au signifiant « Denis » de devenir l'élément commun qui établisse le lien entre représentations visuelles et psychiques de soi du fait d'une défaillance (ou rupture) dans l'association Sa/ Se_2 . Normalement, le signifiant devrait jouer le rôle de la fonction f (Hintikka, 1969) qui désigne une fonction

d'*identification transversale* (ibid., p104). Par conséquent, l'intentionnalité de la perception visuelle de Denis n'accède pas à l'identification de son image scopique ($V_{D \rightarrow Ax}$): l'image scopique n'est pas reconnue en tant que personne et il ne peut s'auto-désigner dans cette image¹⁰³.

La difficulté apparemment singulière de Denis nous conduit à déployer les coordonnées d'une problématique et d'un ensemble de phénomènes portant sur la construction identitaire à travers l'intégration des représentations de soi, mais nous conduit aussi à montrer comment un processus psychique se déroulant dans le social est constitutif du psychisme individuel en proposant un modèle sémantique formel de la pensée de Stern (1989).

En conséquence, si le stade du miroir débute avec les manifestations de jubilation décrites par Lacan (1966) il ne s'achève pas vers 18 mois, mais lors de la synthèse dialectique des différentes représentations de soi dont le langage, sous la forme de l'usage correct du « je »¹⁰⁴ rend compte vers 3 ans. Nous venons de le montrer en spécifiant la place tenue par l'image spéculaire par le biais des répercussions d'une atteinte de celle-ci. Le désignateur autoréférentiel apparaît clairement comme un élément et le produit d'un processus de maturation. En cela Denis ne fait-il pas figure de contre-exemple à la théorie des désignateurs rigides de Kripke ? La théorie des mondes possibles nous permet de comprendre l'ambiguïté structurelle qui touche les énoncés identitaires et de montrer comment elle peut être levée dès que nous parvenons à relier au sein d'un système d'identification les différentes manifestations de l'identité de Denis dans les mondes pris en considération. La mise en exergue de ce système d'identification ne peut être inférée à partir de l'analyse d'un élément ou d'un énoncé isolé mais nécessairement à partir d'un jeu de langage global¹⁰⁵ qui nous livre

¹⁰² (5) $(\exists x) (I_{\text{scopique}(D)} = x) \mathbf{K}_P (V_{DCx} \supset V_{DLx} \wedge V_{DAx})$

(6) $(\exists Sa) (I_{\text{scopique}(D)} = Se_1, \text{Sens de soi} = Se_2) \mathbf{K}_D (V_{DAx} \supset Sa/Se_1 \wedge Sa/Se_2, Sa = \text{un signifiant auto-référentiel tel « Denis ».)}$

¹⁰³ Lorsqu'un individu n'est pas ré-identifié dans différents mondes, cela occasionne des difficultés dans la vie quotidienne dont le langage analysé via la théorie des mondes possibles peut rendre compte.

¹⁰⁴ Pour Benveniste (1966) l'emploi correct du « je » est l'actualisation dans le langage de la constitution de « l'unité psychique qui transcende la totalité des expériences vécues qu'elle assemble, et qui assure la permanence de la conscience ».

¹⁰⁵ Sur ce point « Hintikka accrédite la thèse wittgensteinienne selon laquelle « il n'y a de sens à parler d'application des règles [d'inférence logique] que sur le fond d'un jeu de langage global » et il montre qu'il est

l'intrication complexe d'un système comme celui qu'il nous a été possible d'analyser dans le jeu sémantique entre P et D . Nous montrons qu'il est heuristique d'étendre le programme de la sémantique formelle au discours produit dans l'interaction (Trognon, Batt, 2007) en articulant le formel à l'empirique dans le but d'élucider les phénomènes psychologiques fondamentaux auxquels la clinique nous confronte quotidiennement. Ajoutons que c'est bien à ce titre que l'émergence de la conscience de soi relève de la psychologie.

impossible, dans un jeu sémantique, d'évaluer un coup isolé, si ce n'est « via la stratégie à laquelle il appartient » (Hintikka, 1998a, p 38).

Bibliographie

- ABADIE, J., 2008. « L'éléphant se reconnaît dans le miroir », dans *La recherche*, 30, 69.
- ABELY, P., 1930. Le signe du miroir dans les psychoses et plus spécialement dans la démence précoce, *Annales médico-psychologiques*.
- ANSERMET, F., MAGISTRETTI, P., 2008. « Freud au crible des neurosciences , La conscience », dans *La recherche*, 30, 82-86.
- ANZIEU, A., 2003. *Le travail du psychothérapeute d'enfant*, Paris, Dunod.
- ANZIEU, D., 1994. *Le penser : du Moi-peau au Moi-pensant*, Paris, Dunod.
- ANZIEU, D., 1985. *Le Moi-peau*, Dunod.
- ANZIEU, D., GIBELLO, B., GORI, R., ANZIEU, A., 1977. *Du corps à la parole*, Paris, Dunod.
- ANZIEU, D., 1970. *Les méthodes projectives*, Paris, PUF.
- ARMANGAUD, F., 1993. *La pragmatique*, Paris, PUF.
- ASSOUN, P.-L. 2003. *Lacan*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- ASSOUN, P.-L. 2008. « Lacan aujourd'hui », conférence aux séminaires psychanalytiques de Paris, 12 avril 2008, Paris.
- AULAGNIER, P. 1991. *Un interprète en quête de sens*, Paris, Payot.
- AURIAC-PEYRONNET, E., 2003. *Je parle, tu parles, nous apprenons*, Bruxelles, De Boeck.
- AURIAC-PEYRONNET E., TOCZEK-CAPELLE M.-C., AMAGAT S., SUDRE V., 2002. « Les petits parleurs au « CE2 » effet d'une situation d'apprentissage coopératif sur l'évolution de la participation verbale de trois « petits parleurs » », dans *Psychologie et éducation*, 48, 15-37, AFPS, Dourdan, France.
- BAHRICK, L. E., WATSON, J. S., 1985. « Detection of intermodal proprioceptive. Visual contingency as a potential basis of self perception in infancy », dans *Developmental Psychology*, 21, 963-973.
- BAHRICK, L. E., 2005. « Le monde selon bébé », documentaire B. George, 1h25.
- BARON-COHEN, S., LESLIE, A., FRITH, U., 1985. « Does the Autistic child have a theory of mind? » dans *Cognitive development*, 21, 37-40.

- BARTH, E. M., KRABBE, E. C. W., 1982. From axiom to dialogue, Berlin, N. Y., Walter de Gruyter.
- BATT, M., TROGNON, A., VERNANT, D., 2004. « Quand l'argument effleure la conviction : Analyse interlocutoire d'une croyance dans un entretien de médecine prédictive », dans *Psychologie de l'Interaction*, 17-18, 167-218.
- BEAUREGARD, M., PAQUETTE, V., 2006. « Neural correlates of a mystical experience in Carmelite nuns », dans *Neuroscience Letters*, 405, 186-190.
- BENVENISTE, E. 1966. « La nature des pronoms », dans *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, chap XX.
- BERGER M., 1996. *Les troubles du développement cognitif*, Dunod.
- BERGERET, J., 1996. *La personnalité normale et pathologique*, Paris, Dunod.
- BERNICOT, J., TROGNON, A., GUIDETTI, M., MUSIOL, M., 2002. *Pragmatique et psychologie*, coll langage-cognition-interaction, Nancy, PUN.
- BERTHOZ, A. ; PETIT, J.-L. 2006. *Phénoménologie et physiologie de l'action*, Paris, Odile Jacob.
- BERTHOZ, A., 2008. « Au commencement était l'action », dans *La recherche*, 30, 52-58.
- BETTELHEIM, B., 1967. *La forteresse vide*, Paris, Gallimard.
- BICK, E., 1968. « L'expérience de la peau dans les relations d'objets précoces », trad G. et M. Haag in D. Metzger et al, dans *exploration dans le monde de l'autisme*, Paris, Payot (1980), 240-244.
- BION, W.R., 1962. *Aux sources de l'expérience*, PUF.
- BION, W.R., 1982. « Attaque contre les liens », dans *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 25, 185-298.
- BIRINGER, F., 1994. *La reconnaissance de soi dans la maladie d'Alzheimer, évaluation et stimulation*. Thèse de doctorat de psychologie, Université René Descartes, ParisV.
- BIRRAUX, A., 2005. « Le corps de l'enfant à l'école ou « cela n'est pas un corps » », dans *Journal des Psychologues*, 227, 22-25.
- BLANCHET, A., CHABROL, C., 1999. « L'interaction et ses processus d'influence », dans *Psychologie Française*, Dunod, 44-4.
- BLANCHET, A., 1998. « L'interaction thérapeutique », dans *Psychothérapies sous la dir de NATHAN, T.*, Paris, Odile Jacob, 99-169.

- BOIMARE S., 1999. L'enfant et la peur d'apprendre, Dunod.
- BOUCHARD, R., 2000. « "'M'enfin !!! Des 'petits mots' pour les "petites" émotions ?" », dans C. Plantin, M. Doury & V. Traverso, (éds), Les émotions dans les interactions, Lyon, PUL/ARCI, 223-238.
- BOULANGER-BALLEYGUIER, G. 1980. « Les étapes de la reconnaissance de soi dans le miroir », *Enfance*, 2, 91-116.
- BREDART, S., DELCHAMBRE, M., LAUREY, S., 2006. « One's own face is hard to ignore », dans *Q J Exp Psychol*, 59, 46-52.
- BRENNAN, S. E., WILLIAMS, M., 1995. « The feeling of another's knowing : Prosody and filled pauses as cues to listeners about metacognitive states of speakers », dans *Journal of Memory and Language*, 34, 383-398.
- BRES, Y., 1975. « La connaissance de soi chez Platon », dans *Symposium APSLF, Psychologie de la connaissance de soi*, Paris, PUF, 17-82.
- BRIXHE, D., SAINT-DIZIER, V., TROGNON, A., 2000. « Résolution interlocutoire d'un diagnostic », dans *Psychologie de l'Interaction*, 9-10, 211-237.
- BROMBERG, M., TROGNON, A., 2005. « Communication et contrats de communication », dans N. Dubois (ed.), *Psychologie sociale cognitive*, Paris, Dunod, 209-252.
- BROSCHE, M., BAUER, R., EKHORN, R., 1997. *Cérébral Cortex*, 7, Oxford University Press, 70-76.
- BROWN, FRASER, 1979. « Speech as marker of situation », dans K. R. Scherer & H. Giles (Eds.), *Social Markers in Speech*, Cambridge, Cambridge University Press, Paris, Editions de la maison des sciences de l'homme, 32-67.
- BRUXELLES, S. , TRAVERSO, V. 2001. « Ben : apport de la description d'un « petit mot » du discours à l'étude des polylogues », dans *Revue Marges Linguistiques*, 2, Saint-Chamas, M.L.M.S.
- BUSER, P., 1998. *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*, Paris, Odile Jacob.
- BUSER, P., 2005. *L'inconscient aux mille visages*, Paris, Odile Jacob.
- CAHN, R., 1991. *Adolescence et folie : les déliaisons dangereuses*, Paris, PUF.
- CAHN, R., 1998. *L'adolescent dans la psychanalyse : l'aventure de la subjectivation*, Paris, PUF.
- CAHN, R., 2005. « La subjectivation : un nouveau point de vue en psychanalyse ? », *Colloque*, Paris, 2 et 3 avril 2005.

- CANDEA, M., 2000. « Les euh et les allongements dits « hésitation » : deux phénomènes soumis à certaines contraintes en français oral non lu », dans XXIIIèmes journées d'étude de la parole, Aussois.
- CARLSON, L., 1983. Dialogue games. An approach to discourse analysis. Dordrecht, Reidel.
- CECI, S. J., HOWE, M. J. A., 1982. « Metamemory and effects of intending, attending and intending to attend », dans Underwood, Aspect of consciousness, London, Academic Press, 3, 147-164.
- CHABROL, C., 2007, « Psychologie sociale, analyse du discours et pragmatique », Colloque international « psychologie sociale de la communication », 23 juin 2007, Dijon.
- CHANGEUX, J. P., 1983. L'Homme neuronal, Paris, Fayard.
- CHEMOUNI, J., 2001. Clinique de l'intentionnalité, Paris, In-Press.
- CLARK, H., CARLSON, T., 1982. « Hearers and Speech Acts », Language, 58, 2, 332-373.
- CLEEREMANS, A., 1997. How implicit is Implicit Learning, Oxford University Press.
- CLEEREMANS, A., 2008. « Ces zombies qui nous gouvernent », dans La recherche, 30, 76-81.
- CORRAZE, J. 1980. Image spéculaire du corps, Paris, Privat.
- COSNIER, J., BROSSARD, A., 1984. La communication non-verbale, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- CRICK, F., KOCH, C., 1998. « Constraints on cortical and thalamic projections », dans Nature, 391, 245-250.
- CRICK, F., KOCH, C., 2006. A la recherche de la conscience : une enquête neurobiologique, Paris, Odile Jacob.
- CRICK, F., KOCH, C., 2008. « Comment les neurones fabriquent la cohérence », dans La recherche, 30, 14-20.
- DAMASIO, A., 1994. L'erreur de Descartes, Paris, Odile Jacob.
- DAMASIO, A. 1999. Le sentiment même de soi, Paris, Odile Jacob.
- DANON-BOILEAU, L., 1987. Le sujet de l'énonciation, Psychanalyse et linguistique, Paris, Ophrys.
- DANON-BOILEAU, L., 1995. L'enfant qui ne parlait pas, Calmann-Levy.

- DANON-BOILEAU, L., 2004. Troubles du langage et de la communication chez l'enfant, Que sais-je ?, 2158, PUF.
- DE BOYSSON-BARDIES, B., 2005. Comment vient la parole aux enfants, Paris, Odile Jacob.
- DECETY, J., 2002. Qu'est-ce que la vie psychique ?, Paris, Odile Jacob.
- DECETY, J., LAMM, C., 2007. « The role of the right temporoparietal junction in social interaction: How low-level computational processes contribute to meta-cognition », dans *The Neuroscientist*, 13, 580-593.
- DEHAENE, S., SERGENT, C. CHANGEUX, J.-P., 2003. « A neuronal network model linking subjective reports and objective physiological data during conscious perception », dans *PNAS*, 100, 8520-8525.
- DE MIJOLLA, A., 2002. Dictionnaire International de la Psychanalyse, sous la dir de De Mijolla, A., Calmann-Levy.
- DEVUE, C. 2008. « The visual processing of self-referential stimuli : do we process our own face differently from other faces ? », Thèse de doctorat, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Liège.
- DIATKINE, R., 1968. L'abord psychanalytique de l'hystérie. Confrontations psychiatriques, 1, 85-100.
- DOLTO, F., 1984. L'image inconsciente du corps, Seuil, Paris.
- DOLTO, F., exposé à Paris 7-Censier, Séminaires, Textes inédits consultables à l'association des archives Françoise Dolto, 21 rue Cujas 75005 Paris.
- DOLTO, F., NASIO, J. D., 1987. L'enfant du miroir, Paris, Rivages Psychanalytiques.
- DOSTIE, G., 2004. « Pragmaticalisation et marqueurs discursifs, Analyse sémantique et traitement », Champs linguistiques, Bruxelles, De Boeck.
- DUBOR, P., 1971. « Dissociation de l'économie et du sens chez le psychotique : utilisation du réel dans l'agir », dans *RFP*, 35, 1058-1081.
- DUEZ, D., 1991. La pause dans la parole de l'homme politique, CNRS.
- EDELMAN, G., 1989. The remembered present : a biological theory of consciousness, New-York, Basic Books.
- EDELMAN, G., 1992. Biologie de la conscience, Paris, Odile Jacob.
- EDELMAN, G., 2007. La science du cerveau et la connaissance, Paris, Odile Jacob.

- EDELMAN, G. 2008. « L'expérience sculpte la conscience », *La recherche*, 30, 8-12.
- EDELMAN, G., TONONI, G., 2000. *Comment la matière devient conscience*, Paris, Odile Jacob.
- EY, H., 1968. *La conscience*, Paris, PUF.
- EY, H., 1984. « Conscience », dans *Encyclopedia Universalis*, Paris, 366-372.
- ELKAIM, M. 1989. *Si tu m'aimes, ne m'aime pas, Approche systémique et psychothérapie*, Seuil, Paris.
- FARRER, C., FRANCK, N., FRITH, C.D., DECETY, J., DAMATO, T., JEANNEROD, M. 2004. « Neural correlates of action attribution in schizophrenia », dans *Psychiatry Research : Neuroimaging*, 131, 31-44.
- FAYMONVILLE, M. E., ROEDIGER, L., DEL FIORE, G., DELGELDRE, C., PHILLIPS, C., LAMY, M., LUXEN, A., MAQUET, P. & LAURYS, S., 2003. « Increased cerebral functional connectivity underlying the antinociceptive effects of hypnosis », dans *Cognitive Brain Research*, 17, 255-263.
- FAVEZ-BOUTIONIER, J., 1945. *L'angoisse*, PUF.
- FORRESTER, J., 1985. « Austin, Lacan et les actes de paroles en psychanalyse », dans *Psychanalyse à l'Université*, 10, 39, 349-367.
- FRANCK, N., FARRER, C., GEORGIEFF, N., MARIE-CARDINE, M., DALERY, J., D'AMATO, T., JEANNEROD, M., 2001. « Defective recognition of one's own actions in patients with schizophrenia », dans *American Journal of Psychiatry*, 158, 454-459.
- FRANCOIS, F., 1968. « Le langage et ses fonctions », dans A. Martinet, *Le langage*, Paris, Gallimard.
- FRANCOIS, F. 2006. « Espèces de pensée(s), espèces de dialogues ? », *Interaction et pensée, perspectives dialogiques*, Colloque de Lausanne, 14 octobre 2006.
- FREUD, S. 1891. *Contribution à la conception des aphasies*, Paris, PUF.
- FREUD, S., (1914), éd 1969. « Pour introduire le narcissisme », dans *La vie sexuelle*, Paris, PUF.
- FREUD, S. 1915. « L'inconscient », *Œuvres Complètes de Freud*, PUF, XIII, 205-244.

- FREUD, S., 1920, éd 2001. « Au-delà du principe de plaisir », dans Essai de psychanalyse, Paris, Payot.
- FREUD, S., 1924. « La perte de la réalité dans les névroses et les psychoses », SE XIX, 183.
- FREUD, S., 1926. Inhibition, symptôme et angoisse, trad française 1965, PUF.
- FRITH, U., 2001. « Mind blindness and the brain in Autism », dans Neuron, 32, 969-979.
- GALLUP, G. G. 1970. « Chimpanzees : Self-recognition », dans Science, 167, 86-87.
- GALLAGHER, S., MELTZOFF, A., 1996. «The earliest sense of self and others Merleau-Ponty end recent developmental studies », dans Philosophical Psychology, 9, 213-236.
- GALLAGHER, S., BUTTERWORTH, G. E., LEW, A., COLE, J., 1998, «Hand-mouth coordination, congenital absence of limb and evidence for innate body schemas », dans Brain and Cognition, 38, 53-65.
- GALLUP, G. G., 2001. « The mirror test », dans M. Bekoff et al. (éd) The Cognitive Animal: Empirical and Theoretical Aspects of Animal Cognition, Cambridge, M.I.T. Press, 325-333.
- GALLUP, G.G.; KEENAN, J.; D. FALK, D., 2003. The Face in the Mirror: The Search for the Origins of Consciousness, Ecco/Harpercollins, New York.
- GENESSE, F., 2006. « Le monde selon bébé », dans documentaire de B George, Arte, 85 mn.
- GIACINO, J.T., KALMAR, K., WHYTE, J., 2004. «The JFK coma recovery scalerevised: measurement characteristics and diagnostic utility», dans Arch Phys Med Rehabil, 85, 2020-2029.
- GIACINO, J. T., HIRSCH, J., SCHIFF, N., LAUREYS, S., 2006. «Functional neuroimaging applications for assessment and rehabilitation planning in patients with disorders of consciousness», dans Arch Phys Med Rehabil, 87, 67-76.
- GIBELLO B., 1984. L'enfant à intelligence troublée, Bayard.
- GIBELLO, B., 1995. La pensée décontenancée. Essai sur la pensée et ses perturbations, Bayard.
- GIOT, J., SCHOTTE, J.-C., 1999. Langage clinique et épistémologie, De Boeck.
- GOFFMAN, E., 1987. Façons de parler, Paris, Ed. de Minuit.

- GONZALEZ, W., 2003. *Généalogie et pragmatique : L'homme à l'épreuve de lui-même*, Paris, L'harmattan.
- GORI, R., 1996. *La preuve par la parole*, PUF.
- GOUIN-DECARIE, T. ; POULIOT, T. ; POULIN-DUBOIS, D. 1983. « Image spéculaire et genèse de la reconnaissance de soi », dans *Enfance*, 1, 99-115.
- GREEN, A., 1995. *La causalité psychique*, Paris, Odile Jacob.
- GROSSEN, M., TROGNIN, A. 2002. « L'entretien clinique : Une conversation ordinaire ? », dans J. Bernicot, A. Trognon, M. Musiol, M. Guidetti (Eds.), *La pragmatique en psychologie*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 139-153.
- GUMPERZ, J., 1989. *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris, Minuit.
- HAAG, M., FELINE, A., 1968. « Une stylistique quantitative du langage oral des hystéries », dans *Confrontations psychiatriques*, 1, 119-129.
- HARDY-BAYLE, M.-C., HARDY, P., CORRUBLE, E., PASSERIEUX, C., 2003. *Enseignement de la psychiatrie*, Rueil-Malmaison, Doin.
- HEBB, D. O., 1954. «The problem of consciousness and introspection», dans J.F. Delafresnaye (ed), *Brain mecanisme and consciousness*, Oxford, Blackwell, 402-417.
- HILGARD, E. R., 1977. *Divided consciousness : multiple controls in human thought and action*, New-York, Wiley.
- HINTIKKA, J. 1969. *Model for modalities*, Dordrecht, Reidel.
- HINTIKKA, J. 1976. «The semantics of questions and the questions of semantics : case studies In the interrelations of logic, semantics, and syntax» dans *Acta Philosophica Fennica*, Amsterdam : North Holland Publishing Company, vol. XXVIII, Issue 4, 1-200.
- HINTIKKA, J. 1981. « Questions de réponses et bien d'autres questions encore », dans *Langue française*, 52, 1, 56-69.
- HINTIKKA, J. , KULAS, J. 1983. «The game of language. Studies in Game Theoretical Semantics and its applications», Dordrecht, Reidel.
- HINTIKKA, J. 1984. « Rules, utilities and strategies in dialogical games », dans L. Vaina et J. Hintikka, *Cognitive Constraints on Communiation*, Dordrect, Reidel Publishing Compagny, 277-294.

- HINTIKKA, J. 1989. L'intentionnalité des mondes possibles, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- HINTIKKA, J., 1994. Fondements d'une théorie du langage, PUF.
- HINTIKKA, J. 1998a. Questions de logique et de phénoménologie, Paris, Vrin.
- HINTIKKA, J., SANDU, G. 1998b. « Game-Theoretical Semantics », dans J. Bentham, A. Van and Ter Meulen, (Eds.), Handbook of Logic and Language, Amsterdam, Elsevier, 361-410.
- HINTIKKA, J., 2004a. « Les différentes identités de l'identité, Essai critique et historique », dans Bulletin de la Société Française de Philosophie, 4, Vrin.
- HINTIKKA, J., 2004b. « Une épistémologie », discours à l'UNESCO, Secteur des sciences sociales et humaines, Paris.
- HOFFMAN, C. 2001. Introduction à Freud, Le refoulement de la vérité, Paris, Hachette littérature.
- HOLENDER, D., 1986. « Semantic activation without conscious identification », dans Behavioral and Brain Sciences, 9, 1-66.
- HOUDE, O., 2007. La psychologie de l'enfant, coll « que sais-je ? », Paris, PUF.
- HUME, D., 1748. « Enquiries concerning the human understanding », dans L. A. Selby-Bigge, 1965, Oxford, Clarendon Press.
- JACQUES, F., 1982. Différence et subjectivité, Paris, Aubier-Montaigne.
- JAMES, W., 1890. (1950) The Principles of Psychology, New-York, Dover.
- JEANNEROD, M., 2006. Motor cognition. What Actions Tell the Self, Oxford University Press.
- JEANNEROD, M., 2007. L'Homme sans visage, Paris, Odile Jacob.
- KAGAN, J., 1972. « Do infants think? », dans Scientific American, 226, 74-83.
- KAISTI, K. K., METSAHONKALA, L., TERAS, M., OIKONEN, V., AALTO, S., JAASKELAINEN, S., 2002. « Effects of surgical levels of propofol and sevoflurane anesthesia on cerebral blood flow in healthy subjects studied with positron emission tomography », dans Anesthesiology, 96, 1358-1370.
- KEENAN, J., GALLUP, G.G., D. FALK, D., 2003. The Face in the Mirror: The Search for the Origins of Consciousness, Ecco/Harpercollins, New York.
- GOFFMAN, E., 1974. Les rites d'interaction, Paris, Minuit.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1992. Les interactions verbales, Paris, A. Colin.

- KJAER, T. W., NOWAK, M., LOU, H. C., 2002. « Reflective self-awareness and conscious states: PET evidence for a common midline parietofrontal core », dans *Neuroimage*, 17, 1080-1086.
- KAYE, K. L., BOWER, T. G. R., 1994. « Learning and intermodal transfer information in newborns », dans *Psychological Science*, 5, 286-288.
- KLATSKY, R. L., 1984. *Memory and awareness*, New-York, Freeman.
- KOCH, C., PALLIER, C., 2006. *A la recherche de la conscience : une enquête neurobiologique*, Paris, Odile Jacob.
- KOSSLYN, S. M., 2000. « Hypnotic Visual Illusion Alters Color Processing in the Brain », dans *American Journal of Psychiatry*, 157, 1279.
- KOSTULSKI, K., TROGNON, A., 2000. « Analyse des interactions et analyse des activités de travail : L'exemple de la transmission dans les équipes de soin à l'hôpital », dans *Psychologie du Travail et des Organisations*, 6, 1-2, 207-226.
- LACAN J. 1938. Le complexe, facteur concret de la psychologie familiale , *Encyclopédie française*, VIII, 840, 3-16.
- LACAN, J. 1966. « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je », dans *Ecrits I*, Paris, Seuil, 92-99.
- LACAN, J., 1966. *Du sujet enfin en question*, *Ecrits*, Paris, Le Seuil, 229-236.
- LACAN, J., 1966. *La logique du fantasme*, Séminaire XIV.
- LACAN, J., 1975. *Le Séminaire-Livre II, Le Moi dans le théorie de écrits Freud*, Paris, Le Seuil .
- LAFON, R., 1963. *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF.
- LASHLEY, K. S., 1923. «The behavioristic interpretation of consciousness, *Psychological Review*», 30, 237-272.
- LAUREYS, S. 2008, « La conscience après le coma », dans *La recherche*, 30, 40-44.
- LAUTREY, J., 2003, « La psychologie différentielle à l'épreuve de la variabilité intraindividuelle », dans Vom Hofe, A., Charvin, H., Bernaud, J.L., Guedon, D., *Psychologie différentielle : recherches et réflexions*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

- LAUX, J., TROGNON, A., BATT, M., 2008. « Clinique des raisonnements collectifs accomplis par des dyades réussissant la tâche de sélection de Wason dans sa version abstraite », dans *Psychologie Française*, 53, 3, 375-397.
- LECANUET, J. P., GRANIER-DEFERRE, C., DECASPER, A. J., MAUGEAIS, R., ANDRIEU, A. J., BUSNEL, M.-C., 1987. « Perception et discrimination foetale de stimuli langagiers, mise en évidence à partir de la réactivité cardiaque. Résultats préliminaires », dans *Comptes rendus de l'Académie des Sciences de Paris*, 305, Série III, 161-164.
- LECANUET, J. P., GRANIER-DEFERRE, C., 1991. « Les perceptions fœtales », dans J. François, H. Alain, *Du nouveau né au nourrisson*, Paris, PUF.
- LECUYER, R., 1989. *Bébés astronomes, bébés psychologues. L'intelligence de la première année*, Liège, Mardaga.
- LECUYER, R. ; STRERI, A. ; PECHEUX, M.-G. 1996. « Le reconnaissance de soi », dans *Le développement cognitif du nourrisson*, Nathan, 82-88.
- L'ECUYER, R., 1994. *Le Développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*, Les Presses de l'université de Montréal, 1994.
- LEDOUX, J., 2005. *Le cerveau des émotions*, Odile Jacob.
- LEPAGE, F., 1991. *Éléments de logique contemporaine*, Presses Universitaires de Montréal, Paris, Dunod.
- LEWIS, M., BROOKS-GUNN, J., 1981. « Le développement de la reconnaissance de soi », dans Mounoud, P., Vinter, A., *La reconnaissance de son image chez l'enfant et l'animal*, Delachaux et Niestlé.
- LOGAN, G. D., COWAN, W. B., 1984. « On the ability to the inhibit thought and action : A theory of an act of control », dans *Psychological Review*, 91, 295-327.
- LOVELAND, K. A. 1993. « Autism, affordances, an the self », dans U. Neisser, *The perceived Self, Ecological and interpersonal suce of self knowledge*, Cambridge University Press, 237-253.
- LUGASSY, F., 1998. *Les équilibres pulsionnels de la période de latence*, L'Harmattan.
- MACLAY, H., OSGOOD, C. E., 1959. « Hesitation Phenomena in Spontaneous English Speech », *Word*, 15(4), 19-44.
- MAHLER, M., PINE, F., BERGMAN, A., 1975. *The Psychological Birth of the human Infant*, New-York, Basic Book.

- MAQUET, P., FAYMONVILLE, M. E., DEGUELDRE, C., FRANCK, G., LUXEN, 1999. « Functional neuroanatomy of hypnotic state », dans *Biol Psychiatry*, 45, 327-333.
- MANS, L., CICCETTI, D., SROUFRE, A., 1978. « Mirror reactions of down syndrome infants and toddlers : cognitive underpinnings of self-recognition », dans *Child Development*, 49, 1247-1250.
- MARCELLI, D., 1999. *Enfance et psychopathologie*, Paris, Masson.
- MAREAU, C., VANEK DREYFUS, A., 2004. *Le soi, le moi, le je, L'indispensable de la psychologie*, Studyrama.
- MARCEL, A. J., 1983. « Conscious and unconscious perception, An approach to the relations between phenomenal experience and perceptual process », dans *Cognitive Psychology*, 15, 238-300.
- MARRO, P., TROGNON, A., PERRET-CLERMONT, A. N., 1999. « Processus interlocutoires dans une tâche de conservation des liquides », dans M. Gilly, J. P. Roux, & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 163-180.
- MAZET, P., STOLERU, S., 2003. *Psychopathologie du nourrisson et du jeune enfant. Développement et interactions précoces*, Paris, Masson.
- MEAD, G. H., 1964. « The social self », dans A. J. Reek, *Selected writings of George Herbert Mead*, Indianapolis, Bobbs Merrill, 142-149.
- MELHER, J., DUPOUX, 1990. *Naître humain*, Paris, Odile Jacob.
- MELTZOFF, A. N., BORTON, R. W., 1979. « Intermodal matching by human neonates », dans *Nature*, 282, 403-404.
- MELTZOFF, A.N., MOORE, M. K., 1989. « Imitation in newborn infants: Exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanisms », dans *Developmental Psychology*, 25, 954-962.
- MILNER, A.D., GOODALE, M.A., 1995. *The visual brain in action*. Oxford: Oxford University Press.
- MITCHELL, R. W., 1993. « Mental models of mirror-self-recognition: two theories », dans *New ideas in Psychology*, 11, 3, 295-325.
- MOESCHLER, J., 1985. *Argumentation et conversation*. Paris : Hatier.
- MOODY, B., 1986. *La langue des signes, Dictionnaire bilingue élémentaire*, tomes 1, 2 et 3, Paris, Ellipses.

- MOREL, M., DANON-BOILEAU, L., 1998. Grammaire de l'interaction, L'exemple du français, Ophrys.
- MORGAN, R., ROCHAT, P., 1997. « Intermodal calibration of the body in early infancy », dans *Ecological Psychology*, vol 9, 1, 1-24.
- MORGENSTERN, A. 1995. Pour qui je parle? : indétermination et construction du langage, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.
- MORGENSTERN, A., 2006. Un je en construction. Genèse de l'auto-désignation chez le jeune enfant, Paris, Ophrys.
- MORIN, E., 1973. Le paradigme perdu : la nature humaine, Paris, Seuil.
- MORIN, A., 2003. « Inner speech and conscious experience - Talking to ourselves is important in developing a sense of self », dans *Science and Consciousness Review*, 3.
- MORO, RICKENMANN, 2004. Situation éducative et significations, Bruxelles, De Boeck.
- MUSIOL, M., DELORME, M., LOMBARD, C., 1998. « Conversations schizophrènes comme domaine d'expertise du concept de rupture », dans *L'encéphale XXIV*, 130-138.
- MUSIOL, M., PACHOUD, B., 1999. « Les conditions de l'interprétation psychopathologique des troubles du langage chez le schizophrène. In l'interaction et les processus d'influence », dans *Psychologie Française*, 4, tome 44, PUG, 319-332.
- MUSIOL, M., TROGNON, A., 2000. *Eléments de psychopathologie cognitive : le discours schizophrène*, Paris, Armand Colin.
- NASIO, J.-D. 2007. *Mon corps et ses images*, Paris, Payot.
- OAKLEY, D. A., 1985. *Mind and Brain*, London, Methuen.
- PAILLARD, J., 1982. « Le corps : approche neuropsychologique et neurologique. Le corps et ses langages d'espace », dans Jeddi, E., *Le corps en Psychiatrie*, Paris, Masson, 53-69.
- PAILLARD, J., 1994. « La conscience », dans M. Richelle, *Traité de psychologie expérimentale*, Paris, PUF, 6, 639-684.
- PASCALIS, O., DE SCHONEN, S., MORTON, J., DERUELLE, C., FABRE-GRENET, M., 1995. « Mother's face recognition by neonates : A replication and an extension », dans *Infant Behavior and Development*, 18, 79-85.

- PIAGET, J., 1967. Biologie et connaissances, Paris, Gallimard.
- PIAGET, J., 1974. La prise de conscience, Paris, PUF.
- PEPIN, C., 2007. « Mon corps et ses images », dans Transfuge, 14, 96-98.
- PERRON, R., 2000. L'intelligence et ses troubles. Des déficiences mentales de l'enfant aux souffrances de la personne, Paris, Dunod.
- PERRON R. , 1971. Dynamique personnelle et images, ECPA.
- PERRON R., AUBLE J.-P., COMPAS Y., 1998. L'enfant en difficulté, Dunod.
- PLOTNIK, J.M.; De WAAL, F.B.; REISS, D. 2006. «Self-recognition in an Asian elephant», dans Proceedings of the National Academy of Sciences, vol. 103, n° 45, 17053-17057.
- POLLAK CORNILLOT, M. 2002. « Résistance », dans A. De Mijolla, Dictionnaire International de la Psychanalyse, 1465.
- POSNER, M. I., 1980. « Orienting of attention », dans Quaterly Journal of Experimental Psychology, 32, 3-25.
- POULICHET, S. 2005. « La subjectivation : un nouveau point de vue en psychanalyse ? », Colloque, Paris, 2 et 3 avril 2005.
- POVINELLI, D. J., GIAMBORNE, S., 2001. « Reasoning about beliefs: a human specialization? », dans Child Developpement, 72, 691-695.
- POVINELLI, D. J.; GIAMBORNE, S. 2001. «Reasoning about beliefs: a human specialization? », dans Child Developpement, 72, 691-695.
- PROIA, N., 2003. « Analyse des processus langagiers dans les entretiens cliniques », dans Psychologie de l'interaction, l'Harmattan.
- PRY, R., 2007. « Cas unique et méthodologie du cas unique chez le bébé et l'enfant », dans Pratiques psychologiques, 13, Elsevier Masson, p53-63.
- RABATEL, A., 1998. La construction textuelle du point de vue, Paris, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- RABATEL, A., 2001. La valeur délibérative des connecteurs et marqueurs temporels mais, cependant, maintenant, et, dans l'embrayage du point de vue, Propositions en faveur d'un continuum argumentativo-temporel, <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/arabatel/13-2001>.
- RANK, O., (1923) 2002. Le traumatisme de la naissance, Paris, Petite bibliothèque Payot.

- RASSIAL, J.-J. 2005. « La recherche et la trouvaille », dans Cliniques méditerranéennes, Erès, 71, 169-176.
- RECANATI, F., 1993. Direct Reference : from Language to Thought, Oxford, Basil Blackwell.
- RECANATI, F., 1979. La transparence et l'énonciation, Paris, Seuil.
- REUCHLIN, M., 1981. Psychologie, Paris, PUF.
- RICHARD, F., 2001. Le processus de subjectivation à l'adolescence, Paris, Dunod.
- RICHARD, F., 2004. « Psychanalyse et temporalité », dans A. Green, Entretien avec François Richard, Adolescence, n° 50, 4.
- RICHARD, F., WAINTRIB, S., 2006. « Origine et destins de la subjectivation », dans La subjectivation, sous la dir. de F. Richard, S. Waintrib, Paris, Dunod.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., RIOUL, R., 1994. Grammaire méthodique du français, PUF.
- RIZZOLATI, G., FADIGA, L., GALLESE, V., FOGASSI, L., 1996. « Premotor cortex and the recognition of motor actions », dans Cognitive Brain Research, 3, 131-141.
- RIZZOLATI, G., SINIGAGLIA, C., 2008. Les neurones miroirs, Odile Jacob.
- ROVEE-COLLIER, C. K., FAGEN, J. W., 1984. « La mémoire des nourrisson », dans La recherche, 15, 1006-1105.
- ROSENFELD, D, 1992. The Psychotic Aspects of the Personality, London-New York, Karnac Books.
- ROULET, E., 1985. L'articulation du discours en français contemporain, Berne, Peter Lang.
- ROUSSILLON, R. 2002. « Ombre et transformation de l'objet », dans Revue française de psychanalyse, PUF, 66, 1825-1835.
- ROYER, J., 2001. Le dessin d'une maison : image de l'adaptation sociale de l'enfant, Paris, EAP.
- SANNINO. A., TROGNON, A., DESSAGNE, L., 2003. « A model for analyzing knowledge content and processes of learning a trade within alternance vocational training », dans T. Tuomi-Groh & Y. Engeström (Eds.), Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing, Amsterdam, Pergamon, 271-289.

- SARTRE, J.-P. , 1944. Huis clos, Paris, Gallimard.
- SAUSSURE, F., 1916. Cours de Linguistique générale, Paris, Payot.
- SCHIFF, N. D., RODRIGUEZ-MORENO, D., KAMAL, A., KIM, K. H., GIACINO, J. T., PLUM, F., 2005. « fMRI reveals large-scale network activation in minimally conscious patients», dans *Neurology*, 64, 514-523.
- SCHMID-KITSIKIS E., 1985. Théorie et clinique du fonctionnement mental, Mardaga.
- SEARLE, J. R., VANDERVEKEN, D., 1985. Foundations of illocutionary logic. Cambridge, Cambridge University Press.
- SEARLE, J. 1985. L'intentionnalité, Paris, Minuit.
- SEARLE, J., 2000. « Langage, conscience, rationalité : une philosophie naturelle », dans *Le débat* n°109.
- SELIGMAN, M. E. P., 1975. Helplessness, San Francisco, Freeman.
- SERGENT, C., BAILLET, S., DEHAENE, S., 2005. « Timing of the brain events underlying access to consciousness during the attentional blink», dans *Nature Neuroscience*, 8, 1391-1400.
- SINTONEN, M., 1998. « Nouveaux outils pour les philosophes des sciences », dans Hintikka, J., *Questions de logique et de phénoménologie*, Paris, Vrin.
- SORSANA, C., 2003. « Comment l'interaction coopérative rend-elle plus savant ? », dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 3, 437-473.
- SPELKE, E.S., BREINLINGER, K., MACOMBER, J., JACOBSON, K., 1992 . « Origins of knowledge», dans *Psychological Review*, 99, 605-632.
- SPERBER, D., WILSON, D, 1989. La pertinence, Paris, Minuit.
- SPITZ, R. A., 1963. Le non et le oui, Paris, PUF.
- STERN, D. 1989. Le monde interpersonnel du nourrisson, Paris, PUF.
- STERN, D., 2005. « Intersubjectivité : à propos des liens entre expérience, mots et narrations », dans *Carnet psy*, 95, Boulogne, Cazaubon.
- STOLOROW, R. , ATWOOD, G. E. , 1989, « The unconscious and unconscious fantasy : an intersubjective-developmental perspective», dans *Psychoanal. Inq*, 9, 364-374.
- STRERI, A. 2002. « La connaissance de soi chez le bébé », dans *Intellectica*, 34, 125-141.

- STRERI, A., SPELKE, E., 1988. « Haptic perception of object in infancy», dans *Cognitive Psychology*, 20, 1-23.
- STUSS, D. T., GALLUP, G. G., ALEXANDER? M. P., 2001. « The frontal lobes are necessary for “theory o mind” », dans *Brain*, 124, 279-286.
- THIBIERGE, S., 2005. *Pathologies de l’image du corps, étude des troubles de la reconnaissance et de la nomination en psychopathologie*, Paris, PUF.
- TONONI, G., EDELMAN, G., 1998. « Consciousness and Complexity», dans *Science*, 282, 1846-1851.
- TRAVERSO, V. ,1999. *L’analyse des conversations*, Paris, Nathan.
- TROGNON, A., 1988. « Ambiguïtés et négociation des mondes dans l’interlocution », dans C. Fuchs (Ed.), *L’ambiguïté et la paraphrase. Opérations linguistiques, processus cognitifs, traitements automatisés*, Caen , Centre de publications de l’université de Caen,165-172.
- TROGNON, A., 1998. « De la communication comme activité générique d’usage du langage à la communication comme compétence professionnelle », dans K. Kostulski et A. Trognon, *Communications et interactions dans les groupes de travail*, Nancy, PUN,15-26.
- TROGNON, A., KOSTULSKI, K., 1999. « Eléments d’une théorie socio-cognitive de l’interaction conversationnelle », dans *Psychologie Française*, 4, tome 44, 307-318.
- TROGNON, A., 1999. « Eléments d’analyse interlocutoire », dans *Apprendre dans l’interaction*, Gilly, M., Roux, J.-P., Trognon, A., coll langage-cognition-interaction, Nancy, PUN, p 69-94.
- TROGNON, A., SAINT DIZIER, V., GROSSEN, M., 1999. « Résolution conjointe d’un problème d’arithmétique », dans *Apprendre dans l’interaction*, Gilly, M., Roux, J.-P., Trognon, A., coll langage-cognition-interaction, Aix-en-Provence et Nancy, PUN, 121-141.
- TROGNON, A., KOSTULSKI, K., 2000. « La logique interlocutoire et l’analyse des situations de travail collectif », dans T. H. Benchekroun, A. Weill-Fassina (Eds.), *Le travail collectif : Perspectives actuelles en ergonomie*, Toulouse, Octarès, 71-96.
- TROGON, A., PACHOUD, B., MUSIOL, M., 2000. « L’analyse pragmatique conversationnelle et cognitive de l’usage du discours chez le schizophrène », dans

Musiol, M., Trognon, A., *Eléments de psychopathologie cognitive : le discours schizophrène*, Paris, Armand COLIN.

- TROGNON, A., COULON, D., 2001. La modélisation des raisonnements générés dans les interlocutions, *Langages*, 144, 58-78.
- TROGNON, A., 2002. « Speech Acts and the Logic of Mutual Understanding », dans D. Vanderveken , S. Kubo (Eds.), *Essays in Speech Acts Theory*, Amsterdam, John Benjamins and sons, 121-133.
- TROGNON, A. 2003. « La logique interlocutoire, un programme pour l'étude empirique des jeux de dialogue », dans *Questions de communication*, 4, 411-425.
- TROGNON, A., BATT, M., 2003. « Comment représenter le passage de l'intersubjectif à l'intrasubjectif ? Essai de logique interlocutoire », dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 3, 399-436.
- TROGNON, A., BATT, M., 2004. « Dissymétrie des rapports au réel dans un jeu de dialogue de recherche et de découverte en consultation de médecine prédictive de maladie de Huntington », *Communication au colloque "Interactions asymétriques. Communications privées, institutionnelles et médiatiques"*, Québec, 26-28 février 2004.
- TROGNON, A., BATT, M., LAUX, J. 2006. « Logique interlocutoire du problème des quatre cartes posé à une dyade », dans *Psychologie de l'interaction*, 21-22, 143-188.
- TROGNON, A. 2006. « Défaillances du dialogisme et pathologies de la pensée », dans *Interaction et pensée, perspectives dialogiques*, Colloque de Lausanne, 14 octobre 2006.
- TROGNON, A., BROMBERG, M., 2007a. *L'interaction sociale, Psychologie sociale et ressources humaines*, Paris, PUF.
- TROGNON, A., BATT, M. 2007b. « Comment conduire l'examen d'un fragment d'interlocution au moyen de la logique interlocutoire ? », dans A. Specogna, *Enseigner dans l'interaction*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 13-33.
- TROGNON, A., BATT, M. 2007c. «Argumentation and dialogue », dans A. N. Perret-Clermont, N. Muller Mirza (Eds.) *Argumentation, communicative interactions and education*. NY, Pergamon Press.
- TULVING, E., 1972. « Episodic and semantic memory », dans E. Tulving and W. Donaldson, *London, Wiley et Son*.

- TUSTIN, F. 1986. Les états autistiques chez l'enfant, Paris, Seuil.
- UNGERLEIDER, L.G., MISHKIN, M., 1982. «Two cortical visual systems. Analysis of visual behavior», dans D. J. Ingle, M. A. Goodale and R. J. W. Mansfield, Cambridge M.A., MIT Press.
- VANDERVEKEN, D., 1988. Les actes de discours, Bruxelles, Mardaga.
- VANDERVEKEN, D., 1990/1991. Meaning and Speech Acts, vol. 1, Principles of Language Use, vol. 2, Formal Semantics of Success and satisfaction. Cambridge: Cambridge University Press.
- VANHAUDENHUYSE, A., SCHNAKERS, C., BOLY, M., PERRIN, F., BREDART, S., LAUREYS, S., 2007. « Détecter les signes de conscience chez le patient en état de conscience minimale », dans Réanimation, 16, 527-532.
- VENEZIANO, E., HUDELLOT, C., 2002. « Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant : le cas de l'explication », dans Pragmatique et psychologie, PUN, 215-236.
- VERNANT, D., 2001. Introduction à la logique standard, Paris, Flammarion.
- VOGLEY, K., BUSSFELD, P., NEWEN, A., HERRMANN, S., HAPPE, F., FALKAI, P., 2001. « Mind reading: neural mechanisms of theory of mind and self-perspective », dans Neuroimage, 14,170-81.
- WALLON, H., 1931. Comment se développe chez l'enfant la notion de corps propre, réédité dans Enfance, 1963, 121-150.
- WALLON, H. (1934/1983). Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité, Paris, PUF.
- WALTON, D. N., KRABBE, E. C. W., 1995. Commitment in dialogue: Basic concepts of interpersonal reasoning. Albany, N.Y., State University of New York Press.
- WELLMAN, H., 1992. The Child's Theory of Mind, mit Bradford Books.
- WILDLOCHER, D., 2005. « A corps et à Cri », dans Le Carnet Psy, 95, 47-49.
- WINNICOTT D.W, 1977. « Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le jeu de l'enfant », dans Jeu et réalité, l'espace potentiel, Paris, Gallimard, 153-162.
- WINNICOTT D.W, 1992. Le bébé et sa mère, Paris, Payot.
- ZAZZO, R. 1948. « Image du corps et conscience de soi », dans Zazzo, 1962, Conduites et conscience, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 163-180.
- ZAZZO, R. 1960. Le jumeau, le couple et la personne, Paris, PUF.

- ZAZZO R., 1973. Genèse de la connaissance de soi chez l'enfant, communication à la XV^e session d'étude de l'Association de psychologie scientifique de langue française, Paris, septembre.
- ZAZZO, R.,1975a. « La genèse de la conscience de soi , la reconnaissance de soi dans l'image du miroir », dans Psychologie de la connaissance de soi, Paris, PUF, 145-188.
- ZAZZO, R.,1975b. « Des jumeaux devant le miroir : question de méthode », dans Journal de psychologie normale et pathologique, 4, 189- 413.
- ZAZZO, R., 1984. Le paradoxe des jumeaux, Stock.
- ZAZZO, R., 1993. Reflets de miroir et autres doubles, PUF.
- ZEMAN, A. 2001. « Consciousness », dans Brain, 124, 1263-1289.
- ZEMAN, A., 2005. « What in the world is consciousness? Progress », dans Brain Research, 150, 1-10.

ANNEXE A

Annexe 0 : corpus de la séquence (détachable)

Annexe 1 : maquette de la salle.

Annexe 2 : corpus de la séquence et interventions para verbales de Guy au cours de la séquence.

Annexe 3 : les différents éléments du contexte d'une interaction

Annexe 4 : représentation graphique de l'interlocution, réalisée à partir de Nero Wave Editor 2 en fonction du temps (axe des abscisses en secondes) et en fonction de l'intensité sonore (axe des ordonnées en décibels).

Annexe 5 : vue comparative de l'intensité sonore des énoncés de Denis.

Annexe 6 : séquence avec interprétation de la gestuelle en Langue des signes française (LSF).

Annexe 7 : Séquence sur la transparence avec interprétation de la gestuelle en Langue des signes française.

Annexe 8 : éléments de langue des signes.

Annexe 9 : tableau de l'ordre successif des concordances établies dans le dispositif spéculaire.

Annexe 10 : les trois modalités de l'image du corps selon la conceptualisation de Dolto.

Annexe 11 : le Moi-peau et le moment où le Moi psychique se différencie du Moi-corporel.

Annexe 12 : l'extraction d'invariants peut être une activité non-consciente.

Annexe 13 : la conscience, une propriété fonctionnelle de circuits cérébraux délimités.

Annexe 14 : le concept de névrose en psychiatrie.

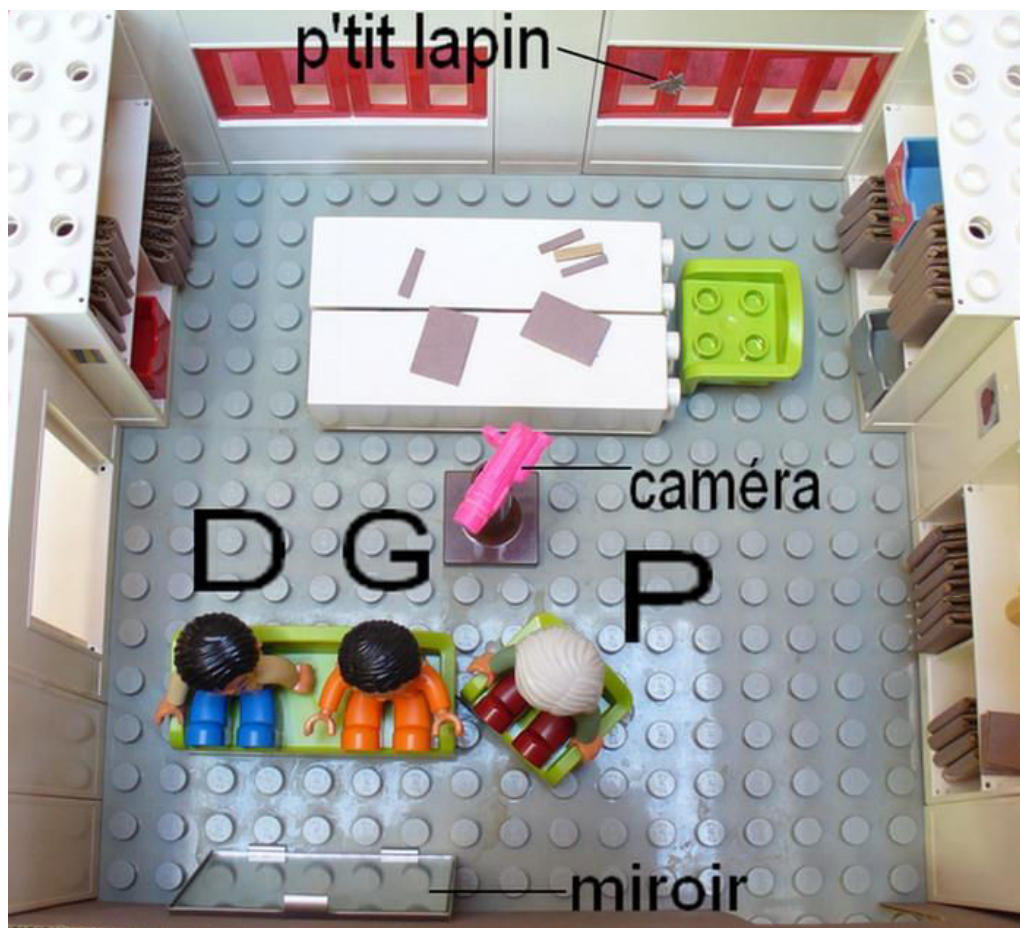
N° d'énoncés	P	D	G
1P	Qu'est-ce que tu vois toi?		
2G		<i>Tour de parole non pris</i>	Toi, Moi, lui.
3P	Dis moi ce que tu vois hein.		
4G		<i>Tour de parole non pris</i>	Ça...t'
5P	Attends, non euh, c'est à Denis de parler.		
6D		Ben, je vois euh... un p'tit lapin là-bas	
7P	Non, non, on va parler des personnes seulement.		
8D		Euh, je vois Guy.	
9P	Montre le.		
10D		Là.	
11P	Mmmmhum		
12P	Et, qu'est-ce que tu vois encore ?		
13D		Toi, là-bas.	
14P	Oui, tu me vois moi Et c'est tout ?		
15D		Ouais, c'est tout.	
16P1	Et juste en face, qu'est-ce que tu vois ?		
16P2	Ne fais pas le pitre, s'il te plaît euh Guy.		
17D		Euh, je vois un miroir.	
18P1	Tu vois un miroir.		
18P2	Et, est-ce que tu te vois toi ?		
19D		Oui.	
20P	Ah, tu avais oublié de dire que tu te voyais.		
21D		<i>(Sourire de R et rires de G)</i>	
22P	Alors montre voir où tu es.		
23D		[Je suis] là.	

Annexe 0 : corpus détachable de la séquence

1^{ère} partie de la séquence visant l'auto désignation de soi par Denis.


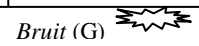

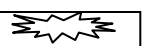
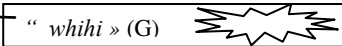
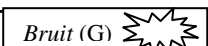
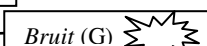
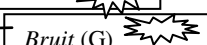
2^{ème} partie de la séquence visant la localisation de soi par Denis.

Annexe 1 : maquette de la salle.

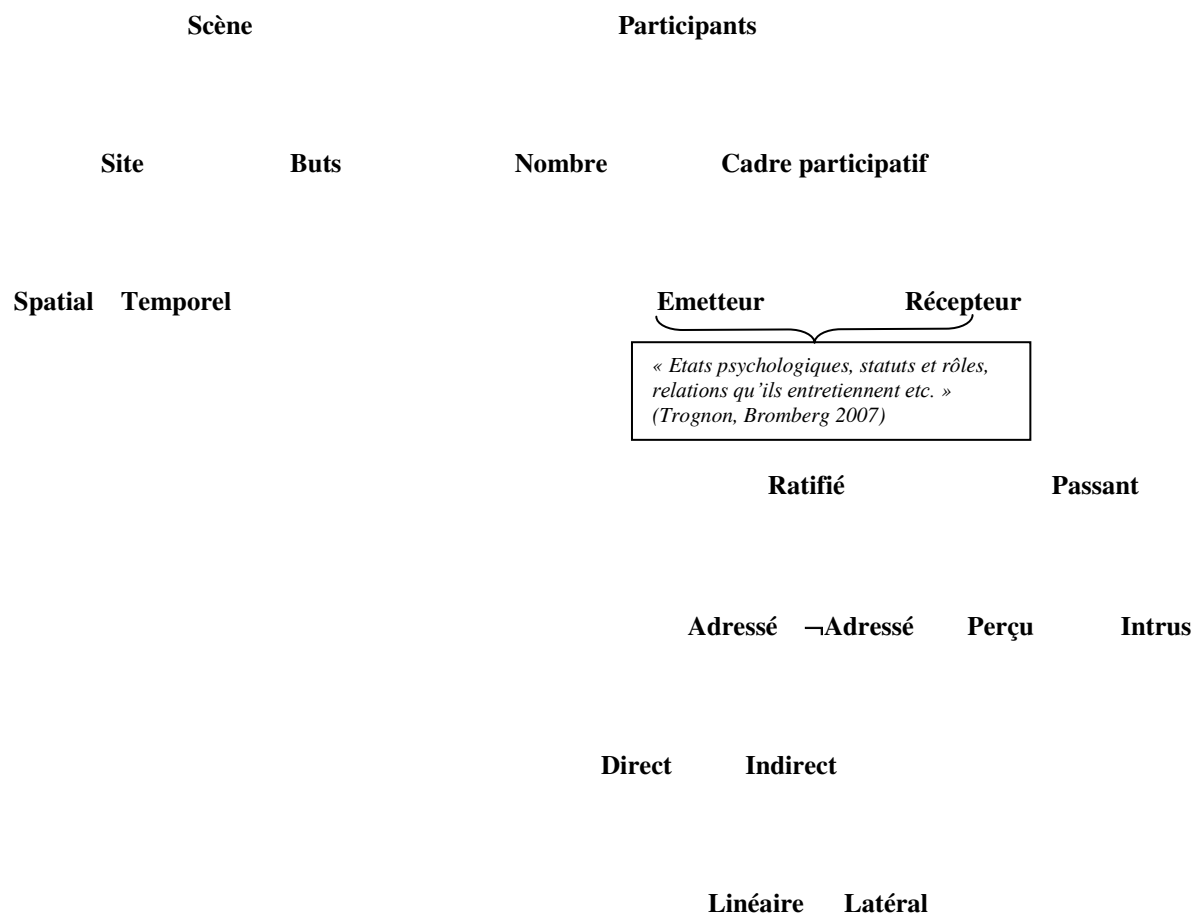


Réalisée avec des éléments duplo.

Annexe 2 : corpus de la séquence et interventions para verbales de Guy au cours de la séquence.

1 P	Qu'est-ce que tu vois toi? ←	Question 1P à l'adresse de D
2 G	Toi, Moi, lui.	
2D	Tour de parole non pris	P réitère la question à l'adresse de D
3P	Dis moi ce que tu vois hein. ←	
4G	Ça...t' ←	P intervient pour couper la parole à G
4R	Tour de parole non pris	
5P	Attends, non euh, c'est à Denis de parler.	
6D	Ben, je vois euh... ← (chuuut !) un p'tit lapin là-bas	Bruit (G)  Bruit (G) 
7P	Non, non, ← on va parler des personnes seulement.	« taïssip » (G) 
8D	Euh, je vois Guy.	
9P	Montre le.	
10D	Là.	
11P	Mmmhum ←	« wheu » (G) 
12P	Et, ← qu'est-ce que tu vois encore ?	“ whihi » (G) 
13D	Toi, là-bas.	
14P	Oui, tu me vois moi Et c'est tout ?	
15D	Ouais, c'est tout.	
16P	Et juste en face, qu'est-ce que tu vois ? Ne fais pas le pitre, s'il te plaît euh } Guy.	G met le pied contre le miroir P intervient par rapport au comportement de G
17D	Euh, je vois un miroir.	
18P	Tu vois un miroir. Et, est-ce que tu te vois toi ?	
19D	Oui.	
20P	Ah, tu avais oublié de dire que tu te voyais.	Bruit (G) 
21D	(Sourire de D et rires de G)	Bruit (G) 
22P	Alors montre ← voir où tu es. ←	Bruit (G) 
23D	Je suis là.	

Contexte



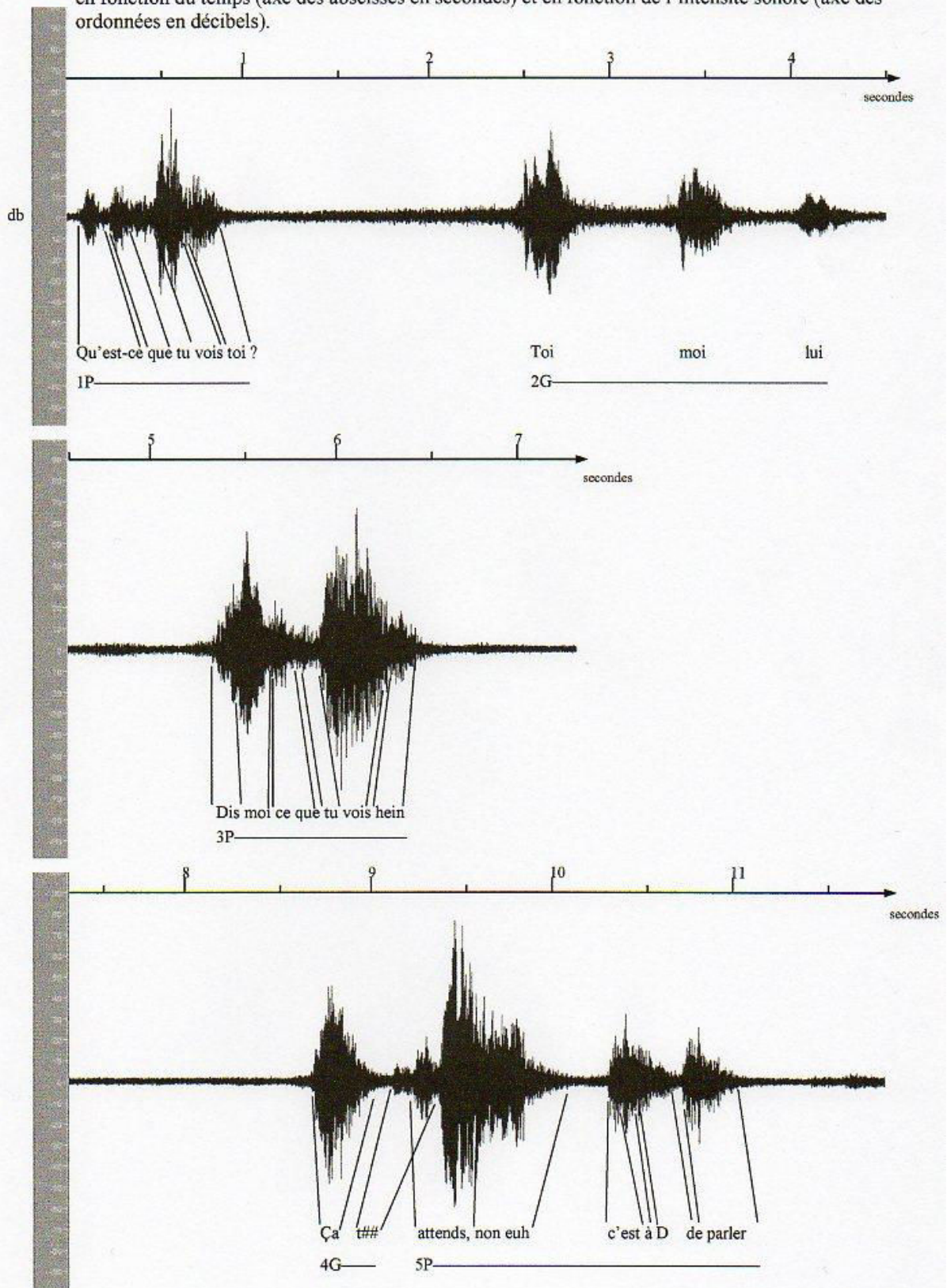
Annexe 3 : les différents éléments du contexte d'une interaction

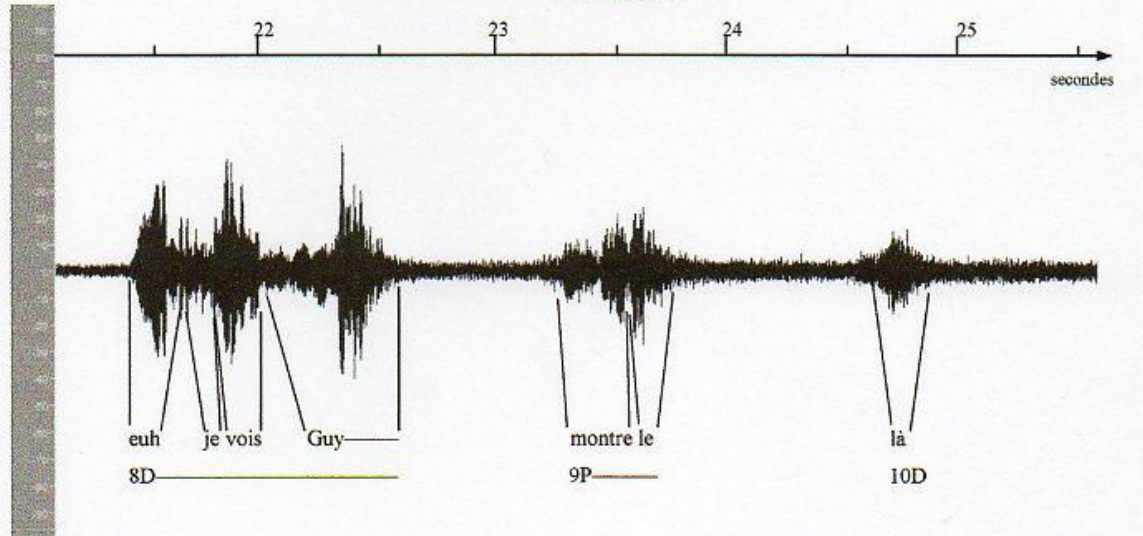
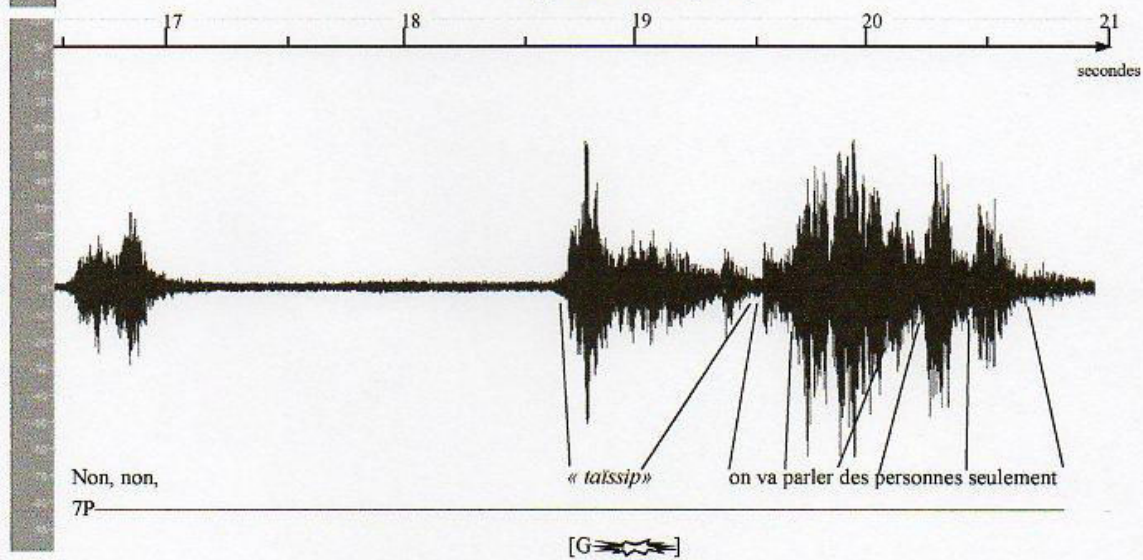
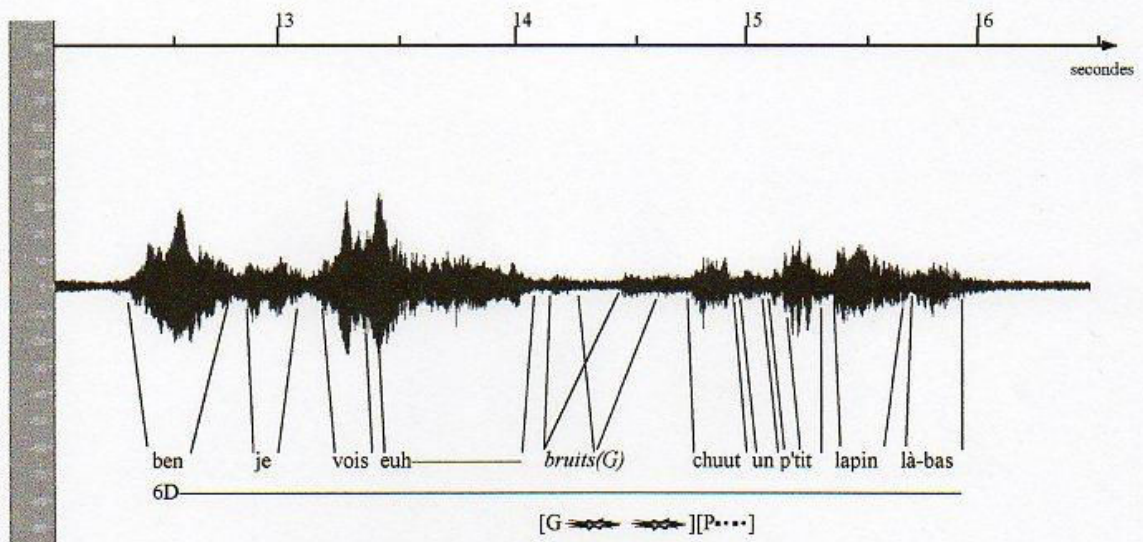
(extrait de Trognon, Bromberg, 2007, avec encadré ajouté par nous)

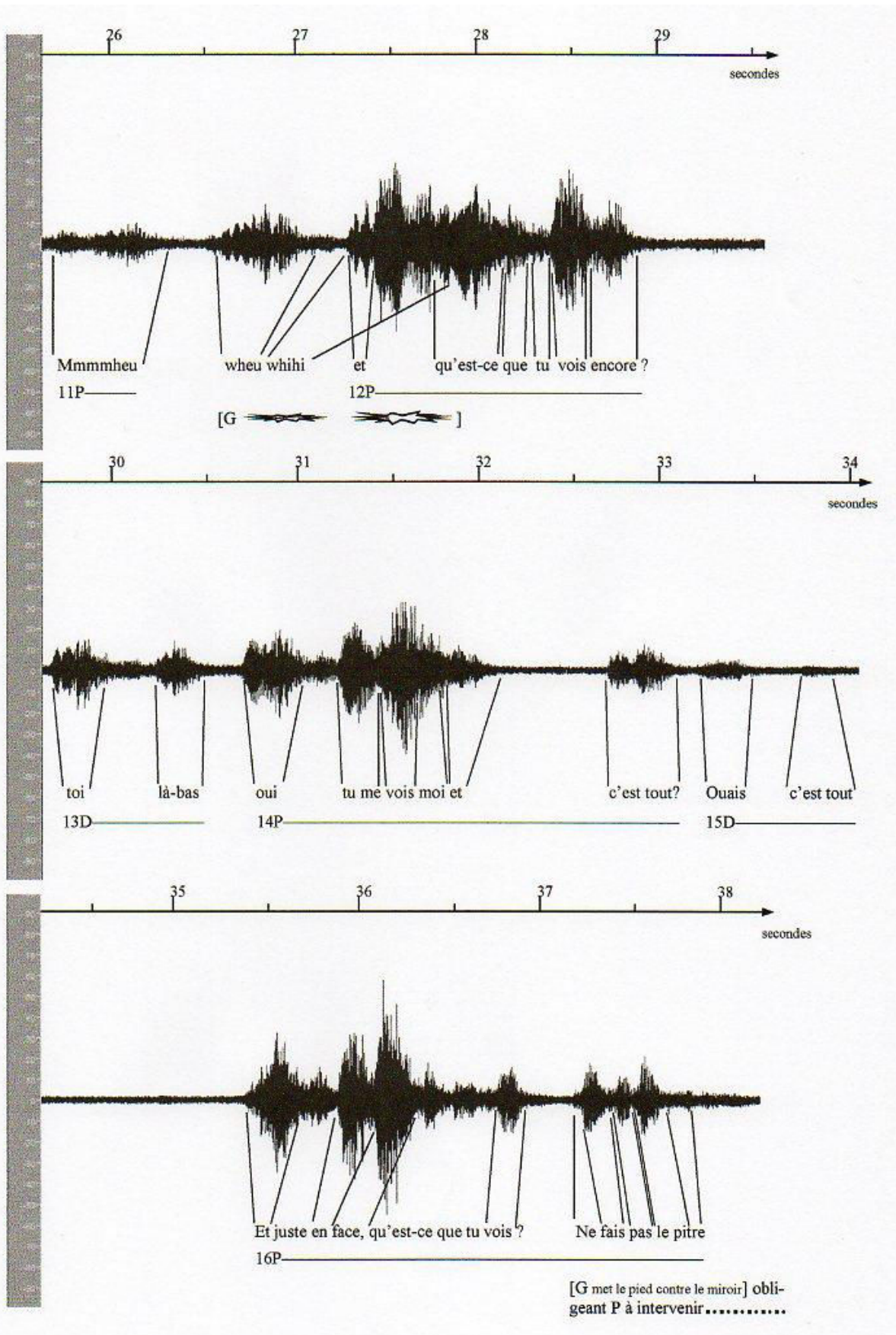
Annexe 4 : représentation graphique de l'interlocution

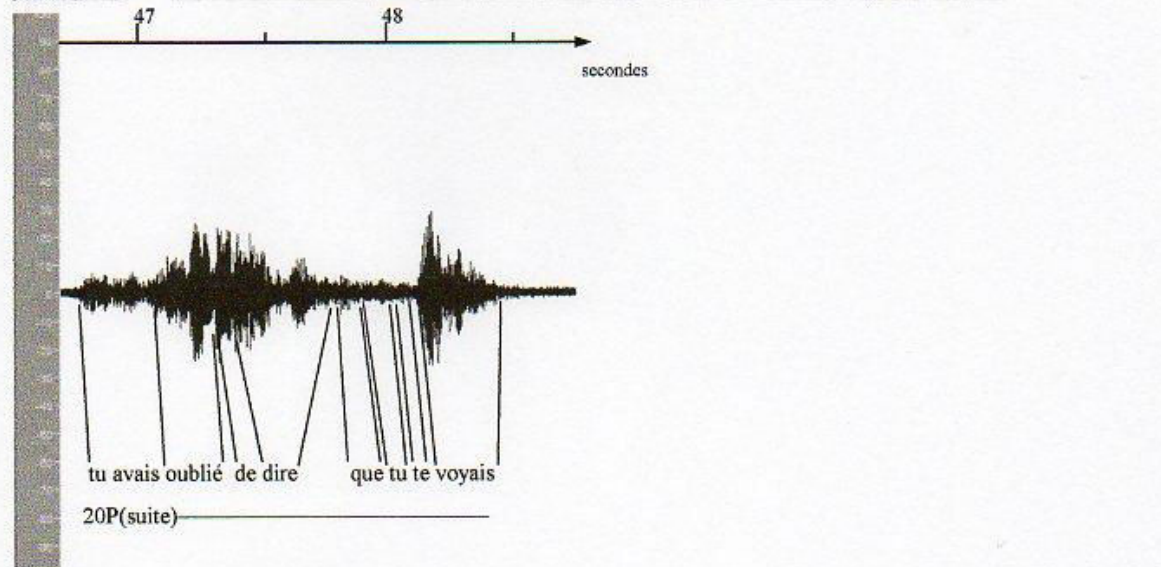
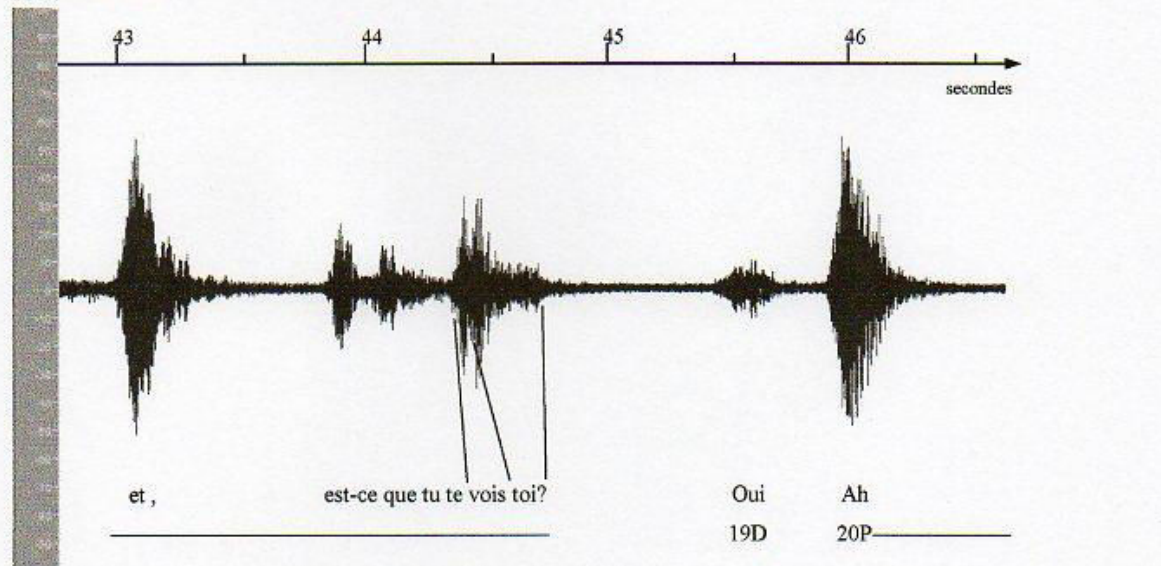
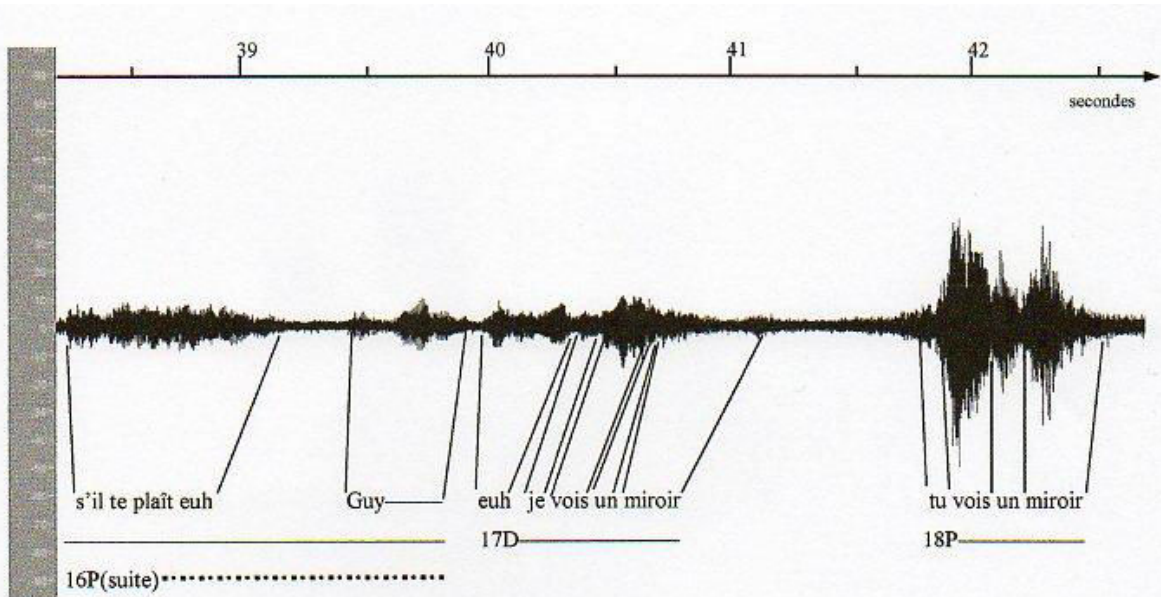
réalisée à partir de Nero Wave Editor 2 en fonction du temps (axe des abscisses en secondes) et en fonction de l'intensité sonore (axe des ordonnées en décibels).

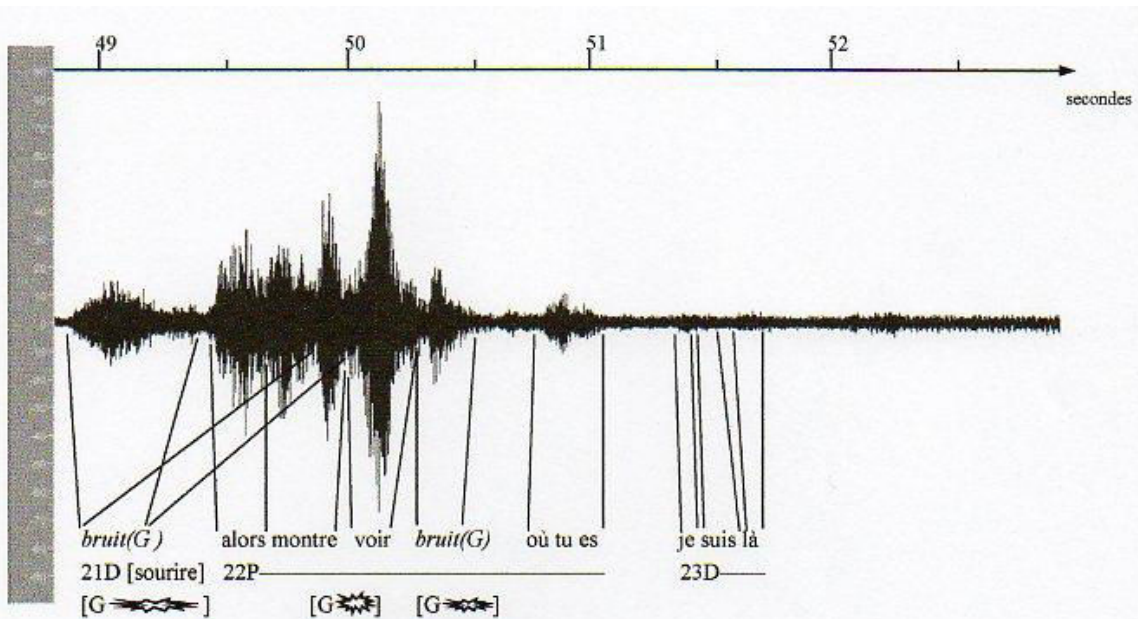
Annexe 4 : Représentation graphique de l'interlocution, réalisée à partir de Nero Wave Editor 2 en fonction du temps (axe des abscisses en secondes) et en fonction de l'intensité sonore (axe des ordonnées en décibels).







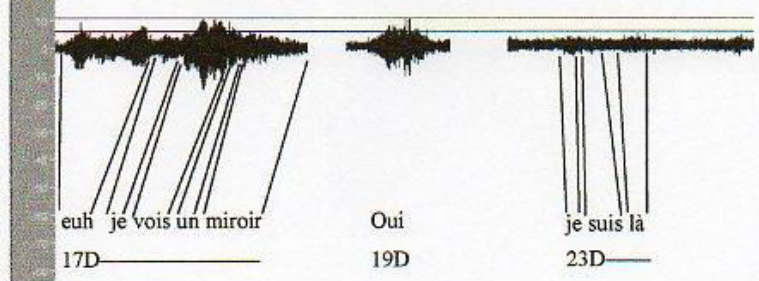
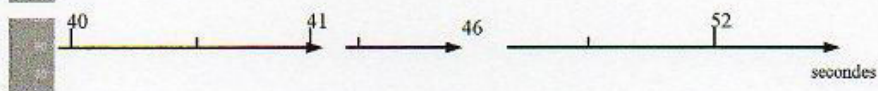
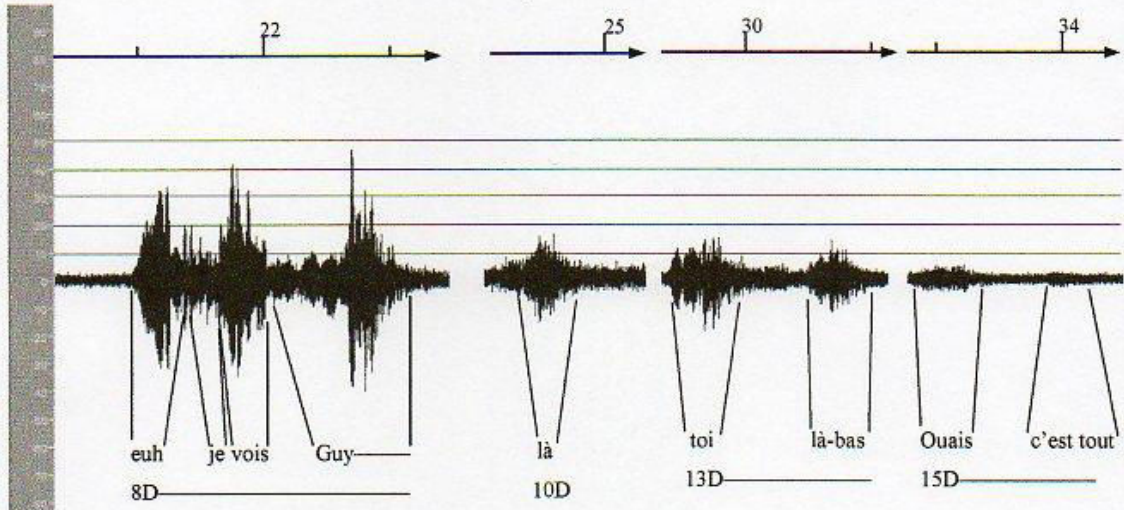
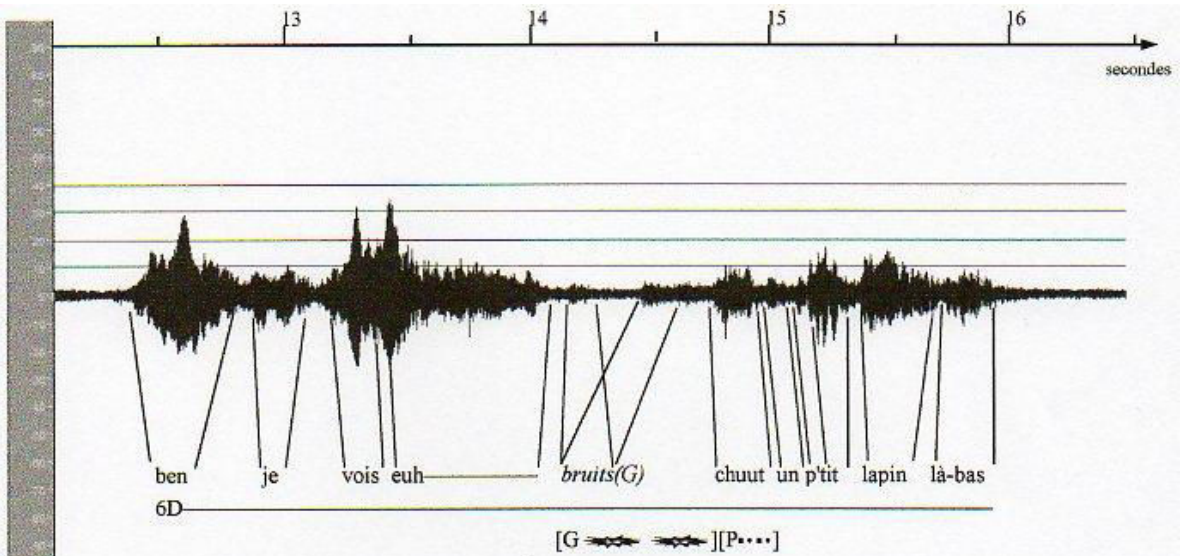




Durée totale de la séquence : 51 secondes.

Les 9 incursions de Guy dans le jeu de questions-réponses entre P et D à partir de 5P :

- Lors des prises de parole de Denis
 - par des expressifs : « taïssip » (7P) et « wheu wihi » (11P)
 - par un comportement perturbateur du pied vers le miroir (17P)
 - par des bruits (23P) et (23P).
- Lors des prises de parole de P
 - par des bruits, à deux reprises en (6D), puis à deux reprises en (22P).



Annexe :
Vue comparative de l'intensité sonore des prises de parole de Denis.

Annexe 6 : séquence avec interprétation de la gestuelle en Langue des signes française.

	Enoncés	Commentaire ou gestuelle de la main	Signification en LSF
1	P Qu'est-ce que tu vois toi?	<i>P adresse sa question à D en premier</i>	
2	G Toi, Moi, lui.	G pointe P du pouce ¹⁰⁶ G pointe G du pouce G pointe D du pouce	[lui-même] [moi-même] [lui-même]
3	P Dis moi ce que tu vois	<i>P s'adresse à D en réitérant une seconde fois sa demande.</i>	
4	G Ça...	G pointe G' de l'index ¹⁰⁷	[lui]
5	P Attends, attends, c'est à Denis de parler.	<i>P invite une troisième fois D à répondre à la question 1P</i>	
6	D Ben, je vois euh ...un p'tit lapin là-bas	D pointe de l'index le lapin qu'il voit dans le miroir. (<i>Le lapin se trouve à l'arrière plan ; personne d'autre que D ne l'a vu</i>)	
7	P Non, non, on va parler des personnes seulement.		
8	D Je vois Guy.		
9	P Montre le.		
10	D Là.	D pointe G' de l'index	[lui]
11	P Mmheu		
12	P Et qu'est-ce que tu vois encore ?		
13	D Toi, là-bas.	D pointe P' de l'index <i>D pointe P' spontanément</i>	[lui] ou [toi]
14	P Oui, tu me vois moi. Et puis c'est tout ?		
15	D Ouais, c'est tout.		
16	P Et juste en face qu'est-ce que tu vois ? Ne fais pas le pitre, s'il te plaît euh Guy.	<i>P s'adresse à G</i>	
17	D Je vois un miroir.		
18	P Tu vois un miroir. Et, est-ce que tu te vois toi ?		
19	D Oui.	<i>D ne pointe pas D'</i>	
20	P Ah, tu avais oublié de dire que tu te voyais.		
21	R (<i>Sourire de D et rires de G</i>)		
22	P Alors montre voir où tu es.		
23	D Je suis là.	D pointe D' de l'index <i>en touchant son image dans le miroir</i>	[lui]

D : Denis

D' : image scopique de Denis

¹⁰⁶ En LSF cette configuration de la main (main fermée et pouce tendu vers soi) s'applique lorsque les personnes se désignent elles-mêmes. (exemple : moi-même, lui-même : voir diagrammes et diaporama ci-après)

¹⁰⁷ En Langue des Signes Française (LSF), cette configuration de la main signifie « lui », « il » ou « elle »

Annexe 7 : séquence sur la transparence avec interprétation de la gestuelle en Langue des signes française.

		Commentaire et gestuelle en LSF		
27	P	Oui, d'accord. Alors ce qui est quand même bizarre Non, non ne fais pas ça avec tes pieds parce que tu vas... Ce qui est bizarre, c'est que moi je vois 2 Guy Et je vois, de là où je suis assis, je vois 2 Denis. 2 Guy...	<i>D est en train de pousser le miroir avec ses pieds Rire immédiat de G lorsqu'il entend P dire qu'il voit 2 Guy</i>	
28	G	On peut pas. Je suis qu'un Euh oui...	<i>G pointe G du pouce Réaction verbale cette fois de G lorsqu'il entend P dire qu'il voit 2 Guy.</i>	[lui-même]
29	P	Alors comment ça se fait ? Par exemple, si j'étais un tout petit bébé. J'ai jamais vu de miroir de ma vie ; je sais pas ce que c'est, hein. Et, j'arrive là et je me dis « tiens, je vois 2 Guy et 2 Denis »	<i>P coupe la parole à G</i>	
30	G	Euh moi je te vois deux fois. Moi je me		
31	P	Alors qu'est-ce que tu vas lui dire au bébé ? Qu'est-ce que tu vas lui dire au bébé ? Est-ce que c'est juste ça ?	<i>P ne laisse pas poursuivre G plus avant car il veut éviter que la version de G n'interfère trop sur celle de D.</i>	
32	D	Non		
33	G		<i>G signe la négation de la tête</i>	[non]
34	P	Alors Denis, qu'est-ce que, qu'est-ce que tu vas lui dire toi au bébé ?		
35	D	Moi au bébé, euh Nous on est transparent On est transparent Et lui, lui il nous voit dedans. On est transparent et nous, on nous voit pas, nous, on nous voit pas dans la glace	<i>Mouvement des deux mains, doigts légèrement écartés¹⁰⁸ Nous : D se désigne lui- même des 2 mains, doigts joint, avec un mouvement près du corps¹⁰⁹ Mouvement des deux mains en pointe vers le miroir¹¹⁰ Mouvement d'avant en arrière [le corps] vers le miroir</i>	[transparent] [le corps] [demande] adressée au miroir ou à l'image dans le miroir [je m'approprie et je rejette mon corps] en rapport avec le miroir
36	P	On nous voit pas ?		
37	D		<i>D signe « non » de la tête</i>	[non]
38	P	Alors explique moi ça un petit peu mieux.		
39	D	Moi, moi euh, j'étais transparent Et le bébé il était à côté de moi Et moi j'étais transparent Je me voyais pas Et le petit bébé il me voyait dans la glace Transparent.	<i>D montre D des 2 mains D positionne le bébé à sa gauche D montre D' de l'index</i>	[corps transparent] [lui]

¹⁰⁸ En LSF cette configuration des deux mains est employée pour signifier *l'idée de transparence* (voir diagrammes).

¹⁰⁹ En LSF, ce geste est apparenté à celui signifiant le corps

¹¹⁰ En LSF, ce signe veut dire demander. Littéralement « D adresse une demande à D' ou au miroir »

40	P	Transparent ?		
41	G	Moi j'ai rien compris. J'ai rien compris.		

Annexe 8 : éléments de langue des signes.

La majorité des signes sont iconiques, c'est-à-dire qu'ils reprennent l'un des aspects de la chose qui est représentée. Cependant l'iconicité n'est pas forcément lisible. Un dictionnaire, tel que celui de Moody (1986) mentionné en bibliographie, nous apporte des éléments de compréhension historique sur la formation des signes, principalement ceux en rapport avec des notions abstraites. (la connaissance, apprendre, etc)

Les signes présentent donc un aspect métonymiques important. Par exemple :

- un élément permet de signifier le tout (ex : le toit de la maison pour la maison)

- la première lettre pour signifier la chose (ex : la première lettre d'un prénom pour représenter la personne¹¹¹)

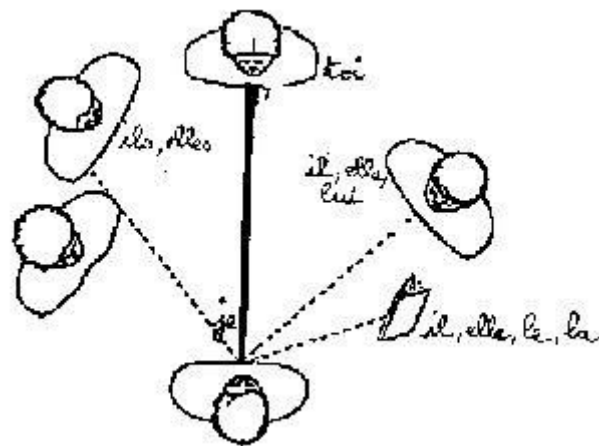
Différence moi/je : en langue des signes le *moi* est signé ; la personne est ainsi inscrite dans l'espace. Il n'en est pas de même pour le *je* qui n'a pas de signe propre, mais est intégré au verbe dans un mouvement partant de la personne énonciatrice. Le *je* est inscrit dans l'événement.

¹¹¹ Il est intéressant de noter que c'est ainsi que Denis se représentait vers l'âge de 4 ans. Pour se représenter graphiquement il dessinait la lettre D qui petit à petit s'est transformée en bonhomme. Le 12 avril 2005, au cours de la séance filmée, Denis dit ne pas avoir été en mesure de se reconnaître étant petit, et de se distinguer de son frère jumeau car *il ne connaissait pas encore les prénoms*.

L'espace du signeur



A de rares exceptions, les signes se font dans un espace défini devant le signeur limité verticalement de la tête au ventre (voir Moody, 1986)



La ligne centrale (pleine) matérialise l'axe des personnes qui se parlent. Les lignes latérales, les personnes et choses dont ils parlent. Les personnes qui se parlent se font face.

Signes apparus lors de la séquence analysée

Configurations de la main :

-la configuration (b) est un déictique extrêmement employé

-la configuration (c) renvoie à un concept flou.

Ces configurations prennent leur sens définitif en fonction du mouvement de la main et de la position par rapport au corps.

Exemple : très fréquemment, un mouvement d'avant en arrière des deux mains (ou d'une seule) traduit l'idée de « je m'approprie et je rejette ». Lorsque ce mouvement se situe au niveau du buste avec la configuration [le corps], il peut vouloir signifier « je m'approprie et je rejette mon corps ». Dans ce cas, ce mouvement ferait écho à la problématique inconsciente du sujet.





<p>Tableau établi à partir de l'étude longitudinale de Boulanger-Balleyguier (in Lecuyer, 199-) et d'autres travaux pour lesquels nous citons les auteurs.</p>	<p>Autres éléments de connaissance à mettre en rapport avec le comportement de l'enfant face au miroir.</p>
<p><u>Imitation, manipulation-découverte du miroir-objet.</u> <u>Dès 1 mois</u> : Intérêt focalisé sur la forme humaine ou la représentation du visage humain indépendamment de la présence ou non du miroir. <u>4-5 mois</u> : Intérêt pour les caractéristiques physiques du « miroir-objet ».</p>	<p>Dans les premiers mois, la conduite du bébé en réaction à l'image humaine est à rapprocher de celle des imitations précoces et autres manifestations analogues devant une représentation d'un visage humain, même lorsque cette représentation est très schématique (Lecuyer, 1996). L'enfant imite dès la naissance et fait ainsi l'expérience de sa similitude avec les autres. « <i>L'imitation est fondée dans le cerveau sur un mécanisme de « résonance motrice » présent dès la naissance : les mêmes réseaux de neurones s'activent quand on imite et quand on est imité</i> » (Houdé, 2007)</p>
<p><u>Phase d'exploration active du reflet dans le miroir.</u> <u>6-8 mois</u> : Intérêt pour les propriétés optiques du miroir.</p>	<p>L'enfant arriéré profond est indifférent à son image spéculaire (Shentoub, Soullairac, Rustin, 1980).</p>
<p><u>Appropriation de la concordance objet/image scopique de l'objet.</u> A partir de 9 mois : Période active d'exploration d'une concordance entre objet réel et objet reflété. 9-10 mois : Réussite des tâches qui impliquent l'image d'objets (Lecuyer, 1984).</p>	<p><u>9 mois</u> : âge déterminant où l'enfant prend conscience de l'<i>attention conjointe</i> qu'un adulte et lui-même portent à un objet (Tomasello, 1988, 1993). C'est l'indice de l'existence d'un « soi interpersonnel ». Ce dernier se construit dans l'intersubjectivité à partir des comportements imitatifs précoces et des protoconversations (Trévarthen, 1993), mais il ne produit pas un « soi réfléchi » (Lecuyer, 1996). La période entre 9 et 18 mois semble correspondre au développement actif du « soi interpersonnel » ou selon la formulation de Stern (1989) à l'<i>accession au sens d'un soi subjectif et à l'intersubjectivité qui est un préalable au sens de soi verbal</i>.</p>
<p><u>Appropriation de la concordance autrui/image scopique d'autrui.</u> <u>12-14 mois</u> : Période d'acquisition d'une concordance qui porte sur la forme et les caractéristiques du corps humain, en tant qu'objet. L'enfant établit la concordance entre le corps d'autrui et l'image scopique du corps d'autrui.</p>	<p><u>Vers 18 mois</u> : à partir des 18 mois de l'enfant, le <i>sens de soi verbal</i> connaît un développement intense (Stern, 1989).</p>
<p><u>Appropriation de la concordance corps propre/image scopique du corps propre.</u> <u>Vers 18 mois</u> : Concordance objet-image puis concordance corps propre-image. Réussite de l'épreuve de la tache sur le nez à 18 mois (Bertenthal, Fischer, 1978, Lewis, Brooks, 1981, Mounoud, Vinter, 1981). La réussite de cette épreuve nécessite que la tache soit repérée en tant qu'objet reflété dans le miroir. Mais pour qu'elle soit repérée en tant qu'objet sur le visage, il est nécessaire également que la concordance <i>visage/image scopique du visage</i> soit perçue. Ainsi, ce n'est que lorsque il y a à la fois concordance <i>objet/image de l'objet</i> et concordance <i>visage/image de ce visage</i>, vers 18 mois, quand les deux difficultés peuvent être résolues simultanément que l'expérience peut être réussie.</p>	<p>L'émergence du langage tiendrait plus du jeu qui consiste à influencer l'état d'intentionnalité de l'autre dans un espace commun intersubjectif (Tomasello (2003)). <u>L'épreuve de la tache dans le miroir</u> : Elle est réussie par les enfants autistes (Loveland, 1993). L'éléphant réussit également l'épreuve de la tache dans le miroir (Plotnik et al, 2006) comme certains singes (chimpanzé, bonobo, orang-outang), le dauphin, l'orque et l'homme. Très récemment, Prior (2008) a montré que des pies (deux pies sur cinq) passent avec succès l'épreuve de la tache.</p>
<p><u>Vers la concordance soi/image scopique de soi : évolution de l'auto-désignation de soi avant l'usage correct du pronom personnel « je ».</u></p>	<p><u>A partir de 24 mois</u> : accès à la « théorie de l'esprit » qui est une prise de conscience plus claire de ses propres états subjectifs et de ceux d'autrui (intentions, désirs, croyances) (Braten, 1998).</p>
<p><u>Vers 17 mois</u> : l'enfant désigne par « bébé » uniquement son image scopique. <u>19 mois</u> : l'enfant désigne par « bébé » à la fois son corps propre et son image reflétée. <u>21 mois</u> : l'enfant nomme l'image des objets reflétés. Il commence à désigner son image reflétée par son prénom. Au cours de la période où l'enfant cesse de s'appeler bébé et se nomme par son prénom des « <i>réactions de gêne un peu particulières apparaissent : l'enfant, après s'être regardé, baisse la tête, l'air gêné.</i> » (Boulanger-Balleyguier, 1980) Wallon (1934) souligne également au cours du stade dit « stade du personnalisme » cette réaction de gêne et de honte entre 2 ans et demi et 3 ans <u>Entre 24 et 36 mois</u> : l'enfant désigne son image spéculaire par son prénom (Lecuyer, 1996). L'enfant se reconnaît dans le miroir avant de se reconnaître sur une photo ou une vidéo en différé (Zazzo, 1948, Lewis, Brooks-Gunn, 1979).</p>	<p><u>A partir de 3ans</u>, le paradigme de la « fausse croyance » : les enfants commencent de plus en plus souvent à attribuer une « <i>théorie de l'esprit à autrui qui tient compte de l'expérience propre d'autrui et lui suppose une « fausse croyance</i> » (Marcelli, 1999). Les enfants de moins de 3 ans, tout comme les enfants autistes, quel que soit leur âge, n'en sont en général pas capables (Baron-Cohen, 1985). <u>Vers 3ans</u> : usage correct par l'enfant des pronoms personnels et notamment du <i>je</i> (Florin, 1999, Hurtig, Rondal, 1981) <u>3 ans</u> : âge retenu par l'Association mondiale de santé mentale du nourrisson (WAIMH : World Association Infant Mental Health) comme étant l'âge où les bases de la personnalité et de l'organisation mentale de l'enfant sont tout à fait en place (Mazet, 2003).</p>

Annexe 9 : Tableau 2 : ordre successif des concordances établies dans le dispositif spéculaire.

Les dates indiquent l'âge où le comportement est le plus fréquent car il existe néanmoins de grandes différences inter-individuelles. Nous nous référons pour une grande part à l'étude longitudinale effectuée du premier au trente-quatrième mois des bébés réalisée par Boulanger-Balleyguier (1980).

Annexe 10 : Les trois modalités de l'image du corps selon la conceptualisation de DOLTO

L'image du corps se constitue et continue d'exister dans la relation à quelqu'un. Elle est constituée de nombreuses images partielles du corps, articulées entre elles. Comme l'image du corps s'est constituée dans la relation, elle ne peut se décoder que dans la relation à un autre.

DOLTO présente trois composantes de l'image du corps qui évoluent « se métabolisent, se transforment et se remanient » au cours des épreuves qu'affronte le sujet (castrations symboligènes et vicissitudes de son histoire). Pour que son image de base garantisse sa cohésion narcissique :

- l'image fonctionnelle doit permettre une utilisation adaptée du schéma corporel,
- l'image érogène doit ouvrir au sujet la voie d'un plaisir partagé.

Image de base	Image fonctionnelle	Image érogène
<p>-C'est l'image du corps au repos, hors des tensions</p> <p>-C'est le lieu de la continuité sécurisante qui permet dans les premiers temps à l'enfant et à l'adulte de se ressentir comme étant les mêmes .</p> <p>-Elle est à la source de la vie fœtale, puis est remaniée après la naissance.</p> <p>L'image de base est arrimée dans le fonctionnement végétatif respiratoire, cardio-vasculaire et péristaltique viscéral.</p> <p>-Si l'image de base est en danger, la vie est menacée. L'image de base est alors le lieu des pulsions de mort.</p>	<p>-Elle vise à l'accomplissement du désir</p> <p>-C'est l'image du corps en mouvement.</p> <p>-C'est une image fluctuante comme les tensions qui sont discontinues.</p> <p>-Exemple : l'image fonctionnelle anale a une dimension d'expulsion qui a son origine dans l'expulsion des excréments. L'image fonctionnelle va permettre la sublimation des pulsions anales. Elle peut s'exprimer également dans l'expulsion d'un objet. Expulser de l'air pour parler, chanter ou siffler par exemple.</p> <p>-Elle enrichit le plaisir issu d'une zone érogène dans les relations aux autres. Exemple de l'image fonctionnelle orale traduisant l'action de prendre, de garder.</p> <p>-C'est le lieu des pulsions de vie.</p>	<p>-Elle intègre le plaisir dans la relation à quelqu'un</p> <p>-Elle raccorde ce qu'il y a de plaisir ou de déplaisir dans la relation à quelqu'un avec le lieu du corps où se focalise ce plaisir ou ce déplaisir.</p>

Annexe 11 : Le Moi-Peau et le moment où le Moi psychique se différencie du Moi-corporel.

C'est à Didier ANZIEU que nous devons ce concept de Moi-Peau dont les avancées théoriques sont de plus en plus reconnues en particulier chez les psychanalystes et psychologues cliniciens qui s'intéressent à l'observation du bébé, au développement psychique, à l'étude des limites du Moi et aux failles narcissiques.

La peau constitue le lieu des premiers rapports avec le monde. Ce sont les sollicitations de cette peau qui vont permettre au bébé de sentir qu'il est entouré, que des sensations l'envahissent et de décrypter peu à peu les stimulations externes et internes pour en faire des représentations qui sont d'abord des représentations de l'interaction. Ces représentations vont être intégrées, nous pourrions dire selon une démarche socio-constructiviste. C'est cette fonction sensitive elle-même qui crée le Moi-Peau (fonction d'interface de sens).

Le Moi-Peau qui se constitue chez le bébé, est une figuration de ce qui se passe à la surface du corps en contact avec autrui (la peau) ; surface du corps qui est :

- le lieu primaire de communication avec autrui,
- une surface d'inscription des traces laissées par les relations significantes.

Le passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel passe par cette interface faisant d'un ressenti corporel un ressenti psychique intériorisable. Le Moi-Peau fait le lien entre l'extérieur et l'intérieur. Il rend assimilable l'expérience intersubjective des relations précoces perçues à travers les sensations enregistrées par la peau lui permettant de percevoir l'interaction et de se la représenter progressivement comme extérieure à lui-même. Le Moi-Peau naît de cette différenciation acquise progressivement entre le Moi corporelle et le Moi psychique ; Moi psychique que se structure sur ce Moi corporel qui lui sert de premier support pour permettre la représentation mentale. Le Moi-Peau devient ainsi une frontière symbolique, un lieu où se trouve engrammé les premières fonctions de contenance et de soin qui permettent un sentiment de sécurité suffisante pour l'élaboration de l'absence et donc de la relation et de la séparation. Même si le Moi corporel

et le Moi-psychique se différencie sur le plan opératoire, le Moi-psychique reste par la suite confondu à lui sur le plan figuratif. Ce type de transformation de « métabolisation » n'est pas sans nous rappeler le passage de l' « image du corps » à l' « image inconsciente du corps » (image du corps définitivement renvoyée à l'arrière-plan) qui continue à déterminer notre mode de relation à l'autre et à notre représentation de soi.

Lorsque le Moi-Peau est défaillant (quand la frontière extérieure du moi perd son investissement) les objets extérieurs, tout en continuant d'être perçus par le sujet, sont ressentis comme étranges et non-familiers, voire même comme irréels (Anzieu, 1985).

Les neuf fonctions du Moi-Peau dégagées par Anzieu sont les suivantes :

- une fonction de maintenance du psychisme par intériorisation du holding maternel,
- une fonction de contenance des contenus psychiques (handling maternel),
- une fonction de pare-excitation
- une fonction d'individuation du soi,
- un rôle de lien entre sensations de diverses natures (base de l'expérience d'intersensorialité),
- un soutien de l'excitation sexuelle et narcissique (en tant que lieu de réception des contacts excitants),
- une aptitude à la recharge libidinale et au maintien de la tension énergétique interne,
- une fonction d'inscription des traces sensorielles tactiles,
- une capacité de discrimination et de rejet du non-soi.

Annexe 12 : L'extraction d'invariants peut être une activité non-consciente.

Dans une perspective cognitive, Perruchet¹¹² (2002) s'est intéressé au concept de *mémoire associative* dans l'étude de l'apprentissage et du développement. A partir d'expériences au cours desquelles le sujet est

¹¹² Pierre Perruchet est directeur de recherche au CNRS. Il a dirigé jusqu'en 2002 le laboratoire d'étude de l'apprentissage et du développement à l'Université de Bourgogne.

amené à opérer des choix (par exemple sur des indices visuels entre dessins figurant des robots ou encore la terminaison graphique probable d'un mot inventé), il montre que le cerveau est sensible aux événements qui se reproduisent dans notre environnement en extrayant des régularités à partir de ce qui est statistiquement marquant ou identique. Le cerveau aurait une propension à mémoriser et ceci de manière non-consciente les corrélations et critères de répétition statistiquement significatifs lors de situations dans lesquelles des comparaisons peuvent avoir lieu (Cleeremans¹¹³, 1997). Le cerveau serait ainsi **capable d'établir de manière non-consciente des concordances**, par exemple entre un objet et son image scopique à partir de la perception visuelle répétée de situations présentant des analogies.

Annexe 13 : La conscience, une propriété fonctionnelle de circuits cérébraux délimités.

L'une des grandes énigmes non résolue consiste à expliquer comment le cerveau parvient à produire l'impression subjective que notre conscience du monde est unifiée alors que les travaux en neurophysiologie nous montrent clairement une multiplicité parfois déconcertante de réseaux neuronaux divers et impliquant souvent de vastes régions corticales (Cleeremans, 2003, Berthoz¹¹⁴, 2006). Actuellement, à l'instar de Koch (2006), *la conscience est selon la majorité des chercheurs- neurophysiologistes et biologistes de la conscience - une propriété fonctionnelle de circuits cérébraux délimités, présentant des interactions synchrones, spécifiques, longue-distance entre diverses structures*. La majorité des auteurs ne croit plus aujourd'hui dans un lieu particulier où se réaliserait une ultime synthèse qui serait le centre de la conscience (Decety¹¹⁵, 2008, Cleeremans, 2003, Koch, 2006, Edelman, 2000, 2007).

¹¹³ Axel Cleeremans est directeur de recherche au Fonds National de la Recherche Scientifique en Belgique, professeur à l'Université Libre de Bruxelles et dirige une équipe de sciences cognitives.

¹¹⁴ Alain Berthoz est physiologiste, professeur au Collège de France et y dirige le laboratoire de physiologie de la perception et de l'action.

¹¹⁵ Jean Decety est professeur à l'Université de Chicago (Etats-Unis), département de psychologie et de psychiatrie et y dirige le laboratoire Social Cognitive Neuroscience.

Annexe 14 : Le concept de névrose en psychiatrie

Le concept unitaire de névrose a perdu sa place dans la nosographie occidentale (à partir du DSM III en 1980). Le présupposé étiologique contenu dans le terme de névrose individualisé par Freud étant en désaccord avec la philosophie des classifications actuelles. Dans la logique de Pinel (fin 18^{ème}), les classifications ont choisi de se fonder sur l'étude exclusive des symptômes, en adoptant une position athéorique dénuée de toute référence étiologique. L'objectif premier étant de créer un consensus international sur la description des troubles mentaux, afin que l'ensemble des cliniciens puissent s'entendre et parler le même langage (lors de leurs études et recherche) au delà des modèles explicatifs qui sont sources de divergences.

Cependant, le concept de névrose n'a pas disparu des manuels de psychiatrie. Pour des raisons de pertinence clinique le regroupement clinique des névroses est souvent conservé tout en adoptant la terminologie de troubles anxieux et névrotiques (Hardy-Bayle, 2003, p102, Marcelli, 1999, p 344-375).

Les catégories reconstituées à partir de l'ancien cadre des névroses sont :

- les troubles anxieux,
- les troubles somatoformes,
- les troubles dissociatifs,
- les troubles psychosexuels,

Ces troubles sont supposés hétérogènes, à l'inverse de la théorie freudienne. Cependant ces troubles sont presque toujours organisés autour de l'anxiété. « *Les états psychopathologiques qui leur correspondaient sont regroupés dans les troubles anxieux, hormis les symptômes de conversion hystériques pour lesquels un déterminisme commun n'est plus supposé et qui sont éclatés entre les troubles somatoformes et les troubles dissociatifs* » (Hardy-Bayle, 2003, p102).

Ce même auteur met l'accent sur les caractéristiques communes aux symptômes névrotiques qui « *demeurent d'une grande pertinence clinique* » (ibid, p101). Nous les récapitulons en quelques points :

- les troubles anxieux et névrotiques sont des affections chroniques,

- ils n'ont pas de cause organique,
- des facteurs psychologiques interviennent et sont importants dans leur genèse et leur déroulement,
- certaines caractéristiques permettent de les opposer aux symptômes psychotiques :
 - l'absence de perte de contact avec la réalité
 - la conservation de la conscience de l'état morbide
 - la continuité entre le trouble et la personnalité (le trouble est compréhensible psychologiquement)
 - l'absence de troubles graves du comportement (même si le fonctionnement peut être sévèrement perturbé).

Le choix de la névrose

Historiquement le « *choix de la névrose* »¹¹⁶ a évolué sensiblement à mesure qu'évoluait l'élaboration d'une théorie de la névrose depuis les premiers temps décisifs (au cours de l'année 1896 : lettres à Fliess des 1 janvier, 30 mai et 6 décembre, puis deux articles : « *l'hérédité et l'étiologie des névroses* » et « *nouvelles remarques sur les psychonévroses de défense* ») jusqu'à aujourd'hui où la question s'est déplacée des causes déterminant le « choix » de la névrose (ou des facteurs prédisposant) à l'étude comparative des traits structuraux permettant de faire la différence entre l'obsessionnel et l'hystérique. Aujourd'hui, concernant la théorie de la névrose « *on s'intéresse moins aux symptômes qu'à la structure qui les sous-tend.* » (Wildlöcher, 2002, p 1101).

Il n'est pas question ici de revenir sur la construction progressive de ce concept aux origines de la psychanalyse mais de présenter succinctement la perspective actuelle qui permet de répondre de manière satisfaisante au cas clinique présenté et qui d'autre part fait consensus auprès d'une majorité de psychanalystes.

¹¹⁶ Le terme « choix de la névrose » va disparaître du vocabulaire de Freud et de ses successeurs car il ne s'agit pas d'un choix du sujet à proprement parler mais d'un processus résultant d'un ensemble de déterminants.

La lignée structurelle névrotique

Nous nous appuyerons sur les travaux de Bergeret (1974, 1996) pour tracer les contours de l'organisation névrotique divisées en deux structures : la structure obsessionnelle et la structure hystérique.

Pour les psychanalystes, la névrose est une « *affection psychogène où les symptômes sont l'expression symbolique d'un conflit psychique trouvant ses racines dans l'histoire infantile du sujet et constituant des compromis entre le désir et la défense* » (Laplanche et Pontalis, 1967).

Bergeret (1996) décrit la genèse et l'évolution de la lignée structurelle névrotique à partir de repères (stades de maturation) et de fixations au cours de ces stades. La structure obsessionnelle étant la plus régressive sur le plan libidinal, se situe en aval de la « *divided line* »¹¹⁷ à proximité de la moins régressive des structures psychotiques « *ce qui ne veut pas dire qu'elle possède beaucoup de traits communs avec elle* » (Bergeret, 1996, p108).

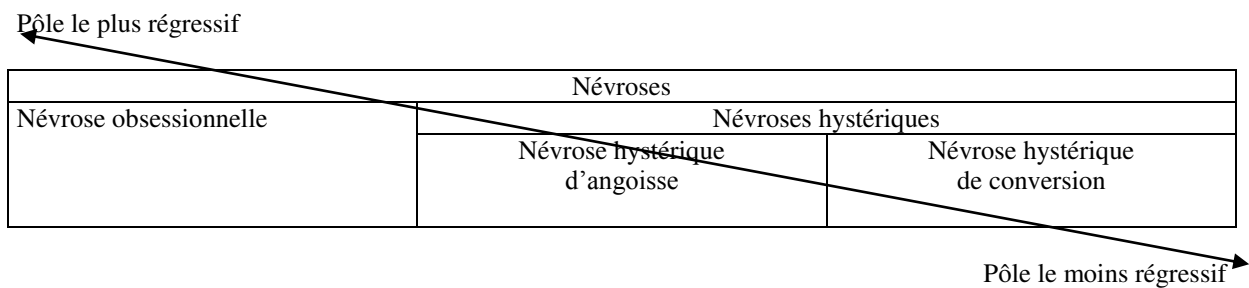
Les frustrations et fixations précoces (prégénitales) se réalisent moins tôt et de façon plus heureuse chez le jeune prénévrotique que chez le jeune préorganisé psychotiquement. La période de latence « *va opérer un arrêt momentané de l'évolution structurelle* » (ibid., p104) comme pour la lignée psychotique, ce qui ne minimise aucunement les manifestations au cours de cette époque. C'est l'adolescence qui verra se réactualiser les conflits internes associés aux conflits externes provoquant les orages affectifs capables de remettre en question la lignée structurelle d'origine. Le Moi peut être amené à se détériorer davantage, lors d'un traumatisme ou d'un conflit particulièrement intenses et « *s'adresser à des systèmes relationnels ou défensifs plus archaïques dépassant la simple économie pulsions-surmoi de type spécifiquement névrotique* » (ibid., p105) pouvant dériver dans certains cas peu fréquents vers la lignée psychotique de manière définitive. D'où l'importance de prévenir psychothérapiquement, après un diagnostic structurel, au cours de la période de latence, période de calme relatif au

¹¹⁷ La « *divided line* » est une ligne de partage envisagée par K. Abraham comme une frontière entre les fixations et régressions psychotiques d'une part et les fixations et régressions névrotiques d'autre part. Du point de vue du développement pulsionnel, cette ligne se situe entre le premier sous-stade anal de réjection et le second sous-stade anal de rétention. Ainsi, les fixations et régressions en amont de cette ligne correspondraient aux structurations psychotiques. En aval, nous trouverions les structurations névrotiques en commençant par la structure obsessionnelle, plus archaïque, puis la structure hystérique, plus élaborée libidinalement.

cours de laquelle le Moi névrotique pré organisé semble moins résistant à une réélaboration psychique des conflits inconscients.

Notons que Hardy-Bayle procède à un découpage en fonction de la symptomatologie. Ainsi la névrose hystérique de conversion de Bergeret correspond à la névrose hystérique à symptomatologie hystérique isolée (marquée par une perte ou une altération d'une fonction physique). La névrose hystérique d'angoisse de Bergeret couvre la névrose hystérique à symptôme d'expression psychique chez Hardy-Bayle.

Figure schématisant la lignée structurale névrotique selon la conception de Bergeret



ANNEXE B : corpus du discours

Entretien n°1

Thèmes abordés lors du discours en entretien: identification au père – les jumeaux et l'ordre de naissance – la mort du chien – absence du « je ».

Moi un faux jumeau

Denis me parle directement de lui sans que je le questionne

1.	1D	Il (au lieu de je) ronchonne comme mon père. Jumeau avec Guy et des lunettes comme papa. Mon frère est même que ma maman. Nous on a des bébés lapins, on a des chevaux. Moi i monte dans les chevaux. Même mon frère i monte dans les chevaux.
2.	2P	Qu'est-ce que c'est un jumeau ?
3.	3D	On se ressemble pareil. Moi un faux jumeau. Guy est sorti le premier et moi le deuxième
4.	4P	Comment tu le sais ?
5.	5D	C'est ma maman qui l'a dit.
6.	6P	C'est important de savoir qui est sorti le premier ?
7.	7D	Ouais.
8.	8P	Pourquoi ?
9.	9D	Je ne sais plus. Chien s'appelle Mousse. Avant un chien i s'appelait Chippie. Maman écoutait le cœur qui s'était arrêté. Maintenant il est dans le ciel.

Des disputes

10.	10P	Tu t'entends bien avec ton frère ?
11.	11D	Oui.
12.	12P	Tu te disputes quelquefois avec lui ?
13.	13D	Oui. On fait bagarre. Moi fais tomber. Des fois ma maman et mon papa i se disputent. Nous on est à table. Mon papa est ici. On tire le doigt. Le bouton mon papa i tire. On va avoir une claque.
14.	14P	Ils se disputent à cause de vous deux ?
15.	15D	Ben oui, c'est ça. Ils se crient.

Dessin n°1 : Denis dessine sa maison avec d'un côté sa mère et Guy, de l'autre son père et lui-même.

Entretien n°2

Le premier à naître

16.	1D	Mon frère est né en premier et moi en deuxième
17.	2P	Pourquoi tu me dis ça ?
18.	3D	Par que c'est maman elle était au tracteur. Il y avait un bébé. Il sortait en premier. On va appeler comment les deux frères ? Et en premier c'est Guy.
19.	4P	Tu m'as parlé de deux frères.
20.	5D	Elle a dit maman qu'en premier c'est Guy
21.	6P	C'est tout ce qu'elle a dit maman ?
22.	7D	Oui
23.	8P	Comment tu le sais ?
24.	9D	Maman a dit c'était Guy i sortait en premier.
25.	10P	Maman elle avait aussi pensé à un autre prénom.
26.	11D	Oui le deuxième il s'appelait Denis.
27.	12P	Alors si toi tu étais sorti en premier ?
28.	13D	C'était moi le vieux, mais c'est mon frère le vieux. Si Guy était sorti le deuxième c'était lui le jeune.
29.	14P	Est-ce qu'il y a vraiment une différence d'âge ?
30.	15D	Oui. Des fois on s'habille pareil. I avait un mariage, nous on s'habillait pareil.
31.	16P	Est-ce que tu trouves qu'il y a une différence d'âge ?
32.	17D	Oui , on a le même chiffre.
33.	18P	Mais alors si vous avez le même chiffre.
34.	19D	On est des jumeaux. Ma maman elle dit nous on n'est pas des vrais on est des faux.

Je lui propose une petite mise en scène pour réfléchir sur la signification d'être premier au deuxième à sortir d'une pièce : le passage par une porte trop étroite qui n'autorise que le passage d'une seule personne à la fois.

Celui qui passe le premier est-il le plus vieux ? Est-ce le fait de passer le premier ou le second qui différencie deux personnes dans leur identité?

L'idée étant de réfléchir ensemble à ce que cela mobilisait comme sensation, comme affect comme information valorisante ou dévalorisante de passer le premier ou le second. Le second peut très bien être celui qui cède la

première place par politesse , parce qu'il n'est pas pressé ou plus patient ou encore plus courageux.

Par ailleurs, j'explique aussi que naître le même jour cela voulait dire avoir le même âge.

Mon papa en Afrique

35.	20D	Mon papa est parti en Afrique
36.	21P	Tu sais où ?
37.	22D	Sais pas. Janella...Djanella...c'est dur à dire.
38.	23P	Djamella ?
39.	24D	Oui. Il repeint les camions. Il a dormi dehors. Il va ramener de la peau pour moi. Il peut en passer un peu pour toi. Et même des insignes pour mettre à mon habit militaire pour moi. Des bijoux pour maman. Ma maman elle a jamais eu des bijoux africains.

Entretien n°3

Plus encore que pour les deux entretiens précédents Denis se précipite, son débit verbal est rapide. Il donne l'impression de procéder par association d'idées : les idées se succèdent, voire se chevauchent rapidement tant il semble avoir envie d'exprimer le maximum d'évènements, de faits vécus. Ses difficultés articulatoires, son manque du « mot » ne le découragent pas. Au cours du discours surgissent spontanément des éléments renvoyant plus ou moins directement à des thèmes récurrents appartenant aux domaines de préoccupation de Denis. Ceux-ci apparaissent de plus en plus clairement :

- préoccupation autour de la naissance, du premier né et de la jumeauté,
- angoisse d'abandon,
- construction identitaire en négatif, comme s'il était l'ombre de son frère jumeau, c'est-à-dire porteur des défaillances de celui-ci ou réplique imparfaite, une personne identique comme le reflet d'une image dans un miroir mais sans contenu propre.
- Discours émaillé de nombreuses incursions fantasmatiques autour de la perte, de l'abandon, du traumatisme de la naissance, de l'individuation psychique par rapport à son frère jumeau.

La grotte

Denis explique sa sortie du dimanche. Je devine qu'il a visité les grottes de Han en Belgique ainsi que le parc animalier. Il énumère les animaux, ceux qui sont derrière des barrières et ceux qui n'ont pas de barrières. Il dessine des concrétions pour m'expliquer ce qu'il a vu dans la grotte (« rotte »). Le noir de la grotte l'entraîne à parler du moment où sa mère les a laissés seuls, son frère et lui à la maison. « On a pleuré..... »

40.	1D	Tu sais quoi, on était quelque part. Tu connais, tu connais tous les zazimaux. Les bisons comme ça , des loups comme ça. Tu as déjà été là-bas, toi ?
41.	2P	Où ça ?
42.	3D	T'as déjà vu des loups euh des chats comme ça là-bas. Moi j'étais quelque part, et ça, i l'avait plein d'animaux, des bisons, des renards des chevaux chauvages, des chèvres cheval dans les montagnes et des fois n'a des chats, des chats, des loups et des, une rotte déjà. Ca onte, on ne sais plus comment ça s'appelle i monte. Tu connais i monte comme ça ? Comme ça et debout, i glace comme ça, glacé comme ça.
43.	4P	Qu'est-ce qui onte ?
44.	5D	Passe une feuille à moi.
45.	6P	Un animal tu veux dire ?
46.	7D	Non. (Il dessine.) Comme ça, i monte, redescend. Je sais plus ça s'appelle comment.
47.	8P	C'est une montagne.
48.	9D	Non
49.	10P	Une colline ?
50.	11D	Comme ça.
51.	12P	Ah d'accord, dans la grotte, tu veux dire
52.	13D	Oui dans la grotte j'ai vu ça
53.	14P	Des stalactites.
54.	15D	Ah ouais
55.	16P	Ca c'est des stalactites et ça c'est des stalagmites.
56.	17D	Mmh, je ma rappelle plus , c'est un p'tit peu dur, c'est le monsieur i dire, le monsieur i dire, c'est un p'tit peu dur à le dire.
57.	18P	Oui. Ce sont des formations calcaires dans les grottes. Ce sont des petites gouttes chargées de calcaire

58.	19D	Oui je sais
59.	20P	Qui font ces stalactites. C'est comme tombe, il y a un « t » dedans, le « t » de tite, et mite, stalagmite, comme le « m » de monte.
60.	21D	Ouais, i n'a des murs ici, n'a des murs au dessus, i n'a plein de zorages, i y a un norage, il est tombé dans l'arbre et l'arbre, l'arbre il est tout mouillé, il est mort et l'eau il arrive ici, ici, ici, i n'a des gouttes. Dans la grotte, on était, i n'a de l'eau de la grotte, une grotte, l'avait un arbre ici, en dessous i l'avait des murs, et l'arbre il est, l'arbre l'a touché l'éclair, l'éclair il a touché l'arbre et l'arbre, l'eau i descend ici à le mur, tut, tut, tut, ici, i descend, i descend ici. Après ça monte, ça monte et ça monte et ça touche l'autre.
61.	22P	Mmh, et après ça se rejoint, ça fait comme une colonne.
62.	23D	Mmh une colonne.
63.	24P	Alors pourquoi est-ce que tu me parles de la grotte là maintenant ?
64.	25D	Une grotte, c'est euh, dans les grottes il faut un p'tit peu parler. Les rottes c'est un p'tit peu , et on va , on va partir, moi on va repartir à ma maison, i faut repartir comme ça dans une rotte, on ne sait pu le chemin, i faut rester avec l'équipe et après, après on va pas se perdre et on ressort à la portie
65.	26P	Attends doucement, doucement
66.	27D	et la sortie c'est quoi ? C'est l'eau. On a pris un bateau, on a traversé l'eau comme ça, l'avait un pont, plein de pont, où on traverse, un rand lac pour les poissons et dans la rotte i l'avait quoi ? Euh de, de tas de lumières dans la rotte, i l'avait des lumières ici, i l'avait un seau, et après et voilà.
67.	28P	Alors il ne faut pas se perdre dans la grotte, c'est ça ?
68.	29D	Non, ouais, sinon, sinon on ne sait plus on est où là le chemin.
69.	30P	Et toi tu as peur de te perdre quelquefois ?
70.	31D	Oui.
71.	32P	Quand tu rentres à la maison ?
72.	33D	Euh, maman, maman il, il, il est parti ailleurs et nous, maman i dépose nous à la maison et maman i repart chez quelqu'un d'autre et maman. Nous une autre fois on était rentré à la maison, maman, ma maman elle a laissé nous tous seuls et Guy il a pleuré, moi j'ai pleuré un p'tit peu, et on a, on est reposé on a écouté de la musique et après, après maman elle est arrivée. Guy, m'en i voulait appeler maman, non maman elle était bientôt arrivée, on voulait regarder, on l'appelait comment maman et après, après, i avait une rande cheur (grande sœur), rande cheur, un rand frère comme ça pour nous et le grand frère et la rande

		cheur, nous on a réussi à nous défendre, nous on a eu des randes sœurs, maman elle était partie
73.	34P	Une grande sœur pour vous garder, c'est ça ?
74.	35D	Ben oui peut-être, i a des randes sœurs i lit, i lit le p'tit livre pour le nouveau téléphone on appelle comme ça, et moi j'ai dit à la grande sœur, non, non, non.
75.	36P	Alors la grande sœur dont tu parles c'est quelqu'un qui venait pour vous garder non ?
76.	37D	Ben euh
77.	38P	Parce que tu n'as pas de grande sœur
78.	39D	Non
79.	40P	Non, donc c'est quelqu'un qui venait juste pour vous garder, tu sais on fait ça. Ou quelquefois des
80.	41D	Des mamies
81.	42P	Oui ou quelquefois des mamies ou des papis qui viennent exprès quand les papas ou les mamans ou les deux ont besoins de partir, de sortir. Quelquefois ils vont au restaurant, au cinéma et pour rassurer les enfants, pour que quelqu'un soit là quand les enfants sont petits. D'accord ?
82.	43P	Maman elle avait dit où elle allait ?
83.	44D	Euh, non, si au, la réunion de l'école, la réunion de l'école, maman elle était rentrée.
84.	45P	C'était le soir tard ?
85.	46D	Si c'était le soir. Maman elle allée chez nous, le soir, elle voulait voir la réunion, c'était le soir.
86.	47P	Et avant qu'elle soit partie maman, vous étiez au lit déjà ?
87.	48D	Non
88.	49P	Non, donc elle vous a expliqué qu'elle allait à la réunion et qu'elle reviendrait juste après, c'est ça ?
89.	50D	Non euh, maman elle était partie nous on savait pas il part où. Après il est rentré, il est rentré moi va dire à maman. Maman t'étais où ? Elle était, elle était à la réunion de l'école. Une autrefois, hier, le samedi, le dimanche on était là-bas, tous les zazimaux, le bison, le renard, les chevaux, les chèvres dans les montagnes, les chèv(v)res, les biches comme ça, mmh
90.	51P	Mmh
91.	52D	Et après.
92.	53P	Alors qu'est-ce qu'il y avait comme animaux ? Répète moi voir le nom des animaux.

93.	54D	Les chevaux, le renard, un chat, le bijon, des oies, des vaches, des vaches avec des cornes et le maire aussi il avait des cornes
94.	55P	Mmh
95.	56D	Et après un chat, ça s'appelait comment les animal là, un chat, après c'est quoi c'est des loups, c'est un p'tit peu p'tit mais connaît pas euh
96.	57P	Mmh, alors c'était une ferme ça ?
97.	58D	Non
98.	59P	Ou alors un petit zoo, ou euh
99.	60D	C'était un p'tit zoo, oui, c'était un p'tit zoo, dans les bois, dans les bois. Dans les bois, les bisons l'avait pas de barrières, z'étaient bien sages et les oies l'avaient pas de barrières et des biches i l'avaient pas des barrières. Les mamans comme ça les mamans vaches, comme ça les les vaches i l'avaient les cornes i l'avaient des barrières.
100.	61P	Mmh
101.	62D	Et après euh
102.	63P	Alors quand est-ce qu'on met des barrières ?
103.	64D	Euh on met ...après, les bisons sont pas, sont pas dans le parc, les gens i met, i met les barrières et après les barrières sont mis, i met les les vaches, avec des cornes.
104.	65P	Alors quand est-ce qu'on met des barrières et quand est-ce qu'on ne met pas de barrières ?
105.	66D	Des barrières. Le jour l'est fini, le jour l'est fini il a enlevé les barrières. Le jour l'est pas encore fini, on les remet. Les vaches, les vaches pour les remettre les barrières, i, i faut les vaches, i va à sa maison, i faut les vaches, i va dans le camion mais sais pas . Et euh...parfois les zazimaux l'a trouvé ici, dans le euh
106.	67P	Tu sais
107.	68D	l'avait des ânes là-bas, des ânes
108.	69P	Des ânes aussi ?
109.	70D	Mmh
110.	71P	Tu sais, tu sais où c'était ça, le nom de l'endroit ?
111.	72D	Euh non, attend me va voir dans mon manteau
112.	73P	Tu as gardé un ticket ?
113.	74D	Euh, il est chez moi
114.	75P	Mmh, tu me le diras.
115.	76D	Mmh
116.	77P	C'était peut-être près de Nancy ?

117.	78D	Non, c'était un p'tit peu plus loin, c'est comme une ville.
118.	79P	Une ville ? Comme Nancy ? ou c'est
119.	80D	Non, une ville, une ville s'appelait comment ? Mais sais p(l)us.
120.	81P	Il fallait rouler longtemps ?
121.	82D	Euh, ben oui.
122.	83P	Combien de temps ? Tu sais ?
123.	84D	Je sais pas . Elle avait, i l'avait une autre personne, tata Forence, tata Florence, tata Florence avait Pauline et, et Thomas. Thomas i fait des tours de magie, des tours.
124.	85P	Mmh
125.	86D	Et lui i sait fait plein de choses.
126.	87P	Alors tu ne sais pas combien de temps vous avez roulé ?
127.	88D	Non
128.	89P	Non.
129.	90D	Le zoo je sais pu, je sais pus i s'appelait comment. L'avait, l'avait des, un p'tit camion, l'avait des ours là-bas.
130.	91P	Il y avait aussi des ours.
131.	92D	Mmh. Un p'tit camion, le camion il était ici, i avait des barrières, i avait des barrières, des barrières et et des cornes ici, des p'tites cornes et des cornes on peut, on peut, on peut se décrocher, on se raccrocher, raccrocher comme ça.
132.	93P	Alors Denis je trouve que tout ce que tu racontes c'est très intéressant. Bon, tu m'as raconté l'histoire avec la grotte, les stalagmites et stalactites qu'on t'avait expliqué. Ensuite l'histoire du p'tit zoo, que tu avais vu différents animaux, qu'il y avait des barrières. Tu ne sais pas très bien quand est-ce qu'on a des barrières, quand est-ce qu'on n'en a pas.
133.	94D	Ouais .
134.	95P	Hein ? Je peux te dire moi ?
135.	96D	Mmh
136.	97P	On met des barrières quand on veut garder des animaux au même endroit.
137.	98D	Mmh
138.	99P	Parce qu'on pense aussi quelquefois qu'ils peuvent être dangereux, ou parce qu'on pense qu'ils peuvent se sauver.
	100D	Mmh
	101P	Par exemple pour les oies

139.	102D	Mmh
140.	103P	On mettra peut-être pas de barrières.
141.	104D	Non
142.	105P	D'accord ?
143.	106D	Les, les oies
144.	107P	Pour les vaches oui. Parce que les vaches, qu'est-ce qui peut se passer ?
145.	108D	I peut se sauver.
146.	109P	Elles peuvent se sauver. Elles peuvent aller sur la route, faire un accident, ou ou quelquefois si on a par exemple des ours, on va mettre aussi des barrières. Pourquoi ?
147.	110D	Les ours, les ours, elle avait, elle avait des barrières comme ça.
148.	111P	Alors pourquoi on met des barrières pour les ours ?
149.	112D	Comme ça, comme ça i se sauvent pas.
150.	113P	Voilà, ils ne se sauvent pas. En plus ça peut être dangereux.
151.	114D	Mmh
152.	115P	Un ours peut par exemple. Qu'est-ce qu'il peut faire pour être dangereux un ours ?
153.	116D	Il est en colère
154.	117P	Voilà, il peut se mettre en colère
155.	118D	Mmh
156.	119P	Et peut-être attaquer un autre animal, hein.
157.	120D	Mmh, i peut, i peut
158.	121P	Ou attaquer une personne
159.	122D	Il peut, i peut attaquer une personne, un petit enfant, et i peut attaquer un bison sinon.
160.	123P	Voilà, alors tu as compris pourquoi on mettait des barrières ?
161.	124D	Mmh
162.	125P	Quelquefois, quelquefois, on n'en met pas. Par exemple pour un chat on ne va pas mettre de barrières
163.	126D	Les chats, les chats des fois
164.	127P	Parce que de toutes façons, ils ne sont pas vraiment dangereux.
165.	128D	Mmh, et tu sais pas, i l'avait un p'tit camion ici, i l'avait des barrières et on, ça roulait le camion, nous, nous on était tout derrière et euh moi, i l'avait des chevaux chavages comme ça, les chevaux, y avait même pas de barrières
166.	129P	Mmh
167.	130D	Même pas de clôtures.

168.	131P	Oui.
169.	132D	I passait un p'tit chemin, i passait sur la route, le camion, le camion il était ici, i roulait, i roulait, on était derrière, le camion, le chemin i passait derrière le camion comme ça.
170.	133P	Ah d'accord, et c'est toujours au même endroit ?
171.	134D	Euh ...
172.	135P	C'est toujours au petit zoo dont tu as parlé ?
173.	136D	Oui
174.	137P	Là c'est possible aussi qu'il y ait des barrières ou une clôture qui soit très très loin et qu'on ne voit pas, parce qu'ils ont beaucoup beaucoup beaucoup de place. Quelquefois derrière le champ ou derrière les arbres, alors on ne voit pas les clôtures.
175.	138D	Oui et et là-bas devant la rotte, pour passer, pour voir les zazimaux, j'ai vu des sangliers
176.	139P	Des sangliers, oui. Alors j'écris aussi que tu as vu des sangliers.
177.	140D	Ouais un beau gros sanglier, un gros, sanglier. J'ai vu des bébés sanglier.
178.	141P	D'accord. Je me demande si là où tu étais ce n'était pas en Belgique.
179.	142D	Belgique ?
180.	143P	Près de Han en Belgique. Il y a des grottes que l'on peut visiter, les grottes de Han où l'on monte dans un petit bateau. Tu étais dans un petit bateau ?
181.	144D	Oui, l'entrée, pour ressorti , i l'avait plein de l'eau et là i l'avait une, une
182.	145P	Une petite barque
183.	146D	Non une grande barque
184.	147P	Une grande barque OK
185.	148D	Une grande et le moteur i roulait, i l'avait plein d'eau, i avait un p'tit, un p'tit espère, pour attacher les bateaux comme ça. I l'avait un gros bateau, on peut mettre tous les gens dans le gros bateau et on et on était arrivé, tata, et on était, on était dans un train. On était dans un train et euh on euh
186.	149P	Alors d'abord un bateau, ensuite un train ? C'est ça ?
187.	150D	Mmh et après en camion.
188.	151P	Et après en camion ?
189.	152D	Oui un camion, un camion pourquoi ? Pour voir, pour voir les zazimaux, pour les sangliers, pour voir les renards. Il faut avoir un camion pour rouler.
190.	153P	D'accord, pour visiter le parc en fait, hein ?
191.	154D	Mmh, voilà.

La naissance encore.

Je rappelle l'expérience du passage de la porte (séance n°2)

192.	155P	Tu te souviens la fois dernière, on s'était mis là près de la porte
193.	156D	Oui i l'avait un fauteuil, là, ici. On peut pas passer tous les deux. On passait un par un.
194.	157P	On ne pouvait passer que un par un par la porte. D'accord. Et il y en a un qui est passé le premier. Je ne sais plus qui c'était.
195.	158D	Je sais c'est moi.
196.	159P	C'est toi qui est passé le premier, moi le deuxième. Ensuite on s'est demandé si ça a changer quelquechose pour nous. Est-ce que toi tu étais différent, est-ce que moi j'étais différent. Est-ce que cela a changé quelque chose parce que tu es passé le premier et moi le deuxième. Est-ce que j'étais quelqu'un d'autre ?
197.	160D	Non
198.	161P	Non j'ai pas changé, hein.
199.	162D	Non
200.	163P	Tu sais pourquoi on avait fait ça, cette expérience ?
201.	164D	Non
202.	165P	Parce que tu m'as souvent parlé de Guy qui est sorti le premier du ventre de maman.
203.	166D	Oui, oui.
204.	167P	Et toi le deuxième
205.	168D	Mmh, c'est pas , c'est pas Guy le vieux, c'est nous deux on est les jeunes.
206.	169P	Voilà. Ce qui fait qu'il y en a un qui passe le premier ou un qui passe le premier dans la porte ça ne change pas du tout les âges des personnes
207.	170D	Oui, on a six ans, on a
208.	171P	Si il y en a un qui passe en premier par la porte c'est pas ça qui fait qu'il est mieux ou moins bien ou qui fait qu'il est complètement différent de l'autre. C'est pas ça qui fait la différence.
209.	172D	D'accord. Nous deux, Guy il était sorti le premier. Et nous on avait un an. On avait un an. Nous deux. En même temps et après on a eu, on a eu euh trois ans , deux ans après six, cinq ans, après six ans, a six ans. A Noël, on va bientôt avoir sept ans.

L'absence du « je »

210.	173P	Mmh. Il y a autre chose dont je voudrais te parler avant de passer à ça (je montre la boîte
------	------	---

		du test du monde)
211.	174D	Mmh
212.	175P	C'est que je ne t'entends jamais dire je. Tu dis il, tu dis moi, je t'entends dire moi aussi. Moi étais voir les animaux, mais tu ne dis jamais je. Quand on parle de soi. Par exemple quand je raconte ce que j'ai fait comme toi tout à l'heure je peux dire : j'étais visiter un parc. Je suis monté dans une barque. J'ai vu une grotte. Je crois que c'était en Belgique etc. Qu'est-ce que tu m'as dit encore ? J'ai pleuré quand maman est parti parce qu'elle a oublié de nous dire où elle allait. Tu vois tout ça...
213.	176D	C'était Guy, c'était Guy a pleuré en premier, moi j'ai pleuré même pas, j'ai pleuré.
214.	177P	Ah, tu as dit j'ai pleuré. Tu as entendu ?
215.	178D	Mmh
216.	179P	Je suis content que tu dises ça. Pourquoi je suis content que tu dises je ? Tu veux que je te l'explique ?
217.	180D	Mmh
218.	181P	Parce que c'est important
219.	182D	Mmh
220.	183P	Que toi tu parles à la première personne. On dit que c'est la première personne. Je, c'est parler à la première personne.
221.	184D	Mmh
222.	185P	Et toi tu as le droit de parler à la première personne. C'est pas parce que tu es passé le deuxième, que tu es sorti le deuxième que tu n'as pas le droit.
223.	186D	Mmh
224.	187P	Quand on veut dire aux autres qu'on existe nous même...
225.	188D	Mmh
226.	189P	Qu'on fait des choses et qu'on pense, qu'on réfléchit nous-même et qu'on a notre idée sur les choses qui n'est pas forcément la même que les autres, et qu'on a le droit de penser et de faire autrement
227.	190D	Mmh
228.	191P	Eh bien on utilise le je.
229.	192D	Mmh
230.	193P	J'ai pleuré. Je pense que ...je ne suis pas d'accord avec toi. Je suis d'accord avec toi. Je t'aime. Je ne t'aime pas. On utilise le je pour dire que c'est nous-même qui parlons et pas quelqu'un d'autre à notre place. D'accord.

231.	194D	D'accord.
232.	195P	Ca veut dire que toi tu existes pour toi-même et que tu parles pour toi-même Denis, et pas un autre. C'est pour ça que c'est important de parler en utilisant le je
233.	196D	Mmh
234.	197P	D'accord ?
235.	198D	Mmh. Maman. Nous on était né. Guy il était, Guy il était né en premier, moi en deuxième. Les je, on était, on n'était pas le même je.
236.	199P	Mmh
237.	200D	Guy il était un je tout seul et moi un je tout seul. On était faux jumeaux, maman l'a dit. Les faux jumeaux, pourquoi ? Pourquoi on est des faux jumeaux ? On était des vrais jumeaux. On était, on était tous les deux dans un œuf et après on était des vrais jumeaux. Et là on est des faux jumeaux.
238.	201P	Alors un coup tu me parles de vrais jumeaux et un coup tu me parles de faux jumeaux. Maman a dit que vous étiez des faux jumeaux . D'accord ?
239.	202D	Mmh
240.	203P	Ca veut dire que. Tu sais je t'avais fait un dessin. Je t'avais montré le dessin ?
241.	204D	Mmh
242.	205P	Alors je le refais. Là il y a un bébé, là il y a un bébé. Ca c'est dans le ventre de la maman. Alors vous étiez des faux jumeaux, ça veut dire que il y avait...
243.	206D	On n'était pas, on n'était pas dans, on n'était pas un gros noeuf, on était. Guy il était en premier, moi en deuxième. Pourquoi ? Guy il était un œuf tout seul et moi un œuf tout seul. Et pourquoi ? Ca ... C'est euh, c'était on est des faux jumeaux, on est, il avait, on était euh un gros noeuf, on était nous deux avec un gros noeuf, on était des vrais jumeaux, là on est des faux.
244.	207P	Il y a bien deux œufs différents si on parle d'œuf. Il y avait deux graines de la maman et il y avait deux graines du papa. Ces graines se sont trouvés là en même temps, au même moment et ça a donné deux bébés qui ont grandi en même temps dans le ventre de la maman.
245.	208D	Nous on était tout petit. On avait, on avait un an et après on avait deux ans et après cinq ans, six ans.
246.	209P	Quand il n'y a qu'une graine du papa et une de la maman, il n'y a qu'un bébé. Mais pour vous il y avait deux graines du papa et deux de la maman. C'est deux fois ça (je montre le dessin) tout seul.

247.	210D	Mmh
248.	211P	Attends j'explique. Quand ce sont des vrais jumeaux il y a une graine de la maman et une du papa et après ce qui se passe c'est que tout au début ces graines se séparent en deux et elles donnent deux bébés. Mais ça, ça ne vous est pas arrivé à vous, sinon vous seriez des vrais jumeaux. Vous deux, vous êtes deux graines différentes qui ont grandi en même temps dans le ventre de la maman. On dit que vous n'êtes pas des vrais jumeaux.

Entretien n°4

Un grand sapin d'environ 3 mètres de hauteur se trouve dans la pièce où nous nous rencontrons. En posant ses affaires Denis l'observe.

La « fronda » et le sapin.

249.	1. P	Alors toi tu as un plus petit sapin ? C'est ça ?
250.	2. D	Mmh
251.	3. P	Il est déjà fait le sapin chez toi ?
252.	4. D	Ben oui. J'ai fait les lumières. Sur ma panda.
253.	5. P	Comment ?
254.	6. D	Euh c'est les lumières, les loumières sur ...c'est un p'tit peu dur le mot là. C'est tu connais euh la porte euh la porte en grillage comme ça ?
255.	7. P	Alors la porte en grillage
256.	8. D	Vert
257.	9. P	De chez toi ?
258.	10. D	Mmh, devant.
259.	11. P	Non, je ne suis jamais venu chez toi, donc je ne connais pas la porte verte en grillage. Mais j'imagine comment elle est.
260.	12. D	Verte, (g)rande. Et dans ma maison on n'a pas une porte mais on a une fronda
261.	13. P	Une ?
262.	14. D	Fronda
263.	15. P	Une fronda ?
264.	16. D	Non c'est un p'tit peu dur, c'est mmh, c'est mmh...le mot c'est un p'tit peu du, dur.
265.	17. P	Essaye encore de le dire, ou tu veux me le dessiner ?
266.	18. D	Oui
267.	19. P	Alors attends (P prend une feuille blanche et des crayons feutres). Je vais te donner une

		feuille là. Là tu as des feutres, des crayons, hein. Vas-y.
268.	20. D	Mmh
269.	21. P	Alors tu veux me dessiner quoi ? La porte en grillage ou quoi ?
270.	22. D	C'est le fronda. Là c'est...une euh...
271.	23. P	La véranda ? (en regardant le dessin en cours, je m'aperçois que fronda correspond sans doute à véranda)
272.	24. D	Là c'est ma porte. Là c'est ma porte.
273.	25. P	Mmh
274.	26. D	Là c'est ma maison et là ...ici...là c'est le toit de la fronda.
275.	27. P	La véranda.
276.	28. D	Mmh. Comme ça.
277.	29. P	Mmh
278.	30. D	J'ai fait ça, les lumières sont accrochées.
279.	31. P	D'accord. Les lumières sont accrochées sur le toit de la véranda.
280.	32. D	Mmh
281.	33. P	Mmh
282.	34. D	Dans les virtes ici.
283.	35. P	Voilà. C'est...elle est entièrement vitrée la véranda ?
284.	36. D	Ben y a une lumière, t'as le mur i les descend. On...on..., en blanc les dessins.
285.	37. P	Mmh
286.	38. D	En blanc et là on a les virtes, les vites, les virtes comme ça. Et là c'est les lumières..., là c'est les lumières...là c'est les lumières .
287.	39. P	D'accord.
288.	40. D	Là une autre lumière. Une comme ça.
289.	41. P	D'accord. Ben, ton dessin, je comprends, je comprends bien, hein. Et ça c'est la porte de la véranda.
290.	42. D	Mmh
291.	43. P	D'accord.
292.	44. D	Non c'est la porte de ma maison. Là c'est la porte de la fronda.
293.	45. P	D'accord. Dessine moi la maison aussi maintenant parce que ...il manque des morceaux.
294.	46. D	Comme ça (Denis commente son geste tout en dessinant)
295.	47. P	D'accord. Et alors tu avais commencé par m'expliquer où était ton sapin. Alors il est où le sapin ?

296.	48. D	Euh...là. Là c'est le feu. On a le feu. Là c'est le feu.
297.	49. P	La cheminée tu veux dire?
298.	50. D	Oui. Et là à côté c'est le sapin. Ici...ici, voilà, ici c'est le sapin. La porte elle est un p'tit peu plus loin.
299.	51. P	Mmh. Donc le sapin se trouve ?
300.	52. D	A côté de la cheminée.
301.	53. P	A côté de la cheminée. C'est pas dangereux ça, un sapin à côté de la cheminée ?
302.	54. D	Non
303.	55. P	Non ?
304.	56. D	On, on a un mur ici.
305.	57. P	Ah ! Qui sépare le sapin de la cheminée ?
306.	58. D	Oui, ici.
307.	59. P	D'accord.
308.	60. D	Là c'est la cheminée, là c'est euh...c'est euh... c'est le mur, voilà.
309.	61. P	Mmh
310.	62. D	Et là c'est quoi en dessous ? C'est euh un clouverque, couverque (couvercle) pour tourner le sapin. Un ro, un ro comme ça.
311.	63. P	Un beau, pour tenir le sapin ?
312.	64. D	Non comme ça un rond comme ça. Non celui là il est pas bon...non là comme ça (il dessine) là et hop comme ça. Au dessus c'est un rond et après il y ça. Le sapin au dessus.
313.	65. P	C'est pour mettre le sapin dedans. C'est un pied pour le sapin, c'est ça ?
314.	66. D	Non, c'est...non un rond, un rond comme ça.
315.	67. P	Oui
316.	68. D	Il y a des rais comme ça
317.	69. P	Oui.
318.	70. D	Hein comme ça. Et le sapin il est ici. Au dessus.
319.	71. P	D'accord. Alors c'est un sapin comment ? Si tu devais le décrire.
320.	72. D	Ben, c'est un sapin comme ça, non c'est pas comme ça (Denis crayonne sur son dessin). C'est comme ça, comme ça, comme ça.
321.	73. P	Alors essaye de me le décrire avec des mots.
322.	74. D	Un sapin en dessous, en dessous euh c'est... en dessous c'est pour l'arcocher. Accrocher. C'est pour l'accrocher ici.
323.	75. P	Mmh

324.	76. D	Pour le poser, dans le rond. Et après on va le décorer. Il y a plus de ...ça, non comme ça. Ooooh (il est agacé car il ne parvient pas à faire ce qu'il veut sur sa feuille), comme ça.
325.	77. P	Alors là tu mes un
326.	78. D	Ca. Ca on met au dessus du sapin (il poursuit son dessin)
327.	79. P	Ca c'est la boule qui fait la pointe du sapin ? C'est ça ?
328.	80. D	Ouais. La boule c'est. En rond.
329.	81. P	C'est la pointe là que tu viens de me montrer. La pointe du sapin.
330.	82. D	Mmh, la pointe comme ça, pointue.
331.	83. P	D'accord.
332.	84. D	On l'accroche au dessus du sapin, comme ça.
333.	85. P	Alors tu m'as dit en dessous c'est pour l'accrocher, le poser dans le rond. Et après on va le décorer et ça c'est la boule ; on l'accroche au dessus du sapin.
334.	86. D	Mmh
335.	87. P	Mais tu ne m'as pas encore bien décrit ton sapin
336.	88. D	Mmh
337.	89. P	Comment il est
338.	90. D	Mmh, c'est un p'tit peu dur, me sais pas dessiner les sapins
339.	91. P	Alors sans dessiner. Avec des mots essaye voir.
340.	92. D	Euh...le sapin, c'est...le sapin euh...ça le... en dessous, ici le rond. Le rond on le voit pas le rond.
341.	93. P	Quel rond ?
342.	94. D	Le rond comme ça, le rond...
343.	95. P	Le tronc ?
344.	96. D	Oui
345.	97. P	D'accord.
346.	98. D	On. Pourquoi on le voit pas ? Ma maman elle a acheté le sapin.
347.	99. P	Mmh
348.	100.D
349.	101.P	Je t'écoute hein.
350.	102.D	Et on a décoré, on a mis le p'tit Jésus, et voilà. Le petit Jésus il est où ? Il est ici. On a mis un carton. Le p'tit Jésus on l'a mis ici. Là c'est le carton. Le carton, le carton il était en marron, comme ça, comme ça, on mettait le petit Jésus ici et après on met tous les personnages.

351.	103.P	La crèche alors ?
352.	104.D	Oui, voilà
353.	105.P	Mmh d'accord
354.	106.D	Il...
355.	107.P	Alors il y a une crèche à côté du sapin. C'est ça ?
356.	108.D	Oui euh, ben on le ... Le sapin, il est ici, on met un carton ici,
357.	109.P	Mmh
358.	110.D	Autour du sapin, après on met le p'tit Jésus
359.	111.P	Mmh
360.	112.D	ici. Voilà... Un p'tit, un carton comme ça. Des cartons ma, marrons. Moi dans ma maison c'est un carton marron, comme ça.
361.	113.P	Un carton qui ressemble à une maison c'est ça ?
362.	114.D	Non. Un carton, un carton comme ça
363.	115.P	Mmh
364.	116.D	Le, le ça, ça on l'accroche, ça, on c'est un , un rond comme ça, on met le sapin au dessus, après on met le ro papier euh... ma, marron, au dessus du sapin comme ça et après on met le p'tit Jésus.
365.	117.P	Mmh
366.	118.D	Comme ça . Voilà.
367.	119.P	Alors ça c'est le papier (je montre une partie du dessin) pour décorer, pour cacher le pied.
368.	120.D	Oui
369.	121.P	Alors moi ce que je voulais savoir, c'est si ton sapin c'est un sapin comme celui-là (le sapin qui se trouve dans la pièce où se déroule l'entretien)
370.	122.D	Non, c'est pas le même.
371.	123.P	C'est pas le même.
372.	124.D	C'est un ... un tout p'tit
373.	125.P	Un plus petit. Artificiel ou naturel ?
374.	126.D	Euh, comme ça ici
375.	127.P	Est-ce que tu comprends ce que je dis ?
376.	128.D	Ben euh...
377.	129.P	Artificiel, est-ce que tu sais ce que ça veut dire ?
378.	130.D	Non.
379.	131.P	Non. Alors ce sapin là, c'est un sapin qui a poussé.

380.	132.D	mmh, poussé
381.	133.P	c'est une plante, d'accord ?
382.	134.D	Mmh
383.	135.P	Au début, c'était tout petit, c'était une graine,
384.	136.D	Oui
385.	137.P	Ensuite c'est devenu un arbre de plus en plus grand et quelqu'un l'a coupé
386.	138.D	Mmh, oui
387.	139.P	Si on ne l'avait pas coupé, il aurait continué à grandir
388.	140.D	Sais, c'est à... dans ma classe la maî... on ...dans ma classe le sapin il est il est décoré et plus p'tit, p'tit comme ça, ici, ici, ici et on a décoré,
389.	141.P	Mmh
390.	142.D	Et on a mis les l'étoile, voilà.
391.	143.P	Alors,
392.	144.D	Euh,... le sapin de ma classe, il était comme ça. Le (t)ronc il était comme ça le (t)ronc, le (t)ronc il était comme ça
393.	145.P	Le tronc, alors. Assieds toi là, parce que je n'ai pas terminé mon explication sur sapin naturel et artificiel. J'ai dit qu'un sapin naturel ça poussait dehors
394.	146.D	Oui
395.	147.P	Dans la forêt ou dans un autre endroit dehors
396.	148.D	Ouais
397.	149.P	Un sapin artificiel ça pousse pas dehors. On l'a fabriqué
398.	150.D	Mmh
399.	151.P	On l'a fabriqué avec du plastic, avec du papier, ou avec du tissu, des choses... Il n'a pas poussé.
400.	152.D	Non
401.	153.P	D'accord. On n'a pas été obligé de l'arroser
402.	154.D	Non
403.	155.P	On l'a fabriqué dans une usine le plus souvent
404.	156.D	Oui
405.	157.P	Après, le tronc c'est plusieurs morceaux qu'on met les uns dans les autres, un p'tit peu comme des piquets, on les met les uns dans les autres. Ensuite on écarte les branches
406.	158.D	Ouais
407.	159.P	Il est vert aussi

408.	160.D	Ouais
409.	161.P	Comme celui-là
410.	162.D	Ouais
411.	163.P	Mais ce ne sont pas des épines comme sur celui-là, hein, celui-là c'est vraiment
412.	164.D	Un sapin
413.	165.P	Euh, il y a de la sève dedans, il y a de l'eau dedans,
414.	166.D	Mmh
415.	167.P	Parce que c'est un être vivant, alors que dans l'artificiel il y a rien de tout ça . On va le ranger
416.	168.D	Mmh
417.	169.P	Et on peut le sortir l'année prochaine, le sapin artificiel
418.	170.D	Mmh
419.	171.P	Celui-là, on ne pourra pas le ressortir. Quand il va perdre ses épines, il va dessécher.
420.	172.D	Mmh
421.	173.P	Il n'y aura plus rien de vert bientôt après.
422.	174.D	Moi mon
423.	175.P	T'as compris ?
424.	176.D	Oui. Euh mon sapin, nous on voulait sortir mon sapin, mon sapin ont été sont été, sont été tout serré sont été comme ça. Le sapin était comme ça. Là c'est le (t)ronc et les épines sont été comme ça sont été accrochées dans le (t)ronc
425.	177.P	Et après tu écarter les branches
426.	178.D	Oui
427.	179.P	D'accord
428.	180.D	Ecarte, et après on a mis les boules.
429.	181.P	C'est un sapin artificiel.
430.	182.D	Mmh
431.	183.P	Maman, elle le range dans une boîte après ?
432.	184.D	Oui
433.	185.P	Ou au grenier c'est ça ?
434.	186.D	Dans, dans ma chambre, dans ma chambre à jouer, comme ça en haut. Le grenier, on y joue dans le grenier. Moi, moi une autre fois, on a agrandi la maison. Pourquoi ? Pour faire une nouvelle chambre.
435.	187.P	D'accord. Toi qu'est-ce que tu as fait sur le sapin ?

436.	188.D	C'est...
437.	189.P	Quels sont les décors que tu as mis ? ou comment tu as
438.	190.D	J'ai mis ça, des boules, les lumières, ça on met au bout c'est maman a mis
439.	191.P	Mmh
440.	192.D	Et voilà.
441.	193.P	Quoi d'autre ?
442.	194.D	Et plein de boules euh...des p'tites souris, on a mis ici,
443.	195.P	Des p'tites souris ?
444.	196.D	Mmh...et après des euh...
445.	197.P	Toi, qu'est-ce que tu as fait ?
446.	198.D	J'ai décoré le sapin
447.	199.P	Bien (en insistant). Tu sais pourquoi je dis bien ?
448.	200.D	C'est , j'ai dis bien la phrase.
449.	201.P	T'as bien dis la phrase, en plus tu viens de ma dire « j'ai décoré le sapin ». Alors pourquoi je dis bien ?
450.	202.D	J'ai bien dit je.
451.	203.P	T'as dit je. Tout à l'heure tu as dit « j'ai mis ça » hein.
452.	204.D	Mmh
453.	205.P	Peut-être sans t'en rendre compte là, parce que j'en ai pas parlé. Tu as parlé à la première personne. C'est bien toi, Denis P., qui existe là, qui est devant moi,
454.	206.D	Mmh
455.	207.P	Qui est un garçon qui existe tout seul
456.	208.D	Mmh
457.	209.P	Hein, ça c'est toi qui m'a dit la fois dernière « moi, je suis un je tout seul » et « Guy est un je tout seul » et bien c'est toi qui as fait ça, hein ? C'est important.
458.	210.D	Mmh
459.	211.P	Mmh. C'est parce que tu existes que tu as pu le faire.
460.	212.D	Oui
461.	213.P	Sinon tu n'aurais pas pu le faire et donc tu n'aurais pas pu parler avec le « je », parce que tu ne peux pas employer le « je » si tu n'existes pas. Tu comprends un peu ce que je veux dire ?
462.	214.D	Mmh
463.	215.P	C'est important. Mmh, c'est important pour grandir.

464.	216.D	Mmh
465.	217.P	Parce qu'on remarque ça, chez les enfants en général, quand ils utilisent le « je »
466.	218.D	Mmh
467.	219.P	Eh bien c'est une période de leur vie, ça montre que hop, ils grandissent, hein ? Après ils continuent à utiliser le « je »
468.	220.D	Mmh
469.	221.P	Mais bon, ça y est, ils ont compris qu'ils pouvaient l'utiliser.
470.	222.D	Mmh. Une autre fois, moi j'ai vu ta, la classe des grands.
471.	223.P	Tu m'as vu dans la classe des grands. D'accord.

Entretien n°5

Remarque : des progrès sensibles dans les enchaînements d'énoncés. Le discours est moins précipité. Il marque des temps d'arrêt après un énoncé complet. L'interaction est davantage investie comme un échange avec une règle implicite de tour de parole et non comme un « panier fourre tout » dans lequel nos mots seraient jetées pêle-mêle. Les répétitions sont moins nombreuses. La prononciation est moins escamotée. Les idées sont davantage planifiées. Les descriptions sont plus étoffées, mais il continue à avoir recours au dessin comme support de ses commentaires. A présent il est capable de nommer ses tantes et ses cousins et cousines. Cependant il ne parvient pas encore à exprimer les liens de parenté sans se tromper. Denis prête attention également aux lieux dans lesquels il se rend ; il les situe. J'observe de façon très nette que la retranscription de l'entretien est grandement facilitée ; ce que j'interprète comme un signe de plus grande fluidité, de plus grande cohésion et de clarté.

Extrait : Denis raconte ses vacances de Noël, sa rencontre avec le père Noël qui lui a remis une cloche « un peu rouillée » qui était suspendu à son « premier cerf ». Il fait l'inventaire des cadeaux reçus par lui-même et son frère. Denis précise où il était (« près de Strasbourg, un peu plus loin », « chez tata Gisèle ») et cite les personnes présentes. Dans l'extrait qui suit, il décrit les liens de parenté avec quelques confusions ou inversions.

Tata Gisèle

1048.	1. P	Qu'est-ce que tu as encore envie de me raconter de ce qui s'est passé pendant les vacances ?
1049.	2. D	J'ai dormi chez ma tata, chez ma tata.
1050.	3. P	Mmh. Alors à Strasbourg ? Chez ta tata Florence ou chez ta tata Gisèle ?
1051.	4. D	Chez tata Gisèle.
1052.	5. P	Alors celle qui habite près de Strasbourg
1053.	6. D	Euh, oui. Un p'tit peu plus loin.
1054.	7. P	Un petit peu plus loin. Tu ne sais pas comment ça s'appelle.
1055.	8. D	Non, ne sais pas.
1056.	9. P	Tu essayeras de te renseigner.
1057.	10. D	Mmh
1058.	11. P	Alors vous avez passé Noël ensemble peut-être.
1059.	12. D	Euh, oui nous croi (trois)
1060.	13. P	Vous trois, maman, Guy et toi.
1061.	14. D	Mmh
1062.	15. P	Mmh. Avec Gisèle,
1063.	16. D	Mmh, Pierre
1064.	17. P	Romuald et leur papa.
1065.	18. D	Mmh
1066.	19. P	Dont tu ne connais plus le prénom ?
1067.	20. D	Non
1068.	21. P	Bon. Alors Gisèle la sœur de maman ?
1069.	22. D	Euh, ben, Gisèle ?
1070.	23. P	Mmh
1071.	24. D	Gisèle, non, c'est... mamie..., mamie Mireille, mamie Mireille c'est la...ma maman, c'est la maman de mamie Mireille...
1072.	25. P	Ta maman c'est la fille de mamie Mireille.
1073.	26. D	Mmh
1074.	27. P	C'est sa fille.
1075.	28. D	Oui. Et, et tata Gisèle sont sœurs.

1076.	29. P	Ben voilà. Donc mamie Mireille elle a eu ?
1077.	30. D	Deux enfants.
1078.	31. P	Voilà, elle a eu deux enfants, elle a eu
1079.	32. D	Comme nous.
1080.	33. P	Comme vous. Alors elle a eu Gisèle et elle a eu Doriane (la mère de Denis).
1081.	34. D	Mmh
1082.	35. P	Gisèle c'est la plus âgée.
1083.	36. D	Mmh
1084.	37. P	Hein, c'est celle qui est venue en premier.
1085.	38. D	Ben, non peut-être.
1086.	39. P	Non ? Ben je crois que c'est ça. Tu demanderas à ta maman, mais je crois que c'est ça. Et plus tard, je ne sais pas, un an ou deux ans plus tard ou... peut-être moins, elle a eu Doriane, ta maman.
1087.	40. D	Mmh
1088.	41. P	Donc, Gisèle et Doriane Ce sont des sœurs, on l'a dit, hein.
1089.	42. D	Mmh
1090.	43. P	Comme toi tu viens de le dire, comme toi et Guy.
1091.	44. D	Mmh
1092.	45. P	D'accord .
1093.	46. D	D'accord.
1094.	47. P	Et tu as raison de dire ça, parce que c'est vraiment comme toi et Guy.
1095.	48. D	Mmh...
1096.	49. P	Vous êtes des frères,
1097.	50. D	Mmh
1098.	51. P	Gisèle et Doriane sont des sœurs
1099.	52. D	Mmh
1100.	53. P	C'est la seule différence. Mais elles sont toutes les deux, Gisèle et Doriane, elles sont toutes les deux soeurs mais elles sont différentes.
1101.	54. D	Mmh
1102.	55. P	Ca veut dire qu'elles se ressemblent peut-être un p'tit peu,
1103.	56. D	Mmh
1104.	57. P	Hein, qu'est-ce que t'en penses toi ?
1105.	58. D	Ben...oui elles se ressemblent.

1106.	59. P	Elles se ressemblent un peu
1107.	60. D	Oui
1108.	61. P	Mais elles sont tout de même différentes.
1109.	62. D	Mmh
1110.	63. P	Elles ont peut-être pas la même
1111.	64. D	Les habits, les habits pas pareils.
1112.	65. P	Voilà elles n'ont peut-être pas non plus exactement la même taille, elles n'ont peut-être pas non plus la même couleur de cheveux
1113.	66. D	Ben...si
1114.	67. P	Si la même couleur ? Peut-être pas la même couleur des yeux.
1115.	68. D	Ouais
1116.	69. P	T'as regardé ça ?
1117.	70. D	Non
1118.	71. P	Non ? Puis peut-être des petites différences, des petites différences dans le visage..., le corps,...peut-être
1119.	72. D	Non, le visage. Ma maman elle a plein de petits boutons et tata un p'tit peu.
1120.	73. P	Voilà, donc il y plein de différences. Elles se ressemblent comme deux sœurs. Eh bien, toi et Guy vous vous ressemblez comme deux frères.
1121.	74. D	Mmh.
1122.	75. P	Mais il y a plein de petites différences.
1123.	76. D	Mmh
1124.	77. P	D'accord ? Toi tu portes des lunettes, Guy n'en porte pas, par exemple.
1125.	78. D	Non
1126.	79. P	Parce que vous n'êtes pas pareil. Vous êtes un petit peu comme deux frères qui ne seraient pas nés la même année.
1127.	80. D	Mmh

Faux jumeaux chez les animaux

1128.	81. P	C'est-à-dire, je vais prendre un exemple avec des animaux.
1129.	82. D	Mmh
1130.	83. P	Tu sais que les chiens, quand ils ont des..., ou les chats, quand ils font des petits, souvent il y en 3, 4, 5, 6 ou quelquefois plus

1131.	84. D	Et des fois, et des fois dans les cassettes, dans les dessins animés, dans les lapins, les lapins il fait pas les mêmes bébés. Les bébés sont blancs ; des fois il y a des bébés blancs, des fois il y a des bébés marrons.
1132.	85. P	Mmh
1133.	86. D	Des bébés blancs, marrons et des fois les bébés sont marrons et des fois sont blancs et marrons.
1134.	87. P	Mmh...oui. Alors c'est ce que voulais te dire
1135.	88. D	Mmh
1136.	89. P	Donc quand une maman lapin a des bébés
1137.	90. D	Mmh
1138.	91. P	Il y en a qui sont blancs, il y en a qui sont marrons, des fois il y en a qui sont un peu noirs, donc ils ne sont pas pareils
1139.	92. D	Non
1140.	93. P	Hein, pourtant ils sont nés le même jour
1141.	94. D	Mmh
1142.	95. P	Oui ?
1143.	96. D	Oui
1144.	97. P	Le même jour, comme toi et Guy, d'accord ?
1145.	98. D	Mmh
1146.	99. P	Par exemple, moi j'ai une chienne,
1147.	100.D	Mmh
1148.	101.P	Elle a fait des petits
1149.	102.D	Mmh
1150.	103.P	Il y en avait des blancs
1151.	104.D	Mmh
1152.	105.P	Et il y en avait des noirs. Et très vite, il y en avait neuf, très vite j'ai vu, on a tous vu qu'il y avait des différences. Il y en avait un qui était plus grand, il y en avait un qui avait plus envie de courir, il y en a un qui avait plus envie de manger, il y en a un autre qui aimait bien dormir beaucoup plus que les autres, tu vois et...
1153.	106.D	Et des fois, des fois, toi ta chienne elle avait le p'tit bébé, avait peur, peut-être des fois ?
1154.	107.P	Oui peut-être un peu bien sûr. Ils pouvaient aussi avoir peur, hein. Quelquefois il y en a qui pouvaient avoir plus peur que d'autres. Tu vois, ils avaient tous des petites différences. D'accord ?

1155.	108.D	Mmh
1156.	109.P	Alors...
1157.	110.D	Les bébés il fait, il fait euh... , il veut faire ça. Eux i fait tout seul et la mère regarde, ils sont gentils, ils sont pas gentils, sont pas gentils. La mère aboie et toi tu les sépare.
1158.	111.P	Mmh. Plus ils grandissent et plus ils deviennent différents, tu vois. Alors moi ce que je voulais dire avec les animaux, avec ces chiots qui naissent le même jour, ils sont tous frères ou sœurs si on veut d'une certaine manière, mais ils sont différents et quand ils grandissent il y a de grandes chances pour qu'ils deviennent de plus en plus différents
1159.	112.D	Mmh
1160.	113.P	Parce qu'ils n'ont pas les mêmes envies
1161.	114.D	Mmh
1162.	115.P	La même façon de voir les choses etc, hein
1163.	116.D	Mmh
1164.	117.P	Il y en a un qui va peut-être préférer, je ne sais pas moi, le rouge, l'autre le jaune euh...il y en a un qui préférera peut-être jouer au foot, et l'autre plutôt le judo ou l'autre le cirque
1165.	118.D	Ouais
1166.	119.P	Hein ?
1167.	120.D	Comme nous.
1168.	121.P	Comme vous. Alors....
1169.	122.D	Nous on prend...
1170.	123.P	Attends laisse moi terminer. Ca veut dire comme pour les lapins qui naissent le même jour mais qui sont différents, un marron, un blanc, un noir un autre marron, comme mes chiots dont je parlais tout à l'heure, se sont, on peut dire que ce sont des faux jumeaux.
1171.	124.D	Mmh
1172.	125.P	D'accord ?
1173.	126.D	Comme nous
1174.	127.P	Comme vous

Nous on était des vrais jumeaux

1175.	128.D	Nous on est des faux en jumeaux, nous on était des vrais jumeaux, on était dans...
1176.	129.P	Non, vous n'étiez pas des vrais jumeaux, vous n'étiez jamais des vrais jumeaux
1177.	130.D	On est des faux.

1178.	131.P	On ne peut pas être un coup un vrai jumeau et ensuite un faux jumeau. D'accord ?
1179.	132.D	Et on était un vrai jumeau
1180.	133.P	Non vous n'étiez pas des vrais jumeaux
1181.	134.D	On était, on...non mais voulait avoir des vrais jumeaux, et c'était...
1182.	135.P	Mamie ?
1183.	136.D	Euh...maman voulait avoir des vrais jumeaux...et i faux ...nous on est pas dans l'œuf, nous on était, on est, nous on est, i faux, nous on est dans le même œuf, comme ça, on est des vrais jumeaux là, là on est...
1184.	137.P	Si vous aviez été le même œuf au début, vous seriez des vrais jumeaux.
1185.	138.D	Oui
1186.	139.P	Mais ça n'a pas été comme ça.
1187.	140.D	Non. On était des euh...on, on était euh...Guy il était à son œuf, tout seul et moi, à mon œuf.
1188.	141.P	Voilà. Alors c'est possible que toi tu confondes un petit peu, parce que maman
1189.	142.D	Mmh
1190.	143.P	Quand elle vous attendait
1191.	144.D	Mmh
1192.	145.P	Quand vous étiez dans son ventre
1193.	146.D	Mmh
1194.	147.P	Elle a passé des échographies, on dit
1195.	148.D	Mmh
1196.	149.P	Tu sais on peut voir avec un appareil ce qui se passe dans le ventre
1197.	150.D	Mmh, on a
1198.	151.P	Attends, laisse moi terminer. Alors le médecin a vu qu'il y avait des jumeaux
1199.	152.D	Mmh
1200.	153.P	Mais on ne savait peut-être pas encore si vous étiez des vrais jumeaux ou des faux jumeaux. Parce qu'on en voit deux, mais on ne sait pas encore exactement si vous étiez du même œuf ou pas du même œuf.
1201.	154.D	Mmh, après
1202.	155.P	Après on peut le voir avec d'autres appareils
1203.	156.D	Après, après, le monsieur il voulait voir avec un appareil dans le ventre, et il savait pas si c'est des garçons. Sinon c'est des filles, sinon c'est des garçons.
1204.	157.P	Voilà, ça aussi on peut le voir après.

1205.	158.D	Mmh
1206.	159.P	D'ailleurs on voit s'il y a un zizi ou s'il n'y en a pas. S'il y a un zizi c'est que ?...Ce sont ?
1207.	160.D	Des garçons.
1208.	161.P	Mais, euh, quand ce sont des faux jumeaux....
1209.	162.D	Mmh
1210.	163.P	Et bien regarde, j'ai sorti un petit dessin sur internet,
1211.	164.D	Mmh
1212.	165.P	Sur mon ordinateur
1213.	166.D	Mmh
1214.	167.P	Là on voit les vrais jumeaux
1215.	168.D	Mmh
1216.	169.P	C'est ce que tu m'expliques hein
1217.	170.D	Mmh
1218.	171.P	Il y a la graine du papa, la graine de la maman, hein, le spermatozoïde qui vient du papa et l'ovule qui vient de la maman. Et les deux forment un œuf, d'accord ?
1219.	172.D	Mmh
1220.	173.P	Alors dans le cas des vrais jumeaux il n'y a qu'un seul œuf
1221.	174.D	Mmh
1222.	175.P	Et après quand il est dans le ventre de la maman
1223.	176.D	Mmh
1224.	177.P	Au bout de un jour, deux jours, trois jours
1225.	178.D	Mmh
1226.	179.P	C'est au tout début
1227.	180.D	Mmh
1228.	181.P	L'œuf se divise en deux
1229.	182.D	Mmh
1230.	183.P	Et il arrive à en donner deux
1231.	184.D	Deux ju...
1232.	185.P	Alors là du coup ils sont forcément du même sexe
1233.	186.D	Mmh
1234.	187.P	Ça veut dire il sont forcément tous les deux des garçons
1235.	188.D	Mmh
1236.	189.P	Ou tous les deux des filles

1237.	190.D	Mmh
1238.	191.P	Hein, et ils ont euh...ils se ressemblent énormément
1239.	192.D	Mmh
1240.	193.P	Parce que justement,
1241.	194.D	Mmh
1242.	195.P	Ils sont fait de la même façon,
1243.	196.D	Mmh
1244.	197.P	Exactement de la même façon. On va résumer ça comme ça.

Le placenta, le cordon.

1245.	198.D	Et ça c'est quoi le rouge ?
1246.	199.P	Alors ça, le rouge c'est le placenta
1247.	200.D	Placenta
1248.	201.P	Alors tu vois ici
1249.	202.D	Mmh, là il est rempli, là il pas rempli
1250.	203.P	Voilà, ça c'est ce qui nourri
1251.	204.D	Ah oui, les p'tits
1252.	205.P	Voilà, c'est ce qui nourri
1253.	206.D	C'est les bé
1254.	207.P	Les bébés
1255.	208.D	C'est, c'est le lait du
1256.	209.P	Pas exactement, hein. C'est relié ici, tu vois au cordon ombilical. Tout le monde à un nombril
1257.	210.D	Mmh
1258.	211.P	Parce que ça c'est encore une trace de quand on était dans le ventre de la maman
1259.	212.D	Mmh
1260.	213.P	On a une espèce de tuyau comme ça
1261.	214.D	Ah oui
1262.	215.P	Qui est relié à ça (je montre le placenta sur le dessin)
1263.	216.D	Mmh
1264.	217.P	Et ça c'est relié aussi à la maman
1265.	218.D	Mmh

1266.	219.P	Donc c'est ce qui permet de nourrir
1267.	220.D	Les p'tits
1268.	221.P	Les petits
1269.	222.D	Et là ? Là le rouge ? (Denis montre les placentas des faux jumeaux)
1270.	223.P	Alors ici dans le cas des faux jumeaux, tu vois il y en a deux (des placentas)
1271.	224.D	Mmh
1272.	225.P	Chacun a le sien.
1273.	226.D	Mmh
1274.	227.P	D'accord ?
1275.	228.D	Mmh
1276.	229.P	Chacun a son placenta.
1277.	230.D	Et là ? (Denis pointe le schéma avec les deux spermatozoïdes et les deux ovules qui vont former les faux jumeaux)
1278.	231.P	Alors il y a deux spermatozoïdes, deux graines du papa, deux ovules, deux graines de la maman, et tu vois chacun donne, alors celui-là par exemple il va rencontrer celui-là, celui-là il va rencontrer celui-là. Tu vois c'est pas les mêmes regarde. Ils ont même deux chapeaux différents, ils ont aussi deux figures différentes
1279.	232.D	Mmh
1280.	233.P	Et, alors ils se rencontrent au hasard et ils donnent deux œufs différents
1281.	234.D	Oui et
1282.	235.P	Mais exactement comme ta maman et sa sœur, c'est différent. Des faux jumeaux sont aussi différents que des frères et des sœurs nés des jours différents. C'est ça des faux jumeaux.
1283.	236.D	Et là, et là c'est moi et là c'est Guy
1284.	237.P	Mmh
1285.	238.D	Ça, ça, ça me me mange et après on est tout fini et on, et on, on bouge et maman elle, elle a faim et après nous on mange.
1286.	239.P	Alors, bien sûr ta maman elle a faim, donc elle, elle remplit les poches comme ça bien sûr, ça se fait automatiquement
1287.	240.D	Mmh
1288.	241.P	Elle mange un peu plus d'ailleurs
1289.	242.D	Mmh
1290.	243.P	Quand elle attend des bébés, alors les poches ici, les placentas on dit

1291.	244.D	Mmh
1292.	245.P	Ils se remplissent d'une certaine manière
1293.	246.D	Et pourquoi, pourquoi ils sont pas remplis là ? (pour la commodité du dessin, les placentas des jumeaux sont moins volumineux comparativement que celui du bébé unique)
1294.	247.P	Ils sont remplis, mais bon, on les a dessinés plus petits que celui-là. Mais bon on aurait pu les faire plus gros, hein.
1295.	248.D	Mmh
1296.	249.P	D'accord ?
1297.	250.D	D'accord.

La conversation se poursuit sur une autre image de femme enceinte vue en coupe. Le dialogue porte sur la sortie du bébé, par l'utérus qui se dilate jusqu'à s'ouvrir suffisamment pour laisser sortir le bébé. Denis montre un vif intérêt qu'il a d'ailleurs su maintenir durant toute la séance. Ses acquiescements fréquents et ses relances tendent à le prouver.

En séance avec la maîtresse G

Matériel : un tapis au sol de 2m sur 1m sur lequel sont disposés des objets en tissu : un bateau, une grosse baleine, deux baigneurs, un oiseau, des nuages et du tissu qui fait des vagues.

But : inventer une histoire avec ce matériel. La manipulation des objets est supposée stimuler la construction du récit en favorisant une représentation temporelle et spatiale de l'histoire ainsi qu'un accès plus aisé à la mise en relation des objets et personnages constamment sous le contrôle visuel de l'enfant.

Après un temps d'exploration libre, l'enseignante note l'histoire sous la dictée de l'enfant.

Texte inventé par Denis

Léo et Léa dormaient dans la tente. Il faisait nuit. Ils ont entendu l'orage. Ils sont sortis et vont monter sur le dos de la baleine. Ils démontent leur tente et la baleine les emmène dans leur bateau. Lorsqu'ils se réveillent, la baleine dort encore. Léo et Léa la réveillent. Elle les emmène faire un tour très loin. Et Léo et Léa s'ennuyaient de leurs parents. « *Baleine, tu peux*

emmener ce mot à nos parents ? »

A Noël ils sont rentrés chez eux. L'eau était glacée et la baleine était comme morte. Elle arrivait sur le sable. Léo et Léa vont soigner la baleine.

Léo et Léa montent sur la baleine avec leurs parents. Ils vont leur montrer leur cabane.

Toujours la baleine les emmènera sur son dos à la cabane.

Thèmes évoqués :

-la fratrie Léo et Léa qui ne se quitte jamais

-les éléments menaçants :

-la nuit

-l'orage

-l'angoisse de perte, de séparation :

-Léo et Léa sont loin de chez eux et de leurs parents.

-la baleine a failli mourir

-éléments positifs :

-la baleine les aide à rentrer chez eux.

-ils rentrent à Noël et retrouvent leurs parents

-la baleine guérit

-la cabane est présentée comme un lieu de refuge et de rassemblement familial.

L'histoire imaginée par Denis est structurée et construite sur le modèle du conte. Ce dernier renvoie sans doute pour une part à la propre histoire de Denis. Ses propres préoccupations inconscientes semblent infiltrées l'ensemble du récit. Le dénouement heureux peut aussi être entendu comme un bon pronostic d'adaptation par rapport aux difficultés rencontrées.

Globalement, ce conte nous permet de mesurer également les progrès en terme de maîtrise de la langue (narration), confirmant ainsi l'impression générale d'une progression très sensible, en particulier depuis mi-décembre 2004.

Entretien n°6

Je demande à Denis de me commenter l'histoire de Léo et Léa

Léo et Léa

1298.	1P	Quand ils sont tous seuls Léo et Léa, ils dorment dans la tente. Il fait nuit. Ils ont entendu l'orage. Alors qu'est-ce qui se passe dans leurs têtes ?
1299.	2D	Euh, ils ont entendu l'orage...
1300.	3P	Qu'est-ce qui se passe dans leur tête ?
1301.	4D	Dans la tête...
1302.	5P	Qu'est-ce qu'ils ressentent ?
1303.	6D	Là c'est la tête de Léo et Léa. Et dans la tête, il y a un truc dedans, a fait un rêve
1304.	7P	Oui
1305.	8D	Le rêve c'est... quelqu'un il voulait les tuer
1306.	9P	Ah !
1307.	10D	C'était un film d'horreur. Eux a regardé un film d'horreur. Et on sortait de la tente et après... la baleine dormait encore.
1308.	11P	Ils sortent de la tente pour éviter de faire le rêve, c'est ça ?
1309.	12D	Ouais. Ils sortent, ils démolirent la tente, la tente et hop dans le bateau. Ils vont arriver dans la cabane de a baleine. La baleine pousse le bateau avec sa queue là-bas et après...
1310.	13P	Qui fait ce rêve d'horreur ? Lequel ? Léo ou Léa
1311.	14D	C'est, c'est les deux.
1312.	15P	En même temps ?
1313.	16D	Oui. Et eux, l'a fait un rêve, c'était un rêve. C'était un faux rêve.
1314.	17P	Un faux rêve.
1315.	18D	Ouais.
1316.	19P	Mais ça veut dire quoi un faux rêve ? C'était un peu la réalité ou...
1317.	20D	Ouais c'était un faux rêve...un rêve de, de ...de magie.
1318.	21P	Un rêve de magie
1319.	22D	Un monsieur, il voulait les tuer. Ils ont, c'était à la nuit. Et ils ont entendu l'orage. C'était pas la tête, c'était la nuit.
1320.	23P	Comment se fait-il qu'ils soient loin de leurs parents...et que les parents ne savent pas où ils sont visiblement ?
1321.	24D	Me sais pourquoi. Un monsieur, un monsieur a fabriqué sa cabane et Léo et Léa a trouvé sa cabane. Ils s'ennuyaient de ses parents... et...les parents ils dit ils sont où les enfants ? Et le père il dit, il dit, moi i vais les rechercher avec mon bateau.

Papa rentre dans quinze jours

1322.	1D	Déjà j'ai le rhume
1323.	2P	Tu as le rhume ?
1324.	3D	Mhm
1325.	4P	Ca va passer... Alors Denis
1326.	5D	Oui
1327.	6P	Tu m'as dit que ton papa rentrait bientôt
1328.	7D	Mmh, mercredi euh...ah je sais p(l)us...
1329.	8P	Le 9 février, je crois
1330.	9D	Ouais
1331.	10P	Hein
1332.	11D	Mmh
1333.	12P	C'est dans environ combien de jours ?
1334.	13D	Ben...euh deux jours
1335.	14P	Non...tu veux qu'on regarde sur un calendrier ?
1336.	15D	Ouais
1337.	16P	On va regarder. Est-ce qu'avec le calendrier on peut savoir combien de jours il reste ?
1338.	17D	Et ben...oui
1339.	18P	Oui. Sinon je ne te le proposerais peut-être pas, non plus. Tu vois, il y a tous les jours de l'année. Donc qu'est-ce qu'on va faire. On va ?...
1340.	20D	(silence, Denis réfléchit quelques secondes)
1341.	21P	Aujourd'hui on est le ...25 janvier. Mardi 25. Tu vois c'est écrit là.
1342.	22D	Mhmheu
1343.	23P	Mhmheu. Alors on compte les jours. Ici on est le 25.
1344.	24D	D'accord
1345.	25P	Et ton papa il rentre là, le 9
1346.	26D	Mhmheu
1347.	27P	Tu as vu j'ai fait un point. Alors on compte ? On ne compte pas le jour d'aujourd'hui ?
1348.	28D	Non
1349.	29P	Alors on compte à partir de demain. Un,...

1350.	30D	Deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze, treize, quatorze, quinze.
1351.	31P	Quinze jours
1352.	32D	Oui
1353.	33P	Dans quinze jours, il rentre. Alors tu vois ce n'est pas deux. Puisque deux jours, tu vois (je compte en posant le doigt sur le calendrier) un, deux. Dans deux jours ce serait jeudi. Il rentrerait jeudi. Ce serait encore cette semaine...Quinze jours.
1354.	34D	Mhm

Impatient ?

1355.	36P	Tu es impatient ?
1356.	37D	Euh...oui
1357.	38P	Mhm. Tu sais ce que ça veut dire, impatient ?
1358.	39D	...ben, non.
1359.	40P	Non ? Alors tu sais quand il y a un mot que tu ne connais pas, il ne faut pas hésiter à demander. Tu sais, moi, il y a plein de mots que je connais pas, hein. Pour moi, c'est facile. Quand je ne connais pas un mot, je vais regarder dans le dictionnaire.
1360.	41D	Nous aussi. Nous on a un (g)rand livre. Un grand livre, maman elle veut mélanger les couleurs. Mais elle sait pas mélanger les couleurs. Elle regarde dans le dictionnaire, c'est un grand livre.
1361.	42P	Voilà. C'est un livre épais, avec beaucoup de pages. Les mots sont rangés par ordre alphabétique. Au début il y a tous les A, hein, ensuite les B, les C. Tu apprendras à chercher dans le dictionnaire. Et là, presque tous les mots y sont, avec l'explication du mot ; ce que ça veut dire.
1362.	43D	Mhm
1363.	44P	Ou alors tu demandes à quelqu'un qui sait. Comme là tu me demandes, tiens, impatient, je ne sais pas ce que ça veut dire. Alors impatient, c'est quand on a du mal à attendre. C'est difficile d'attendre...
1364.	45D	Il faut attendre t..., il faut attendre longtemps, longtemps
1365.	46P	Voilà, et on est pressé
1366.	47D	Mhm
1367.	48P	Par exemple. Ca peut être : je suis impatient que ça soit Noël. Parce que je sais qu'à Noël j'ai des cadeaux, ça me plaît beaucoup ; alors je suis impatient que ça soit Noël. Tu sais,

		surtout les jours d'avant. On sait que ça approche, et on a envie que cela vienne plus vite.
1368.	49D	Mhm
1369.	50P	Hein, alors on dit qu'on est impatient. Comme toi tu es impatient...que ton père, ...de revoir ton père.
1370.	51R	Mhm...

Il faut pas lui il parte encore une deuxième fois. Une fête et un voyage.

1371.	52P	Alors comment ça va se passer, quand tu vas le revoir ?
1372.	53D	Ben, euh, on va di. Papa il va di tr, il va dire bonjour à tout le monde.
1373.	54P	Mhm
1374.	55D	Et après on va faire la fête. On va, il va poser ses affaires
1375.	56P	Mhm
1376.	57D	(silence de quelques secondes)
1377.	58P	Il va poser ses affaires, et après
1378.	59D	Et après on va travailler, longtemps, longtemps avec papa. Papa il va bientôt nous manquer. Il faut pas lui il parte encore une deuxième fois. Il part encore une deuxième fois, moi je suis pas content. C'est, c'est très loin l'Afrique et c'est très loin et...euh...et...et...
1379.	60P	Je t'écoute Denis, hein
1380.	61D	Après...on va travailler...et après on va partir en voyage...nous, nous quatre.
1381.	62P	Ah. Après vous aller partir
1382.	63D	Nous , nous cinq
1383.	64P	En voyage. Vous cinq. Alors dis moi.
1384.	65D	Moi, Guy, maman et papa...
1385.	66P	Alors c'est combien ça ?
1386.	67D	Un, deux, trois, quatre, ah quatre
1387.	68P	D'accord. ...Vous allez aller où en voyage ?
1388.	69D	Euh...à la mer. Une autre fois nous on était allé à la mer avec mon cousin, et avec ma mamie, avec moi. Et ...pas papa, il a pas été avec nous.
1389.	70P	D'accord. Alors tu m'as raconté comment ça allait se passer. Papa va revenir, il va poser ses affaires, vous allez partir en voyage, hein. D'abord vous allez faire la fête ;
1390.	71D	Mhm
1391.	72P	Mhmheu, fêter le retour de papa alors ?

1392.	73D	Mhm
1393.	74P	Parce que c'est un événement que tout le monde attend depuis un moment
1394.	75D	Mhm

Les cadeaux de papa

1395.	76P	Mhmheu. Et puis tu m'avais parlé des choses qu'il rapporterait peut-être.
1396.	77D	Ah oui. (enthousiaste) On sait pas les choses déjà.
1397.	78P	Ah, ...sûrement
1398.	79D	On sait p euh, on sait pourquoi. Il a écrit, il a écrit dans la lettre, il va ramener plein de photos de animaux et euh...des l'insignes, moi un déguisement de militaire
1399.	80P	Un uniforme, hein
1400.	81D	Oui, comme ça...une siège en bois, une chaise
1401.	82P	Un siège en bois
1402.	83D	Ouais. Et après des zazimaux en bois
1403.	84P	Des animaux en bois, sûrement fabriqués là bas par les Africains
1404.	85D	Et, euh...de la peau
1405.	86P	De la peau ?
1406.	87D	Mhmheu.
1407.	88P	Mhmheu
1408.	89D	Tu, tu voulais bien avoir de la peau. Me peut t'en donner un p'tit bout.
1409.	90P	Ah. Non merci, c'est très gentil, mais tu garderas ça pour toi, hein.
1410.	91D	Mhm

Entretien n°7

1411.	1P	J'ai un p'tit peu les doigts gelés
1412.	2D	Moi un p'tit peu
1413.	3P	Alors, oui, ça je veux te le montrer. Tu vois ce sont les résultats aux questions que je t'avais posé la fois dernière

Je donne des explications au sujet des réussites et échecs à l'ESCII, test de compétences métalinguistiques.

Reprise des séances chez l'orthophoniste

1414.	4	P	Aujourd'hui on est quel jour ?
1415.	5	D	On est lundi...euh...le 7
1416.	6	P	Ouais, on est lundi 7...quoi ?
1417.	7	D	lundi euh...
1418.	8	P	De quel mois ?
1419.	9	D	Fervier
1420.	10	P	Février, redis le
1421.	11	D	Fervier,
1422.	12	P	Février
1423.	13	D	Fév, euh, février.
1424.	14	P	Oui, voilà, très bien
1425.	15	D	C'est un p'tit peu dur.
1426.	16	P	Oui, mais bon, il faut s'efforcer de dire des choses dures et après elles deviennent de plus en plus faciles.
1427.	17	D	Oui
1428.	18	P	D'accord ?... Tu as été chez l'orthophoniste hier ?
1429.	19	D	Eh ben, euh...
1430.	20	P	Chez Murielle P. Mercredi dernier, non ?
1431.	21	D	Ben, euh,...oui.
1432.	22	P	Tu y es retourné chez l'orthophoniste ?
1433.	23	D	Ben, euh, oui...
1434.	24	P	Oui, je crois
1435.	25	D	Oui... j'ai bien travaillé avè elle. Et euh, ...c'est
1436.	26	P	Tu t'en souviens maintenant ?
1437.	27	D	Mhm. J'ai bien travaillé avec elle après c'était fastoche le travail...
1438.	28	P	Mhm, vas-y
1439.	29	D	Et j'ai dit à maman, j'ai bien travaillé . Guy, un p'tit peu.
1440.	30	P	Guy, c'était pas en même temps ?
1441.	31	D	Ben, non c'était un par un.
1442.	32	P	Ben oui, bien sûr c'est normal
1443.	33	D	I y a des fois, des fois c'est les deux en même temps.

1444.	34 P	Ah bon , des fois ?
1445.	35 D	Mhm
1446.	36 P	Alors c'est normal que cela soit aussi séparé, parce que vous n'avez pas les mêmes difficultés, hein.
1447.	37 D	Mhm
1448.	38 P	Moi, je l'ai remarqué dans les questions que j'ai posées.
1449.	39 D	Mhm
1450.	40 P	Les questions où toi tu réussis bien, eh bien quelquefois, Guy il réussit moins bien. Quelquefois là où Guy réussit mieux, toi tu réussis moins bien. Tu vois ce n'est pas pareil.
1451.	41 D	Mhm
1452.	42 P	Guy ne porte pas de lunettes, toi tu en portes.
1453.	43 D	Mhm
1454.	44 P	Peut-être que tu cours plus vite que Guy, mais peut-être que Guy sait mieux shooter dans le ballon. Tu vois ?
1455.	45 D	Mhm
1456.	46 P	Donc vous n'êtes pas pareil.

Je suis

1457.	47 D	Et même, moi,... je sais bien courir. Il a, en a , en a un, un autre, un autre enfant, un autre enfant il veut courir. Après moi je fais comme ça nionggggg tsss (bruitage signifiant la vitesse de passage d'un bolide). Je recule. Je suis arrivé comme ça. L'autre il arrive tchchch, et moi nionggggg. Je fais nionggggg.
1458.	48 P	Alors ce qui est intéressant depuis cinq minutes que l'on discute, c'est que tu viens d'employer plein de fois, tu viens de dire plein de fois un mot très particulier. Sans t'en rendre compte ; c'est ça qui est très intéressant. Un mot que je suis moi très content d'entendre.
1459.	49 D	Je suis
1460.	50 P	Je suis, oui. Je , c'est le je.
1461.	51 D	Mhm
1462.	52 P	J'ai bien travaillé avec elle, j'ai dis à maman, je fais comme ça, je recule, je pars là-bas, etc. Donc ça, tu sais par rapport au début d'année quand on a commencé à se voir, à chaque fois tu essayais de ne pas employer le je. Tu trouvais une astuce. Me fais ci, me

		fais. Tu trouvais toujours un truc pour pas le dire.
1463.	53 D	Ouais
1464.	54 P	Alors pour moi c'est important que je t'entende dire ça, parce que pour moi ça veut dire que tu as progressé d'une certaine manière. Tu veux que je t'explique en quoi tu as progressé?
1465.	55 D	Euh,...ben oui. Je connais pas déjà.
1466.	56 P	Tu sais, le fait de dire je, ça montre que toi Denis tu veux exister par toi même. Tu n'est pas le deuxième, tu n'est pas celui qui vient après Guy, tu n'es pas celui qui vient après quelqu'un d'autre. Mais tu es quelqu'un de différent de Guy. Tu portes un autre prénom. Tu n'es pas non plus quelqu'un de faux. Parce que faux jumeaux, ça ne veut pas dire être quelqu'un de faux. Ca veut dire être un vrai garçon mais pas un vrai jumeau. C'est ça , ce que cela veut dire faux jumeau. Ca veut dire être un vrai garçon mais pas un vrai jumeau.
1467.	57 D	Oui, et...
1468.	58 P	D'accord ? Et tout ça, tout ça fait que, ben comme toi tu es vrai garçon et que des garçons comme toi, Denis, il n'y en a qu'un seul, hein. Eh bien tu existes tout seul, pour toi tout seul...Bien sûr, tu existes avec plein d'autres personnes qui t'apprennent un tas de choses, avec qui tu peux jouer, raconter des histoires, apprendre des choses.
1469.	59 D	Mhm, et même, moi, chez moi, il en a un gros machin, chez moi on a des chambres et dedans le gros machin, il a un truc pour monter dans...
1470.	60 P	Il y a un truc ?
1471.	61 D	C'est une sellerie de cheval
1472.	62 P	Voilà

La sellerie et le tuyau

1473.	63 D	C'est les selles pour mettre plein de choses de cheval, comme ça. Et même on peut mettre des tentes comme ça
1474.	64 P	Des tentes ?
1475.	65 D	Ouais, enroulées, emballées comme ça, bien rangées.
1476.	66 P	D'accord
1477.	67 D	Même, un côté, la sellerie ici. Il a un p'tit trou là. Là c'est la sellerie, la sellerie et derrière il a un p'tit trou. Guy a fait p'tit, a fait tombé un tuyau pour l'eau et des seaux et ...
1478.	68 P	Il a fait tombé un tuyau
1479.	69 D	Pour l'eau avec des seaux comme ça

1480.	70 P	Il descend le tuyau, d'accord
1481.	71 D	Il a fait, il a fait tombé le tuyau. Et après là la sellerie elle est ici et la cabane elle est ici. Et là il y a un mo, des morceaux de bois ici, là on peut monter en haut. En haut des morceaux de bois, et après, il neige, il neige pas, il pleut.
1482.	72 P	Et tu peux voir dehors c'est ça ?
1483.	73 D	Ouais, et même c'est
1484.	74 P	C'est quoi ? C'est une cabane à vous ?
1485.	75 D	Oui, oui c'est une cabane pour moi.
1486.	76 P	Pour toi ?
1487.	77 D	Ouais, Guy il a... Guy, Guy et moi on a fait nous deux la cabane. C'est une grande cabane pour moi tout seul. Et même euh... là, Guy il fabrique, euh peut-être il fabrique, mais sais pas . Guy il fabrique une table peut-être, il fabrique une table, il a pas encore fini la table. La table elle est démolir. Il faut les mettre, et il fait comme ça, il arrive pas à monter.
1488.	78 P	Oui d'accord. Donc tu me racontes qu'à côté de chez toi il y a une sellerie
1489.	79 D	Ouais
1490.	80 P	Donc un endroit où on range les selles des chevaux. Ensuite il y a un p'tit trou. Guy a fait descendre un tuyau
1491.	81 D	A fait tombé
1492.	82 P	A fait tombé un tuyau d'accord. Mais à côté, juste à côté, il y a un endroit avec du bois ?
1493.	83 D	Mhm
1494.	84 P	Tu montes dessus est c'est ta cabane ?
1495.	85 D	Ben, non, tu vois, tu vois une porte comme ça
1496.	86 P	Mhmheu
1497.	87 D	Tu vois un grand machin euh... rond comme ça, euh..., c'est ma cabane, c'est la cheminée. Et tu ouvres la porte et après tu vois, tu vois par terre. C'est un p'tit peu salle, mais papa, papa il va mettre le toit
1498.	88 P	Ah, il n'y a pas de toit dessus pour le moment ?
1499.	89 D	Non, c'est une bâche. Papa il va, il va revenir à la maison, il va mettre une bâche voilà.
1500.	90 P	Il va mettre une bâche. Donc il n'y a pas de bâche pour le moment ?
1501.	91 D	Non
1502.	92 P	D'accord. Mais quel rapport avec le tuyau qu'il a fait tombé Guy ?
1503.	93 R	Euh, tu vois, tu vois euh...
1504.	94 P	C'est une bêtise qu'il a faite... ou... ?

J'ai même pas peur, j'ai peur

1505.	95 D	Ben oui, et pap, c'est euh, papa au téléphone, hier soir, papa i dit c'est pas grave. Et après et euh Guy il a fait ouf comme ça.
1506.	96 P	Mhmheu, ouf
1507.	97 D	Il a peur des vessées Guy, a peur des fessées.
1508.	98 P	Ah bon il a peur des fessées.
1509.	99 D	Mhm
1510.	100P	Pourquoi, qui est-ce qui les donnerait les fessées ?
1511.	101D	Papa
1512.	102P	Ah c'est papa ? Parce que quand vous faites une bêtise, il y a une fessée ?
1513.	103D	Ben oui.
1514.	104P	Alors ça fait longtemps que vous n'avez pas eu de fessées, parce que papa, il n'était pas là.
1515.	105D	Ben non, euh, si avec maman
1516.	106P	Alors maman elle donnait les fessées à la place de papa ?
1517.	107D	Ben oui un p'tit peu. C'est pas beaucoup. Pas longtemps. Et même, euh,... à côté de la cheminée, il y a quoi ? Le coffre à bois. Le coffre à bois, il y a plein de morceaux de bois. Tu veux , va voir un morceaux de bois, il a des, il a des branches comme ça, euh ne sais pas combien. Et des morceaux de bois découpés comme ça. Il a des milliers, des milliers, on n'arrive pas à les compter.
1518.	108P	Mhmheu, des milliers. Et toi tu as peur des fessées ?
1519.	109D	Ben euh...non
1520.	110P	Non ?
1521.	111D	J'ai même pas peur , même...euh, j'ai peur, j'ai peur , c'est pas moi a fait tomber. J'ai peur, je croc... , euh,...pourquoi j'aurai comme ça, j'ai peur , c'est Guy, Guy a fait ça, et moi j'ai dit à papa, j'ai peur après voilà et après moi j'ai [3 mots incompréhensibles] avec lui Guy, vient, vient m'aider,...et, et et voilà il y a un p'tit trou comme ça, un p'tit, un p'tit trou comme ça. [extrême précipitation : les mots se bousculent, le message s'embrouille]
1522.	112P	Attends attends Denis, doucement. Tu sais quand tu commences à t'affoler, tu commences à t'énerver. Après tu parles trop vite, et puis tu mélanges un tas de choses. Tu sais, tu as toutes les idées qui arrivent en même temps et tu me parles d'un truc puis d'un autre tout de suite après. Tu me parles d'un bout de bois, tu parles de la fessée, tout cela ça se mélange. Alors une idée à la fois, hein. Vas-y.

1523.	113D	Et il n'a un grand trou comme ça. Nous on a mis des pierres au-dessus, comme ça. On jouait. Et après il avait quelqu'un qu'on connaît, il s'appelait A ...enlevez ça, et Guy il a fait quoi ? Il m'a même pas aidé. J'ai fait tout seul. Il avait des, des mm... des
1524.	114P	Vous avez construit quelque chose avec des pierres, c'est ça ?
1525.	115D	Ouais, comme ça, des, des grosses pierres comme ça.
1526.	116P	Mhmheu
1527.	117D	Les, les, les br ...pour les maisons comme ça ...des briques. Guy i m'a même pas aidé. Moi a fais tout seul. I avait des ros, des gros, gros, des gros cailloux comme ça, ronds. C'était trop lourd pour moi, j'ai laissé . Les p'tits cailloux...c'est euh...
1528.	118P	Alors c'est quand vous jouez vous, derrière, derrière chez toi, hein ?
1529.	119D	Ben, ...derrière, derrière la sellerie.
1530.	120P	Mhmheu . Et la sellerie, elle vous appartient aussi ?
1531.	121D	Ben non.
1532.	122P	Non ?
1533.	123D	Non c'est pas à nous déjà. C'est à papa, c'est à papa pour mettre les trucs de, de cow-boy comme ça.
1534.	124P	D'accord, mais si c'est à papa c'est à vous. C'est à la famille P, hein ?
1535.	125D	Ouais
1536.	126P	Bon
1537.	127D	Et euh...et papa i va bien, bien, bientôt rentrer. C'est mercredi soir. Et moi papa i va faire un bisou sur la joue avec ses moustaches. Va dire « papa t'as changé ». Et après il va s'endormir. Va dire «papa les Africains sont été gentils avec toi ?» et papa i dit « ben euh...oui ». Moi me va faire un gros calin à papa et papa i va être, je vais être tout noir et euh...
1538.	128P	Tu vas être tout noir ? Pourquoi ?
1539.	129D	Ben, je vais faire un gros calin à papa. Je vais faire un gros calin à papa, après, papa m'a manqué et après papa. T'as regardé mon judo, comme ça tu vas voir. Tu peux rester au judo, mais je le fais quand même. Et après papa i va me ramener un p'tit peu à l'école. I va ma chercher comme ça. Et après papa, papa i va revenir à la maison, on va faire une fête.
1540.	130P	Mhmheu
1541.	131D	Et après on va partir en voyage. Avec papa, tout et la famille
1542.	132P	Mhmheu d'accord. Une fête et ensuite un voyage.
1543.	133D	Mhm

A Perpignan plage

1544.	134P	Et le voyage ce sera où ?
1545.	135D	Ben euh...ben c'est... une autre fois, une autre fois avec mon cousin, ma mamie, moi et ...et maman et Guy, on était parti en voyage. Papa il était resté à la maison, on va aller à à à la plage. Dans la même, dans la même plage on était avec mam, maman, mamie et... mon cousin
1546.	136P	D'accord vous retournez au même endroit. Mais papa lui, il n'a pas encore été là.
1547.	137D	Non, jamais
1548.	138P	Et tu sais où c'est ?
1549.	139D	Ben oui
1550.	140P	Alors ça s'appelle comment ?
1551.	141D	Candet plage comme ça, Cadet plage
1552.	142P	Perpignan plage ?
1553.	143D	Mhm
1554.	144P	C'est ça ?
1555.	145D	Ouais. Et même là-bas j'ai trouvé plein d'amis et euh...et, et euh c'est là...moi (je) a avec avec mes bouées comme ça, j'ai nagé nagé et après j'arrivais de nager.
1556.	146P	Mhm
1557.	147D	Et après, mm, mm, papa et moi on va faire quoi ? On va, on va se promener. Guy et m et moi et papa on va, on va se promener, on va visiter pa, papa il est pas encore allé dans la ville là. On va visiter tout le village là, comme ça.
1558.	148P	Quelle ville ?
1559.	149D	Candet plage
1560.	150P	D'accord, Perpignan plage
1561.	151D	I connaît pas encore on on va le, le visiter
1562.	152P	Donc tu seras un peu son guide.
1563.	153D	Ben oui. Deux guides.
1564.	154P	Deux guides
1565.	155D	Mhm
1566.	156P	Guy, Guy aussi c'est ça ?
1567.	157D	Mhm

1568.	158P	Et maman aussi peut-être ?
1569.	159D	Ben non
1570.	160P	Non. Juste toi et Guy, vous allez lui montrer ?
1571.	161D	Ouais
1572.	162P	Bon
1573.	163D	Je me , euh, peut-être ça, ça va me rappeler un truc euh comme ça. I ff, ah c'est mieux comme ça on va jamais se perdre, comme ça on retrouve plus le chemin. Je mets des p'tits cailloux dans, dans la route et puis après voilà.
1574.	164P	Alors tu as peur de te perdre c'est ça ?
1575.	165D	Ben oui. C'est, c'est mieux de prendre les cailloux, comme ça, comme ça on, on va jamais se pè, non non pas des cailloux, une ficelle
1576.	166P	Ah
1577.	167D	Une ficelle c'est mieux. Maman i tient euh, euh à la maison euh là où on est parti et après je dis à maman « maman prends une ficelle, sinon, sinon pour visiter Perpignan plage avec papa . Toi tu tiens le bout maman et et toi tu déroules comme ça »
1578.	168P	D'accord. Ca ce serait une bonne technique, la ficelle. Parce qu'il suffit de reprendre la ficelle et partir dans l'autre sens, c'est ça, hein ?
1579.	169D	Mhm
1580.	170P	Mais, tu sais à Perpignan plage ce ne sera pas possible la ficelle. Tu sais pourquoi ?
1581.	171D	Mhm
1582.	172P	Non ?
1583.	173D	(Silence)
1584.	174P	Ben parce qu'il y a plein de gens qui passent. Il y a des voitures qui passent, des camions, des gens qui marchent, des gens avec des scooters et des vélos. Alors si toi tu mets une ficelle, ben les gens ils vont passer sur la ficelle, ils vont craquer la ficelle, ils vont dire qu'est-ce que c'est que cette ficelle ? Ils vont tirer dessus etc. Et la ficelle elle ne sera plus là, forcément. Si tu étais tout seul, là tu pourrais mettre une ficelle, même si c'était une très très longue ficelle, parce que si vous prenez la voiture par exemple ou que vous marchez beaucoup, ça fait vraiment une très longue ficelle, hein ?
1585.	175D	Ah oui, oui sais comment. Maman, mam...
1586.	176P	Et les cailloux c'est pareil hein, quand il y a plein de monde et ben ils vont peut-être ramasser aussi des cailloux, donner un coup de pied dedans, alors ça ne va pas trop marcher.

1587.	177D	Me sais comment. Mamam, nous deux on va, on va visiter papa le village comme ça, Perpignan plage. Et après, m euh, maman i sait pas encore c'est où, euh, moi me sais un p'tit peu c'est où. Après voilà, après on rentre, on rentre rentre dans la maison de Perpignan plage comme ça.
-------	------	---

L'entretien se poursuit sur la visite et les moyens de ne pas se perdre. Je lui précise que son père va regarder les endroits par où il passe, pour se repérer. Il a aussi un autre moyen de ne pas se perdre c'est de prendre un plan. Comme il sait lire, avec le nom des rues il peut retrouver son chemin en regardant où il est sur un plan, car c'est un dessin de toutes les rues de la ville.

Je suis un grand

1588.	178 P	Il y a autre chose de très important que je voudrais te dire. Tu sais, moi, les choses sur lesquelles j'insiste avec toi, c'est que tu es un vrai garçon.
	179 D	Mhm
1589.	180 P	Et faux jumeau, ça ne veut pas dire être un faux garçon, mais ça veut dire ne pas être un vrai jumeau, c'est tout. Que et ben tu utilises de plus en plus le je ; ça montre que tu grandis. Et tu as de moins en moins peur de te perdre aussi.
1590.	181 D	Mhm
1591.	182 P	Parce que en plus, plus tu vas grandir, et plus tu sauras te repérer, plus tu auras de combines pour te repérer. Parce que bientôt tu vas savoir lire un plan, tu pourras te repérer en lisant le nom des rues et cela devient impossible de se perdre. (...)
1592.	183 D	Moi , déjà, déjà je suis un grand euh.
1593.	184 P	Mais toi tu n'es plus un bébé maintenant
1594.	185 D	Ben non, dans ma voiture, me, moi avait un siège
1595.	186 P	Moi avait un siège ?
1596.	187 D	J'avais un siège, et même sans le chiège, un siège,
1597.	188 P	Siège, mhm
1598.	189 D	Dans le siège, sans le siège je suis mieux.... je suis plus grand de Guy.
1599.	190 P	Tu es mieux sans le siège ?
1600.	191 D	Ouais
1601.	192 P	Ben c'est aussi parce que tu as grandi.
1602.	193 D	Ouais et même je suis plus grand que Guy

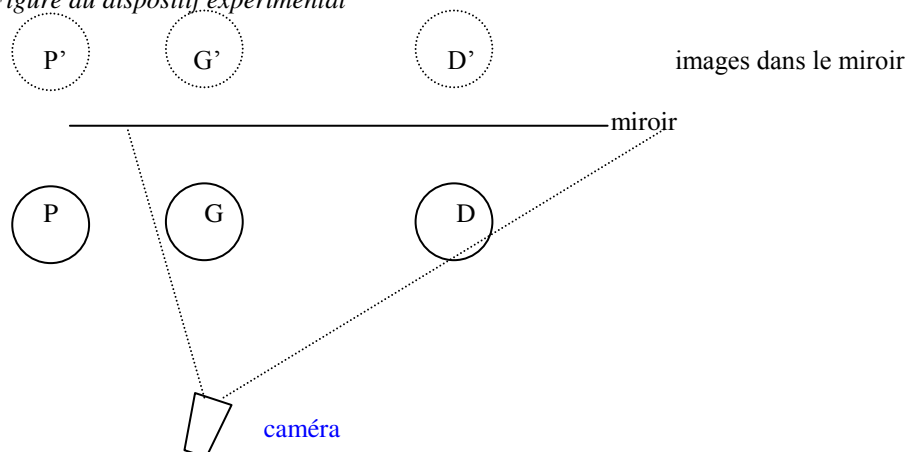
1603.	194 P	Mhmheu. Dernière chose. On a parlé beaucoup des deuxièmes, parce que toi tu es sorti le deuxième. Tu te souviens ?
1604.	194 D	Mhm
1605.	195 P	Et ça tu me le disais très souvent
1606.	196 D	Mhm
1607.	197 P	On a fait l'expérience ici où c'était moi le deuxième, hein, tu te souviens ?
1608.	198 D	Je connais
1609.	199 P	Tu te souviens ?
1610.	200 D	Mhm
1611.	201 P	Bon et bien est-ce que moi je suis le deuxième parce que je suis passé en deuxième là (je montre la porte où a eu lieu l'expérience de la séance n°2). Cela ne fait pas de moi un deuxième toute ma vie. D'accord. Je suis juste le deuxième à être passé là, à un moment donné, à un endroit. Comme toi tu es juste le deuxième, mais juste lorsque tu es sorti du ventre de ta maman. Cela ne veut pas dire que tu es le deuxième tout le temps. De temps en temps tu es le premier, de temps en temps tu es le dernier, le deuxième, le troisième, le premier à nouveau. Comme moi je suis juste passé le deuxième ici (par cette porte) . Cela ne fait pas de moi un deuxième toute ma vie. Et toi non plus parce que tu es sorti le deuxième.
1612.	202 D	Oui
1613.	203 P	Là on est ici, le lundi 7, tu vois (nous regardons le calendrier), mardi 8, mercredi 9. Donc s'il rentre le mercredi 9 au soir
1614.	204 D	Il reste deux jours
1615.	205 P	Vous allez le chercher à la... ?
1616.	206 D	Euh, euh très tard, me [ou mais] sais pas
1617.	207 P	A l'aéroport ?
1618.	208 D	Non, me [ou mais] sais pas
1619.	209 P	Bon, alors tu risques de t'endormir si c'est tard le soir et donc tu vas le voir le jeudi matin, du coup.
1620.	210 D	Ben déjà il va rentrer très tard. Il m'a dit déjà.

Le thème de la peur apparaît ici comme un élément ambivalent et source de désorganisation verbale. L'évocation de la peur (111D) en référence à une situation précise perturbe le discours et la pensée qui devient contradictoire.

Entretien n°10, devant le miroir

Entretien à trois : Guy (G), Denis (D), et le psychologue (P).

Figure du dispositif expérimental



Qu'est-ce que tu vois ? (séquence déjà retranscrite en annexe 6)

Entretien n° 12

1621	1	P	Alors est-ce que tu le savais ça ?
1622	2	D	Non
1623	3	P	Alors comme ce tuyau là n'était pas relié à celui-là, tu es parti dans un autre hôpital.
1624	4	D	Mmh
1625	5	P	Donc séparé de maman. C'est pas parce qu'elle avait choisi, c'est parce qu'elle voulait qu'on puisse te nourrir le plus vite possible. C'est très important, parce que tu ne peux pas rester longtemps sans nourriture. Un bébé, il a besoin de manger toutes les trois heures, hein.
1626	6	D	Pourquoi...ça sert à quoi ça ? (Denis montre les bronches sur le schéma anatomique)
1627	7	P	Alors ça c'est autre chose tu vois, ça c'est le tuyau pour respirer.
1628	8	D	Ouais
1629	9	P	Tu vois les deux choses là ce sont les poumons. C'est aussi par la bouche qu'on respire. Mais à un moment les deux tuyaux ils se séparent. Il y a un tuyau pour respirer et là il y a comme un petit couvercle qui se lève et qui se referme pour que la nourriture elle ne passe pas dans ce tuyau là. La nourriture elle ne peut pas aller dans ce tuyau là, parce que c'est le tuyau pour respirer.

1630	10 D	Sinon, sinon, nous le couvercle comme ça, on mange et hop comme ça et après on peut plus respirer
1631	11 P	Oui ça arrive quelquefois tu sais qu'on avale quelque chose de travers
1632	12 D	Ouais
1633	13 P	Tu as peut-être déjà fait ça. Alors on est là (tousotements pour mimer la fausse route alimentaire) Ça t'est déjà arrivé ?
1634	14 D	Oui
1635	15 P	Alors à l'hôpital à Strasbourg, là où tu étais chez mamie Mireille...
1636	16 D	Mireille, ma maman elle avait une cassette euh plus longtemps quelqu'un à filmé comme ça. Peut-être c'était mon papi comme ça. Quelqu'un a filmé comme ça, j'étais tout petit comme ça.
1637	17 P	Mmh. Quand tu étais tout petit ?
1638	18 D	Ouais.
1639	19 P	Quand tu étais à l'hôpital ?
1640	20 D	Oui, j'étais à l'hôpital.
1641	21 P	Tu l'as déjà regardé alors cette cassette
1642	22 D	Ouais
1643	23 P	Avec qui ?
1644	24 D	Maman et Guy
1645	25 P	Et qu'est-ce qu'on voit sur cette cassette ?
1646	26 D	On a vu dans un couvert comme ça. C'est un peu comme ça (montre la forme d'une boîte avec ses mains)
1647	27 P	Une couveuse ?
1648	28 D	Comme ça à case.
1649	29 P	Oui c'est une couveuse. C'est une grande boîte en verre
1650	30 D	Il y avait moi dans le couvert comme ça et Guy, l'autre. J'avais changé d'hôpital comme ça et attends...
1651	31 P	Alors c'est juste après qu'on vous voit toi et Guy dans les couveuses ?
1652	32 D	Non c'est en premier, c'est en premier qu'on voit les couveuses
1653	33 P	D'accord, ensuite tu changes d'hôpital.
1654	34 D	Oui et après euh, après j'avais vu maman sur un lit comme ça d'hôpital. Et hop on n'a pas vu maman sortir du ventre, on n'a pas vu les bébés sortir du ventre.
1655	35 P	Mmh

1656	36	D	Et après il y avait, attends...un truc de Pâques
1657	37	P	Attends on va finir ça. Donc toi tu es allé ensuite à l'hôpital à Strasbourg, donc tu n'as pas vu maman, parce que maman elle est restée avec Guy et elle devait aussi se faire soigner. Alors toi tu es allé à Strasbourg et on a du t'opérer.
1658	38	D	M'opérer ?
1659	39	P	Oui
1660	40	D	Hein ?
1661	41	P	Eh bien oui parce que pour
1662	42	D	Mais je ne savais pas
1663	43	P	Pour remettre les tuyaux là ensemble pour que ce soit comme ça comme sur le dessin il a fallu ouvrir pour remettre les tuyaux ensemble. Tu n'as pas une cicatrice dans le dos ? Non ?
1664	44	D	(non interrogateur de la tête)
1665	45	P	Tu es sûr ?
1666	46	D	Je sais pas.
1667	47	P	Tu n'as pas une cicatrice quelque part ?
1668	48	D	Non
1669	49	P	Tu demanderas à maman.
1670	50	D	D'accord.
1671	51	P	Alors une fois que ces tuyaux là étaient à nouveau raccordés il n'y avait plus de problème. Tu pouvais manger comme n'importe quelle autre personne
1672	52	D	Mmh

1673	53 P	<p>Mais ça c'était très très très très important de le remarquer tout de suite et de le faire tout de suite. Je te dis cela arrive quelquefois à certains enfants. Ce n'est pas très grave mais il faut le remarquer tout de suite. Alors ce qui est plus gênant, ce qui est plus gênant, et moi je pense que ça t'a beaucoup gêné ça, comme tu étais tout petit, tu ne pouvais pas comprendre ce qui t'arrivait. Un bébé tu sais quand il naît, ce sont des choses qu'il ne peut pas comprendre tout seul. Qu'on le sépare de sa maman, qu'il se fasse opérer. Il ne sait pas trop ce qui lui arrive. Et tout ça, ça peut lui faire peur au bébé, ça peut l'effrayer, il peut avoir très peur. Alors pour se protéger de cette peur le bébé on ne sait pas trop comment il réagit. Il peut se dire qu'il n'a plus envie de voir tout ce qui se passe et devenir très triste parce qu'il n'a plus sa maman pour lui expliquer. Il ne sait pas ce qui lui arrive, il ne sait pas ce qui se passe et il peut avoir extrêmement peur de tout ça parce que personne n'a vraiment là pour le rassurer. Les gens qui sont là pour s'occuper de lui il ne les connaît pas. Est-ce que tu es un petit peu d'accord avec moi ?</p>
1674	54 D	Oui
1675	55 P	<p>Oui. Alors tout ça c'est peut-être des choses que tu as connu quand tu étais bébé. Parce que c'est ton histoire. C'est ce qui c'est passé. Cela s'est passé comme ça parce qu'il fallait absolument t'opérer pour que tu puisses manger, normalement. Mais pour un bébé c'est très compliqué parce qu'il ne peut pas comprendre tout ce qui lui arrive, et le bébé il a besoin de sa maman quand il est tout petit. Et toi tu n'as pas eu ta maman, pendant je crois les quinze premiers jours. Maman ne pouvait pas t'accompagner, c'était impossible. Alors toi, tu as peut-être eu extrêmement peur d'être abandonné par maman, de ne pas comprendre ce qui arrive, et tout ça, ça t'a peut-être fait beaucoup de peine. Alors ce qui arrive quelquefois c'est que les enfants, eux, quand il leur arrive des choses terribles comme ça, ils se referment un petit peu sur eux comme des escargots dans leur coquille pour se protéger. Ils ne veulent plus voir ce qui leur arrive, ils se protègent pour avoir moins peur.</p>
1676	56 D	(Extrême attention de la part de Denis et silence)
1677	57 P	Mais Denis, toi tu as réussi à pas avoir trop peur
1678	58 D	Je savais pas

1679	59 P	Tu as réussi a pas avoir trop peur, sinon tu aurais pu avoir beaucoup plus de difficultés après. Tu es un garçon qui aime parler, qui aime jouer, qui aime découvrir un tas de choses, qui aime rire. Mais quelquefois il y a des enfants qui traversent des périodes de peur tellement importantes qu'ensuite toute leur vie ça les dérange. Toute leur vie ils se demandent pourquoi ils sont comme ça : qu'est-ce qui leur est arrivé. Il y a des choses qu'ils ne comprennent pas. Ils ont souvent des peurs qu'ils ne parviennent pas à comprendre et quelquefois cela vient de moments comme ça quand ils étaient tout bébé. Et après, ça les dérange, ça les dérange pour un tas de chose ; même pour apprendre à lire, même pour apprendre à compter. Ils ne savent pas trop d'où ça vient. Alors c'est important qu'on en parle. Quand on en parle, on arrive un petit peu mieux à comprendre. Et quand on arrive à comprendre les choses, après elles ne nous dérangent plus du tout de la même façon. Après ça va beaucoup mieux.
1680	60 D	(silence)
1681	61 P	Est-ce que tu voudrais qu'on en reparle avec maman de tout ça?
1682	62 D	Euh oui
1683	63 P	Hein ce serait bien qu'on en parle avec maman. Moi ce que je raconte là, c'est ce que j'ai compris. Mais maman elle, elle pourra te raconter les choses un peu plus dans le détail. Moi je pense que ça peut être important pour toi. Maintenant tout cela tu peux le comprendre. Ce serait intéressant qu'on se voit un samedi matin avec maman.
1684	64 D	(silence)
1685	65 P	Je fais un papier pour maman ?
1686	66 D	Oui
1687	67 P	Ca te surprend tout ce que je viens de raconter ?
1688	68 D	Silence
1689	69 P	Ca t'étonne ?
1690	70 D	Oui. (Silence)

1691	71 P	<p>Pour un adulte c'est pas tout à fait pareil. Une grande personne qui va à l'hôpital pour une opération, elle sait déjà ce qui va lui arriver, elle sait combien de temps ça va durer, elle sait quand elle va sortir de l'hôpital, elle sait qu'il y a des personnes qui vont venir la voir, elle sait qu'il y a des personnes qui l'aiment, que tout ça, ça ne va pas bouger. Mais pour un petit bébé qui vient de naître c'est pas du tout pareil. Un petit bébé qui vient de naître, lui tout ce qu'il veut c'est sa maman. Etre avec sa maman, parce que c'est sa maman qui va le rassurer. Il ne connaît que sa maman, ou alors son frère jumeau qui était avec lui dans le ventre. Et petit à petit ce bébé là tout en restant tout près de sa maman et de son frère jumeau aussi, il va grandir. Et petit à petit il va se séparer de son frère jumeau et de sa maman. Mais tout doucement. Pour toi ça a été un peu différent, tu as été séparé d'un seul coup. Certainement que toi dans ta petite tête de bébé, tu n'as pas pu comprendre ce qui se passait, parce que justement tu n'avais pas encore assez d'expérience de la vie pour comprendre tout ce qui se passait autour de toi, c'est normal. Et ça, ça peut faire très peur à un bébé. Quand tout ce qu'il a connu, la relation avec sa maman, ça s'arrête d'un seul coup. Il peut se dire, tiens c'est fini, qu'est-ce qui va m'arriver, c'est dramatique, c'est un désastre, une catastrophe, je ne veux pas ça, c'est affreux, etc.</p>
1692	72 D	Silence
1693	73 P	<p>Et après maman est revenue te voir, dès qu'elle a pu, au bout de quinze jours. Ensuite, elle est venue plusieurs fois dans la semaine, et au bout d'un mois tu as pu rentrer à la maison. Mais pendant tout ce temps là, toi, quand tu étais bébé tu as du trouver ce temps là très très très long. Tu sais pour les bébés, une journée ça dure très longtemps. Beaucoup plus longtemps que pour nous. On dit que leur rythme est beaucoup plus rapide. Parce qu'ils mangent plus souvent, ils dorment plus souvent, etc. Donc quand un bébé est séparé de sa maman ça peut lui paraître très très long. Un mois ça peut lui paraître plusieurs années. Alors, ça n'a pas été très très facile à accepter par le bébé et pas très très facile à comprendre non plus. C'est pour ça que c'est important qu'on en parle tous les deux et qu'on en reparle avec maman.</p>
1694	74 D	Silence (avec une certaine concentration, les mains qui se frottent les yeux)
1695	75 P	Ça te fais réfléchir ça ?
1696	76 D	Mmh
1697	77 P	A quoi tu penses ? Dis moi.
1698	78 D	Je pense à ...j'avais changé d'hôpital.

1699	79	P	Tu essayes de te souvenir de ça ?
1700	80	D	Mmh . Moi , dans la cassette j'avais jamais vu ça. Et c'est pas euh. J'ai vu une image bizarre, t'as raconté et c'était pas dans la cassette, c'était ailleurs, tu m'as raconté. Derrière mon dos ils ont ouvert, et dedans il y avait un petit tuyau. Je vois ça .
1701	81	P	Parle un petit peu plus fort
1702	82	D	Je vois par où on respire
1703	83	P	Sur la cassette on voit que tu as un tuyau dans le dos, c'est ça ?
1704	84	D	Non c'est pas ça. Tu m'as raconté comme ça. Et après c'est fini, ils ont remis le tuyau et hop. Et après, sur mon dos ils ont fait quoi ? Ils ont recousu le dos. Et moi je suis resté longtemps à l'hôpital pour voir que ça guérit. Ca se voit encore. Moi dans ma tête j'ai vu là sur mon dos, ils ont recousu.
1705	85	P	Tu as vu ça dans ta tête ?
1706	86	D	Ouais
1707	87	P	Qu'ils ont recousu dans le dos ?
1708	88	D	Mmh
1709	89	P	Tu l'as vu dans ta tête quand ça, quand tu dors ?
1710	90	D	Oui je l'ai vu
1711	91	P	Parce que tout à l'heure tu me disais que tu ne savais pas, que tu ne savais pas si tu avais une cicatrice , si tu avais été opéré. Et maintenant tu me dis que tu as vu dans ta tête qu'ils te recousaient dans le dos.
1712	92	D	Oui, dans ma tête de bébé, je me rappelle .
1713	93	P	Tu te rappelles de ça ?
1714	94	D	Oui
1715	95	P	Mais tu ne savais pas ce que ça voulait dire ?
1716	96	D	Oui, je ne savais pas ce que ça voulait dire
1717	97	P	Silence
1718	98	P	A quoi tu penses encore ?
1719	99	D	J'ai guéris et hop j'étais dans la voiture et je voyais maman et je prenais sa main. Je serrai fort et j'étais heureux de voir maman.
1720	100P		Tu étais heureux de voir maman ?
1721	101D		Mmh
1722	102P		Quand maman est venue ?

1723	103D	Non mamie m'a emmené à Metz et maman était à la maison. La porte est toujours ouverte et j'ai sauté dans les bras de maman.
1724	104P	Mais tu avais un mois
1725	105D	Oui, non, c'était comme ça : mamie m'a porté dans les bras et maman m'a pris entre les bras
1726	106P	Est-ce qu'on voit tout ça sur la cassette ?
1727	107D	Non
1728	108P	Non ? On ne voit pas ça sur la cassette.
1729	109D	Ca c'est dans ma tête.
1730	110P	Ca c'est dans ta tête
1731	111P	Mais ce qu'on voit sur la cassette, c'est quand tu étais à l'hôpital ?
1732	112D	Oui
1733	113P	Mais quand tu étais à l'hôpital avec Guy et ensuite tout seul ?
1734	114D	Ensuite tout seul
1735	115P	Ensuite tout seul.
1736	116D	Mmh
1737	117P	D'accord. Et mamie elle t'a expliqué pourquoi tu étais tout seul, ou maman ?
1738	118D	Non
1739	119P	Est-ce que tu comprends mieux maintenant avec ce que moi je t'ai expliqué ?
1740	120D	Oui

